

## **Anexo I**

### **COMPETENCIAS CLAVE**

#### **1. 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:

- 1.1 Competencia en comunicación lingüística.
- 1.2 Competencia plurilingüe.
- 1.3 Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- 1.4 Competencia digital.
- 1.5 Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- 1.6 Competencia ciudadana.
- 1.7 Competencia emprendedora.
- 1.8 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.

#### **1.1 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.

*Descriptores operativos*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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.
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	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

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.	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.

## 1.2 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*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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	CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola

entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.
---	---

### 1.3 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*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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	STEM3. Plantea y desarrolla 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.	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.

#### 1.4 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*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
---	---

<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>

## 1.5 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.

*Descriptores operativos*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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.

## 1.6 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.

### *Descriptores operativos*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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 fundamentadamente 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	CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión

de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.
--	--

### 1.7 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*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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,	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrate-

para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	gias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona 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.
---	---

### 1.8 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*

<b>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</b>	<b>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</b>
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**

### **PERFIL DE SALIDA**

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.

## **ANEXO III**

### **EDUCACIÓ PRIMÀRIA CURRÍCULUM DE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

## **CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL**

### **1. Presentación.**

El área de Conocimiento del Medio favorece que el alumnado desarrolle las competencias que le permitan alcanzar un desarrollo personal, social y académico que le posibilite llevar a cabo un proyecto vital, con plenitud, en el entorno en el que habita. Este entorno es el producto de la relación entre el ser humano y la naturaleza, por lo que el área se centrará en facilitar la comprensión de la interdependencia existente entre los diferentes elementos.

El ser humano se relaciona, en primer lugar, consigo mismo, su propia biología y necesidades básicas, y con sus emociones y sentimientos. El área facilita la comprensión de estas cuestiones y favorece el desarrollo de hábitos de vida saludables tanto en el plano físico como psíquico.

En segundo lugar, el ser humano vive en un entorno natural donde existen multitud de elementos con naturaleza propia que le afectan y se ven afectados. Se considera de especial importancia desarrollar una conciencia realista de la situación en la que se encuentra nuestro planeta, la Tierra, como consecuencia de la sobreexplotación de los recursos que a lo largo de la historia de la humanidad se ha producido, a partir de la cual adquirir una conducta saludable, sostenible y ecológica, de protección del medio ambiente.

En tercer lugar, el ser humano se relaciona con un entramado social complejo. El conocimiento y comprensión del mundo y de la sociedad en la que vivimos parte, por un lado, del análisis de los hechos históricos y personas de relevancia para ser conscientes de los procesos de cambio producidos a lo largo del tiempo y del impacto del ser humano sobre el medio teniendo en cuenta los factores políticos, económicos, sociales y culturales. Es inherente a esto la comprensión de la pluralidad étnica y cultural de las sociedades y la importancia de convivir desde valores como el respeto y la igualdad de género. Por otro lado, es imprescindible conocer las diferentes organizaciones más próximas y sus funciones (instituciones valencianas, españolas y europeas), comprendiendo la organización física y social del mundo en el que viven y desarrollando formas de participación democrática y responsabilidad en la línea de los Derechos Humanos.

Se considera imprescindible que el alumnado desarrolle hábitos y valores que le permitan trabajar de forma cooperativa, adquiriendo habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, desarrollando el emprendimiento, la autoestima, el esfuerzo, la responsabilidad y la creatividad. Por ello, en las situaciones de aprendizaje el alumnado abordará cuestiones o problemas propios del área, planteando diferentes respuestas o soluciones, producto de la investigación y la experimentación, utilizando de forma autónoma, crítica y segura técnicas, herramientas y estrategias propias de las ciencias. En esta línea y con el mismo propósito el alumnado utilizará elementos del entorno tecnológico y digital de forma responsable y crítica.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán en cuenta las características del alumnado, garantizando la inclusión educativa, a partir del empleo de mecanismos de refuerzo y flexibilización que resulten adecuados tras la detección de las barreras que impidan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado.

El aprendizaje de los saberes básicos, en la línea de los objetivos de la etapa, el perfil de salida y las competencias específicas del área, se realizará de forma globalizada con el fin de contribuir a que el alumnado alcance una comprensión interdisciplinar del entorno natural y social. Además, en esta

etapa, atendiendo a las capacidades del alumnado, las actividades se realizarán con apoyo y guía del docente la mayor parte del tiempo, dando especial importancia al proceso de aprendizaje más que al resultado final. Será en la Educación Secundaria Obligatoria cuando estos saberes se abordarán a partir ámbitos de conocimiento especializado, como son las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía, la Física, la Química, la Biología, la Geología, la Tecnología y la Digitalización, con el fin de profundizarlos y ampliarlos.

Los saberes del área incluyen elementos transversales y comunes con otras áreas curriculares como el gusto y fomento por la lectura, el conocimiento y las actuaciones acordes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el reconocimiento y conservación del patrimonio, la inclusión y tolerancia ante la diversidad social y cultural y el respeto de los Derechos Universales.

A continuación, se presentan las ocho competencias específicas del área de Conocimiento del Medio que se consideran imprescindibles para el adecuado desarrollo del alumnado de educación primaria. La descripción que acompaña cada una de estas competencias tiene como meta facilitar su comprensión y subrayar sus componentes. Seguidamente, se presentan las conexiones de estas competencias específicas entre sí, con las competencias específicas de las otras áreas de la educación primaria y con las competencias clave. Sigue la presentación de los saberes básicos cuyo aprendizaje, articulación y movilización exigen las competencias específicas, de los criterios para diseñar e implementar situaciones y actividades de aprendizaje orientadas a promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas, y, por último, de los criterios de evaluación que proporcionan el referente para valorar los niveles de desarrollo competencial alcanzado por el alumnado al final del segundo y del tercer ciclo de la etapa.

## 2. Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1.

Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia 1.

La forma en la que las personas buscamos información, la procesamos y la expresamos ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, migrando de un uso exclusivamente analógico centrado en fuentes únicas (el docente, la enciclopedia, etc.) a un uso mayoritariamente digital totalmente abierto y con posibilidades prácticamente ilimitadas.

Las características de este mundo digital hacen necesario un trabajo específico desde el centro educativo. Este trabajo debe centrarse en diferentes cuestiones que se enfocarán tanto de forma individual como en grupos colaborativos.

Por un lado, el alumnado deberá ser autónomo para utilizar los dispositivos seleccionados por el equipo docente para su uso educativo, utilizándolos para comunicarse con los miembros de la comunidad educativa, y para crear documentos y hacer presentaciones sencillas compartiendo las creaciones en entornos de aprendizaje virtuales privados.

Por otro lado, los dispositivos electrónicos deben facilitar el aprendizaje a partir de la colaboración y comunicación entre iguales, en redes de trabajo y aprendizaje que en el final de la etapa podrán ser interdisciplinarias, transculturales e intergeneracionales y desarrollarse tanto en contextos escolares como no escolares.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan el uso de dispositivos y recursos digitales exigen que el alumnado desarrolle habilidades para buscar y acceder a la información en diferentes formatos, plataformas y entornos en línea (incluyendo la realidad virtual o aumentada),

seleccionarla, clasificarla y procesarla. Es especialmente importante trabajar las posibilidades creativas de la tecnología digital que permiten expresar el conocimiento utilizando diferentes herramientas y en diferentes entornos digitales, incluyendo las impresoras 3D o la creación de páginas web. La creación de un contenido digital tiene en sí mismo un valor significativo, puesto que requiere de un estudio de múltiples variables (contenido de calidad, fiabilidad, propiedad intelectual, programación, diseño, estética, utilidad, etc.).

Paralelamente, el alumnado debe ser capaz de utilizar un entorno personal de aprendizaje sencillo a partir de una guía.

Esta competencia implica, además, desarrollar estrategias para usar de forma crítica y segura los dispositivos digitales, con conciencia de los riesgos y peligros existentes y capacidad para evitarlos o minimizarlos. Entre ellos, cobra importancia la salud e integridad, física y moral, del usuario y del resto de personas con las que se colabora en los entornos digitales.

En el trabajo de esta competencia no se debe olvidar la cuestión de la accesibilidad, garantizando que todo el alumnado tenga acceso a los dispositivos y recursos digitales, con las adaptaciones técnicas necesarias y los apoyos oportunos.

Al final del primer ciclo, el alumnado valorará la utilidad de la tecnología en la sociedad, la escuela, el hogar, la cultura y el ocio. Apreciará, de este modo, la gran versatilidad que tiene tanto para apoyar el desarrollo del ser humano como para acceder al conocimiento, facilitar la expresión artística o el disfrute. Su utilización se centrará en dispositivos, programas y aplicaciones que faciliten la comunicación con otras personas.

Al final del segundo ciclo, la utilización de la tecnología y los dispositivos digitales se centrará en la búsqueda de información de forma guiada en internet para crear contenidos digitales sencillos en forma de documentos con imágenes y diferentes tipografías, y para comunicar ideas. Así mismo, se habrá adentrado en cuestiones de bienestar y salud en el uso de la tecnología, reconociendo los riesgos de un uso poco adecuado (adicciones y ciberacoso) y poco seguro (acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados, virus, etc.), y se habrá iniciado en el empleo de la netiqueta.

Al final del tercer ciclo, el uso de los dispositivos y la tecnología acompañará, de forma guiada, todas las fases de un proyecto: búsqueda de información, selección, organización, registro y presentación. Para su uso eficiente, el alumnado deberá tener conocimientos prácticos básicos de mecanografía. Igualmente, deberá conocer herramientas que permitan representar datos en diferentes formatos, así como crear y presentar contenido digital sencillo (documentos, presentaciones y vídeos). Se habrá iniciado en el uso de entornos personales de aprendizaje, donde el alumnado podrá acceder a información, colaborar, comunicarse y presentar. La comunicación y la interacción adquiere un nivel de complejidad mayor al entrar en el trabajo en redes de aprendizaje, tanto internas como externas (eTwinning). En cuanto al uso seguro y adecuado de la tecnología y de Internet, se ampliará lo trabajado en el ciclo anterior con la sensibilización hacia cuestiones como la propiedad intelectual o el trabajo de estrategias básicas de afrontamiento del ciberacoso. Finalmente, el alumnado tendrá un conocimiento básico del funcionamiento de los dispositivos que le permita resolver algunos de los problemas técnicos básicos más habituales.

## 2.2. Competencia específica 2.

Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.

### 2.2.1. Descripción de la competencia 2.

Los retos y problemas a los que se enfrentan las sociedades actuales incluyen elementos propios del entorno físico, natural, social, cultural y tecnológico. Es por ello que se precisa de un trabajo interdisciplinar que permita una aproximación a respuestas y soluciones desde diferentes disciplinas, incluyendo las relacionadas con otras áreas curriculares.

El aprendizaje basado en preguntas, problemas, retos, fenómenos o indagaciones es esencial para abordar este tipo de situaciones. El alumnado se inicia así en un aprendizaje autorregulado, planificando su propio proceso de trabajo, realizando un seguimiento del mismo evaluando el progreso realizado a nivel individual y grupal, y gestionando de forma efectiva los tiempos disponibles. En este proceso es esencial tener en cuenta cuestiones como la perseverancia, la concentración o el esfuerzo.

En el aprendizaje de las ciencias es esencial que el alumnado desarrolle la capacidad de observación y reflexión. A partir de la observación de algún aspecto de su entorno próximo, natural, social o cultural, puede plantearse preguntas o cuestiones relativas a lo que le gustaría conocer, modificar o crear, desencadenando un proceso creativo con ese objetivo y desarrollando un proyecto que dé respuesta a lo que desea averiguar, modificar o crear. Las soluciones o respuestas se pueden plasmar en construcciones de maquetas, circuitos o mecanismos básicos y sencillos que introduzcan conceptos tecnológicos.

Es también útil emplear estrategias propias de disciplinas como la Ingeniería o la Matemática. El alumnado será capaz de actuar siguiendo las fases propias del pensamiento de diseño, llevando a cabo una detección de necesidades, un estudio de la situación usando pensamiento divergente y convergente, un diseño, la creación y prueba de prototipos y una evaluación de resultados.

Así mismo, el alumnado podrá desplegar un pensamiento computacional orientado a formular problemas y plantear soluciones de una manera estructurada mediante un procesamiento adecuado de la información. El pensamiento computacional implica la adquisición, articulación y movilización de muchas habilidades diferentes que no requieren necesariamente el uso de la tecnología o de dispositivos digitales. Entre ellas, en esta etapa son relevantes la abstracción (la capacidad de eliminar aspectos superfluos no necesarios para llegar a la solución de un problema), el pensamiento algorítmico (establecer una serie de pasos y ejecutarlos de forma ordenada para llegar a una solución), la descomposición (descomponer un problema grande en problemas más pequeños), el reconocimiento de patrones (identificar similitudes entre distintas soluciones a un problema, para poder resolver nuevos problemas) y el pensamiento lógico (desarrollar opciones de solución a partir de variables con dos valores: verdadero/falso, sí/no).

Al no existir respuestas o soluciones únicas, el foco del aprendizaje recae principalmente en el proceso. Por esta misma razón, se valora tanto el trabajo realizado para confirmar la idoneidad o adecuación de una solución o respuesta, como el que se lleva a cabo para mostrar su inadecuación o no identidad.

Finalmente, gran parte del trabajo anterior se realizará de forma cooperativa y colaborativa, a través del trabajo en equipo, desarrollando competencias, habilidades sociales y valores tales como la responsabilidad común e individual, la tolerancia y respeto ante el trabajo y opiniones de los demás, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones conjunta y la empatía.

Al final del primer ciclo, el alumnado se iniciará en el uso de metodologías de indagación, a partir de observar y comprender su entorno, identificando dudas o problemas y expresando diferentes ideas con medios orales o gráficos sencillos para responderlas o solucionarlas. Parte del énfasis se pone en que identifique los pasos a seguir en el proceso, desde la identificación de la cuestión que es objeto de la indagación hasta el planteamiento de una respuesta posible. El proceso se llevará a cabo con el apoyo de un guión e incluirá situaciones manipulativas y mecánicas que permitan pensar soluciones concretas y probarlas, para finalmente compartirlas con los compañeros. Este proceso se realizará, en la mayor parte de las ocasiones, en equipos de trabajo, donde el alumnado escuchará las aportaciones ajenas, aceptará otros puntos de vista, aportará ideas propias constructivas, buscará

ayuda cuando la precise, reconocerá y valorará el trabajo de otros y se responsabilizará del trabajo personal para alcanzar una meta colectiva. Se habrá llevado a cabo, además, una iniciación a la programación y al pensamiento computacional utilizando recursos analógicos o digitales adaptados al nivel lector del alumnado.

Al final del segundo ciclo, el alumnado habrá profundizado en su conocimiento y dominio de las fases del proceso, contando todavía con ayuda y apoyo, identificando problemas o temas de interés, proponiendo diferentes opciones, diseñando, realizando prototipos y probando posibles soluciones, presentando conclusiones y evaluando de forma continua el proceso seguido a partir de plantillas o pautas facilitadas en diferentes momentos de su desarrollo. Este trabajo se realizará desde la asunción de diferentes roles, en el marco de procesos de aprendizaje cooperativo, usando estrategias para resolver los conflictos a partir del diálogo y atendiendo, además, a valores y habilidades como la constancia, la capacidad de concentración, la adaptación a los cambios, la resiliencia ante posibles obstáculos y fracasos puntuales y las estrategias de búsqueda de orientación y ayuda para afrontarlos y superarlos. Así mismo, el alumnado se iniciará en la programación a partir de plataformas digitales que permitan la programación por bloques o la experimentación con la robótica.

Finalmente, al concluir el tercer ciclo, el alumnado habrá incorporado nuevas variables a su método de trabajo, siendo capaz de actuar con una mayor libertad en cuanto a la planificación, la gestión del tiempo, la toma de decisiones y la evaluación de procesos y resultados. Tendrá un papel más protagónico y una mayor autonomía, asumiendo una mayor responsabilidad y compromiso tanto individual como colectivo, resolviendo los conflictos a partir del diálogo y fomentando una convivencia basada en valores democráticos. Los avances en el conocimiento de la programación y el uso de los dispositivos y herramientas digitales (impresión 3D, programación por bloques, realidad aumentada, realidad virtual, entornos digitales, entre otros) se producirán fundamentalmente en los productos finales de los proyectos.

### 2.3. Competencia específica 3.

Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3.

Desarrollar la curiosidad en el alumnado frente al mundo que le rodea, formularse preguntas e hipótesis sobre los fenómenos que suceden en el medio en el que habita, natural, social, cultural y tecnológico, y sobre las relaciones que se establecen en él, e introducir al alumnado en la utilización de estrategias propias del método científico a un nivel básico.

Este proceso ayudará a construir respuestas basadas en la búsqueda de datos, la observación y el acceso a fuentes diversas, orales o documentales en cualquier soporte adecuado y accesible a su nivel, siguiendo los pasos del razonamiento científico: formulación de una hipótesis, observación en el contexto natural y en el laboratorio, realización de encuestas o de entrevistas, búsqueda bibliográfica o en internet con la ayuda y guía por el profesorado hacia fuentes rigurosas y accesibles. El alumnado ha de poder relacionar, analizar e interpretar los datos que va recogiendo a partir de los conocimientos científicos y sociales disponibles para llegar a unas conclusiones y poder explicar hechos y fenómenos del mundo que le rodea.

Estas conclusiones y explicaciones han de poder ser comunicadas y compartidas haciendo uso de diferentes lenguajes y soportes a los que el alumnado accederá con ayuda del profesorado.

La adquisición y desarrollo de esta competencia exige, además, poner en juego actitudes como la curiosidad, el rigor, la constancia, la flexibilidad, la creatividad, la imaginación, el espíritu crítico, la empatía, la paciencia y la cooperación honesta con los demás.

Al final del primer ciclo, el alumnado será capaz de formular cuestiones sencillas sobre el entorno natural, social y cultural, y de elaborar respuestas a las mismas, apoyándose en una pauta y otros materiales facilitados por el profesorado, a partir de búsquedas de información en soportes accesibles y concretos y manejando conceptos científicos básicos.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de plantear preguntas sobre el entorno natural, social y cultural, y de utilizar de manera autónoma estrategias sencillas de búsqueda de información a partir de un conjunto de fuentes seleccionadas y accesibles, así como de relacionar las informaciones obtenidas con los conocimientos científicos adquiridos para elaborar respuestas y enriquecer su aprendizaje.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de aplicar de manera más eficiente el razonamiento científico, pudiendo formular hipótesis y preguntas más complejas, diseñar estrategias de búsqueda y selección de información, analizar los resultados y relacionarlos con los conocimientos científicos de los que dispone para obtener unas conclusiones.

#### 2.4. Competencia específica 4.

Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia 4.

Adoptar hábitos saludables relacionados con el consumo responsable, la alimentación, la actividad física y el descanso son la base para el funcionamiento adecuado del cuerpo.

Los conocimientos científicos sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la composición de los alimentos facilitan la toma de conciencia, desde edades tempranas, de conductas relacionadas con una alimentación saludable, equilibrada y sostenible que ayuda a prevenir enfermedades como la obesidad o la anorexia, a tener una dieta más adecuada y a evitar comportamientos y hábitos perniciosos para la salud derivados de la publicidad o de la presión mediática y el consumismo.

La toma de conciencia del propio cuerpo está asociada al hábito de realizar ejercicio físico, que contribuye a conocer el cuerpo y sus posibilidades, a realizar movimientos con precisión y a relacionarse con el entorno. Es necesario conocer la funcionalidad de todos los sistemas que componen el cuerpo humano y su relación con los hábitos

Enlazando con el conocimiento físico del cuerpo y el establecimiento de hábitos saludables, los componentes emocionales son esenciales para alcanzar un equilibrio que garantice el bienestar físico, emocional y social que permita establecer relaciones sociales saludables actuando desde la tolerancia y la comprensión y favoreciendo la convivencia.

El equilibrio implica a la vez el cuerpo y la mente, siendo por ello de especial importancia desarrollar la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas utilizando las estrategias adecuadas. La reacción consciente a esos estímulos son los sentimientos, que vienen determinados por un sistema de valores, creencias y las experiencias y deseos del individuo. Esta competencia incluye el desarrollo de habilidades sociales como la autoconciencia, la capacidad de comunicación, la motivación, la asertividad, la empatía, la autoestima y la resiliencia, que contribuyen de forma importante a la aceptación del yo, a la vez que a la comprensión y aceptación de los otros.

La educación afectivo sexual es una parte importante en la formación integral del alumnado. Además del conocimiento biológico del cuerpo, es necesario comprender la construcción de la

identidad de género y las relaciones afectivas que se producen en nuestra sociedad. En ese sentido, es necesario ofrecer información fiable que ayude a asumir valores que coincidan con los principios de respeto a la dignidad humana y a la igualdad entre géneros

En esta etapa se inician numerosos cambios, relacionados con el desarrollo físico del alumnado y las relaciones con los demás, que van a condicionar sus experiencias, sensaciones y emociones.

El grupo de pertenencia adquiere cada vez más importancia y aumenta su influencia sobre el desarrollo de conductas encaminadas a adquirir un mayor equilibrio emocional en relación a sí mismo y al grupo y a saber actuar delante de posibles situaciones y actitudes problemáticas. La adquisición y desarrollo de esta competencia capacita al alumnado para identificar los sentimientos, emociones, cambios corporales propios y ajenos y actuar desde la tolerancia y la comprensión, analizando y valorando situaciones y comportamientos diversos de manera respetuosa y responsable.

Al final del primer ciclo, el alumnado habrá adoptado hábitos y conductas saludables sobre alimentación, actividad física, descanso y consumo responsable, apoyados en conocimientos científicos básicos y utilizando unas pautas, para prevenir las enfermedades más comunes. Se habrá iniciado en la adopción de hábitos de consumo responsable sobre la adquisición de bienes y servicios básicos, y diferenciará entre alimentos naturales y procesados. Además, identificará las emociones y los sentimientos propios.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de desplegar de forma autónoma hábitos y conductas saludables sobre alimentación, actividad física, descanso y consumo responsable, siendo capaz de proponer y adoptar mejoras con el fin de prevenir riesgos para la salud física, mental y emocional. Explicará los cambios que se van produciendo en su cuerpo e identificará las emociones y los sentimientos propios y ajenos con respeto y empatía.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz, además, de analizar los hábitos y las conductas saludables con criterios científicos y de formular propuestas basadas en estos criterios para mejorar el bienestar físico propio y colectivo, atendiendo al equilibrio existente entre todas las partes, órganos y sistemas del cuerpo humano y a la necesidad de prevenir las enfermedades más comunes (obesidad, diabetes, alergias, entre otras). También habrá adoptado hábitos de consumo responsable basándose en criterios científicos y teniendo en cuenta el impacto ambiental de los productos y el gasto energético que supone su elaboración y transporte. Reconocerá y asumirá los cambios que están ocurriendo en su cuerpo y los sentimientos que los acompañan, aceptándolos y reaccionando y actuando con asertividad y empatía ante situaciones conflictivas diversas.

## 2.5. Competencia específica 5.

Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5.

Se entiende el entorno como el espacio físico, social y cultural donde habitamos los seres humanos y en el cual se produce la vida y mantenemos una interacción constante con lo que nos rodea.

El entorno engloba paisaje y ecosistema. El paisaje es un concepto geográfico que incluye los elementos que no tienen vida (abióticos), los dotados de vida (bióticos), la fauna y la vegetación, y los derivados de la acción humana, como la demografía, la actividad industrial y económica, el transporte, entre otros. El paisaje se encuentra en continua evolución a causa de los agentes naturales externos,

como por ejemplo el viento, la lluvia, la nieve o el agua, e internos, como por ejemplo terremotos, o volcanes y de la acción continua de los seres humanos que lo transforman continuamente.

El ecosistema es un concepto biológico y ecológico, y se define como un sistema natural de organización de los organismos vivos de diversas especies (biocenosis) que interactúan entre sí en un espacio definido (biotopo). Entre ambos componentes tienen lugar una serie de interacciones complejas e interdependientes.

Adquirir esta competencia específica implica ser capaz de acercarse al mundo con curiosidad, observar y comprender hechos y fenómenos naturales, sociales y tecnológicos y las interrelaciones que se establecen entre ellos, profundizando en la complejidad de las relaciones que se establecen en el medio y observar el impacto que la humanidad ha tenido históricamente y sigue teniendo en su evolución.

El alumnado de esta etapa se hará consciente de manera progresiva del impacto de las actuaciones humanas en el medio que afectan a los paisajes y rompen el equilibrio de los ecosistemas, modificándolos. Tomará conciencia de la importancia que tiene la conservación del medio ante la presión que soporta de la actividad humana y la huella ecológica que ello supone. Así mismo, asumirá la necesidad de llegar a un equilibrio entre el desarrollo social y económico, y la conservación y defensa del medio ambiente, es decir, de caminar hacia un desarrollo sostenible.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 son una serie de retos que acordaron los líderes mundiales en 2015 para priorizar unos objetivos globales que terminen con la pobreza, protejan el planeta y aseguren prosperidad para todos con la intención de transformar el mundo, implicando todo tipo de actores para el cambio: gobiernos, empresas, sociedad civil y personas individuales. Para alcanzar estos objetivos todas las personas deben formar parte del cambio, comenzando con la consecución de los objetivos que tienen una repercusión cercana, local, como el consumo de agua, los derechos de los niños y las niñas, o el respeto y cuidado del medio ambiente, para avanzar progresivamente desde iniciativas locales a las globales.

Al final del primer ciclo, el alumnado analizará los paisajes y ecosistemas de su entorno cercano, identificando los elementos que los configuran y elaborará conclusiones sobre las actuaciones que les afectan, formulando propuestas de conservación y cuidado. Así mismo, identificará algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionándolos con las propuestas formuladas.

Al final del segundo ciclo, ampliará el alcance de los paisajes y ecosistemas analizados, interrelacionando los elementos que los configuran, y formulará propuestas argumentadas para su conservación y cuidado. Además, reconocerá e identificará en su entorno cercano problemas descritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, formulando propuestas de soluciones en el nivel local que tengan repercusión en el ámbito global.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de analizar la interacción de los principales elementos que configuran un paisaje o un ecosistema, así como de realizar una valoración personal justificada sobre las actuaciones que les afectan y de aportar propuestas razonadas y viables de conservación y cuidado. Podrá identificar, además, los problemas descritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible tanto a nivel local como global, formulando propuestas de soluciones a corto, medio y largo plazo.

## 2.6. Competencia específica 6.

Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.

### 2.6.1. Descripción de la competencia 6.

El conocimiento histórico es imprescindible para entender el mundo que nos rodea y las distintas formas de vida de nuestro tiempo.

Esta competencia hace referencia al análisis de los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes períodos históricos y a la capacidad de establecer interrelaciones entre los cambios producidos en la sociedad hasta la actualidad.

Situar cronológica y espacialmente los hechos históricos implica la toma de conciencia sobre el paso del tiempo.

Mediante el uso y manejo de las diferentes unidades de tiempo y de diversas fuentes históricas, el alumnado comprende el mundo que le rodea y es capaz de identificar los cambios que se han producido.

Reconocer y explicar estos cambios supone establecer relaciones entre las características de los grandes periodos históricos y su repercusión en el funcionamiento de la sociedad actual.

Que el alumnado sea consciente y entienda los procesos de cambio subyacentes favorecerá un mayor respeto y un compromiso de mejora con la sociedad en la que viven.

Al final del primer ciclo, el alumnado se habrá iniciado en la representación del tiempo y en el uso de las formas convencionales para medirlo. Entenderá y manejará adecuadamente las nociones de causa, consecuencia y empatía. Será capaz de utilizar diferentes fuentes para obtener informaciones basadas, principalmente, en recursos digitales. Conocerá biografías de personajes históricamente relevantes desde una perspectiva coeducativa.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de analizar periodos cronológicos y grandes edades de la Historia y su relación con la actualidad. Manejará las nociones de simultaneidad e interpretación histórica. Identificará las características de la Península Ibérica en la Prehistoria y la Edad Antigua, así como sus elementos más destacables, y se habrá iniciado en el conocimiento de la cultura griega y la romanización.

Al final del tercer ciclo, habrá profundizado y consolidado las nociones de causa, consecuencia, empatía, simultaneidad e interpretación histórica. Será capaz de reconocer las características de la sociedad del antiguo régimen y de la revolución liberal y su reflejo en los cambios sociales y económicos producidos en España. Se habrá iniciado en el análisis de la memoria democrática de nuestro país (dictadura y transición), teniendo en cuenta la diversidad de interpretaciones mediante el uso de diferentes recursos para obtener información (recursos digitales, medios de comunicación, documentos audiovisuales, textuales, fuentes orales y expresiones culturales).

## 2.7. Competencia específica 7.

Identificar y describir la organización y estructura política y territorial municipal, de la Comunidad Valenciana, de España y de Europa, así como las características más destacadas de sus principales instituciones y funciones.

### 2.7.1. Descripción de la competencia 7.

La vida en sociedad no se entiende sin una estructura y organización política y territorial. Como parte de una ciudadanía activa, el alumnado debe conocerla, respetarla y participar en ella.

Esta competencia hace referencia a la interacción entre la estructura política y organizativa de cada territorio y su contribución a la ciudadanía.

La participación infantil es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño. A tal efecto, se ha experimentado un cambio hacia una mayor implicación de las niñas y los niños en asuntos sociales y en la toma de decisiones que afectan a la

vida propia y a la vida en sociedad. Por este motivo, el alumnado debe ser competente y estar preparado para desarrollar este papel en la organización social.

Por un lado, Identificar implica reconocer la estructura política y organizativa de su municipio, localidad y país, teniendo presente que dicha organización supone asumir y respetar unas normas sociales que deberá integrar en su día a día desde la infancia. Por otro lado, describir esta organización, tanto desde un punto de vista político como organizativo, supone que el alumnado indague, analice y conozca dichas instituciones y sus funciones, y sea capaz de integrarlas como un elemento del que forma parte para vivir en consecuencia y de acuerdo con los valores democráticos.

La finalidad de esta competencia específica es que el alumnado entienda que los objetivos colectivos pueden conseguirse de una manera satisfactoria con la participación y compromiso del grupo.

Al final del primer ciclo, se habrá iniciado en los ámbitos de participación ciudadana más próximos como son el colegio y su localidad. Reconocerá la pertenencia al grupo social familiar y la relación entre sus miembros, y adquirirá responsabilidades en tareas domésticas para el buen funcionamiento de la vida familiar.

Reconocerá también las diferencias entre medio urbano y rural y tendrá conocimiento de los equipamientos básicos educativos, sanitarios y culturales existentes en su entorno y de los servicios que prestan a la comunidad.

Al final del segundo ciclo, habrá ampliado los ámbitos de participación ciudadana en el contexto escolar, comunitario y municipal, profundizando el reconocimiento de pertenencia a un grupo social desde la familia y asumiendo mayores responsabilidades en su funcionamiento cotidiano.

El alumnado reconocerá la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones públicas y del papel de la Administración pública en la Comunidad Valenciana a través de la Generalitat. Así mismo, identificará el Estado español como el conjunto de todas las Comunidades Autónomas que lo conforman y que constituyen la base de su organización social, política y territorial. Será también capaz de identificar y describir algunos factores demográficos relevantes de la comunidad de la que forma parte como la natalidad y la mortalidad, los movimientos migratorios, el nivel de inclusión y cohesión social y la diversidad cultural.

Manejará nociones básicas de economía relacionadas con la economía doméstica, el cálculo de gastos e ingresos, el dinero, el ahorro, las cuentas bancarias, y las tarjetas de crédito, teniendo en cuenta la importancia del consumo responsable y sostenible.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de identificar y describir a grandes trazos la organización social, política y territorial de España, y las características más destacadas de las Instituciones de gobierno municipales, autonómicas, con referencia específica a la Comunitat Valenciana, y del Estado español. Además, habrá realizado una aproximación inicial a la pertenencia de España a la Unión Europea y sus principales instituciones.

Así mismo, el alumnado será capaz de diferenciar entre regímenes democráticos y autoritarios como formas de gobierno contrapuestas, reconociendo la existencia de un régimen democrático en el Estado español caracterizado por ser una monarquía parlamentaria y cuyo referente es la Constitución Española. También podrá realizar comparaciones entre algunas características demográficas destacadas de diferentes comunidades autónomas, o de países con distintos niveles de desarrollo.

Finalmente, será capaz de reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de España mostrando una actitud de respeto y aprecio por las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.

## 2.8. Competencia específica 8

Reconocer algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España y explorar y formular propuestas para promover su reconocimiento y protección.

### 2.8.1. Descripción de la competencia 8

El patrimonio es la relación que se establece entre los bienes y las personas en términos de pertenencia, identidad o valoración. Su estudio y análisis no favorece únicamente el conocimiento de la historia, sino que también facilita una mejor comprensión del presente a partir de la reconstrucción del pasado de una manera tangible y concreta.

Esta competencia hace referencia a la comprensión de la realidad social y su historia a través de la interpretación del significado de los vestigios del pasado de una manera crítica.

El alumnado adquirirá conciencia sobre qué es el patrimonio natural, histórico y cultural, cuáles son sus distintas representaciones y será capaz de reconocerlo en su contexto más próximo y global.

Reconocer los elementos del patrimonio que tiene a su alrededor implica examinar y explorar su entorno, tanto actual como pasado. Es el paso previo necesario para poder desarrollar procesos de análisis, expresión, creación y participación.

La formulación de propuestas de cuidado y protección supone asumir, a través del reconocimiento del patrimonio, unos valores con los que el alumnado se identifica, es decir, no interpretar el entorno o los contenidos únicamente desde la parte más racional, sino también desde una perspectiva afectiva.

El objetivo de esta competencia es dejar de lado la idea de que el patrimonio es únicamente una evidencia del pasado histórico que se tiene que proteger y conservar. Además, debe considerarse como una fuente de información, como un recurso educativo para construir conocimiento social y conciencia histórica y para fomentar la participación democrática.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado identificará y reconocerá los principales elementos del patrimonio del municipio, valorando las actuaciones públicas y privadas orientadas a su conservación y cuidado.

Al final de segundo ciclo, el alumnado será capaz de diferenciar las distintas representaciones del patrimonio y podrá identificarlas a través de diferentes medios. Se habrá iniciado en el conocimiento de otros tipos de patrimonio y habrá ampliado su reconocimiento.

Este descubrimiento favorecerá la valoración de elementos del patrimonio comarcal social, histórico y cultural, reconociendo las aportaciones de las mujeres como sujetos individuales y como colectivo. Así mismo, podrá realizar propuestas más complejas sobre la conservación y el cuidado del patrimonio.

Al final del tercer ciclo, el alumnado habrá construido una idea precisa de qué es el patrimonio, de los diferentes tipos de patrimonio y de su papel social y cultural. Habrá profundizado su conocimiento al respecto a partir del análisis de la evolución de los elementos patrimoniales globales.

Además, será capaz de elaborar y realizar exposiciones fundamentadas sobre el patrimonio conocido y emitir juicios de valor sobre su origen y su relación con los acontecimientos históricos desde una perspectiva coeducativa.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas/materias y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área/materia).

#### 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las competencias específicas del área Conocimiento del Medio se pueden organizar en tres grupos diferentes. Las tres primeras competencias (CE1, CE2 y CE3) hacen referencia a cuestiones transversales relacionadas con los instrumentos o estrategias que se utilizan para el aprendizaje. Las ciencias naturales y las ciencias sociales se trabajan a menudo de forma globalizada e interdisciplinar, utilizando estrategias como el método científico, el pensamiento de diseño, el pensamiento computacional, para comprender y respetar el entorno. Es por ello que estas tres competencias, además de exigir el aprendizaje, articulación y movilización de unos saberes propios, inciden en la adquisición y desarrollo del resto de competencias del área y están estrechamente conectadas con todas ellas.

En segundo lugar, las CE 4 y CE 5, siguiendo la estructura planteada en la introducción, tienen como foco la relación de las personas con el medio natural y están fuertemente interrelacionadas. Ambas promueven el desarrollo de una conciencia y unos hábitos que favorezcan la sostenibilidad y la salud, propia y ajena. Se hace especial hincapié en comprender el efecto de la acción humana en el entorno, para así fomentar la responsabilidad individual y social. Especialmente la segunda de estas competencias tiene un carácter muy global, pues incluye contenidos tanto de ciencias naturales como de ciencias sociales.

En tercer lugar, las CE 6, CE 7 y CE 8 se centran en cuestiones propias del entorno social y responden a la intención educativa de promover y favorecer la comprensión de la organización social y el respeto a la cultura. A través de ellas, trabajadas a menudo de forma interrelacionada, se promueve que el alumnado sea capaz de participar activamente en la sociedad desde el respeto, el conocimiento y la responsabilidad.

### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa.

El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, por su carácter explicativo del mundo y del entorno, mantiene múltiples conexiones o relaciones con prácticamente todas las otras áreas curriculares de la educación primaria. No obstante, procede destacar las siguientes conexiones:

Dado el carácter instrumental de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Valenciano: Lengua y Literatura, las competencias específicas de estas materias relativas a la comunicación, la representación y la expresión están estrechamente relacionadas con las competencias específicas de Conocimiento del Medio. La relación con las competencias específicas de la Lengua extranjera: inglés es también evidente a partir del momento en el que el alumnado tiene madurez y conocimientos suficientes para utilizarla con el fin de obtener información y comunicarse, uno de los objetivos de la etapa.

Lo mismo sucede con el área de Matemáticas, que proporciona valiosos instrumentos para la observación, el análisis, la comparación de datos o la resolución de problemas. Los saberes matemáticos adquieren todo su sentido cuando se aplican en contextos reales y significativos para el alumnado, es decir, en el medio en el que vive.

Las competencias específicas del área de Educación en valores éticos y cívicos se caracterizan por su transversalidad y por sus relaciones con las competencias específicas de las otras áreas curriculares, incluidas las de Conocimiento del Medio. La interacción entre los seres humanos que viven en sociedad es fuente de aprendizaje y de conflictos que se deben solucionar aplicando estos valores cívicos y éticos, inherentes al funcionamiento de sociedades democráticas, que ayudan y consolidan hábitos y costumbres saludables así como el bienestar emocional individual y colectivo.

Con el área de Educación plástica y visual y con el área de Música y Danza se establecen conexiones relevantes a través de las competencias específicas de Conocimiento del Medio relativas a la interacción con el patrimonio artístico y cultural en todos sus formatos. Y también con las que ponen el foco en el uso de diferentes materiales, del cuerpo humano, de la voz y del sonido.

Finalmente, cabe aún mencionar las estrechas relaciones existentes con las competencias específicas del área de Educación física, especialmente de las que refieren al conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades, el ejercicio físico y la salud, el desarrollo de la autonomía personal y la interacción con el entorno.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1	X	X		X	X		X	
CE 2	X	X	X	X	X		X	
CE 3	X	X	X	X	X		X	
CE 4	X	X	X	X	X		X	
CE 5	X	X	X	X	X	X	X	X
CE 6	X	X		X	X	X		X
CE 7	X	X	X	X	X	X	X	X
CE 8	X	X		X	X	X	X	X

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática, ciencia y tecnológica
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

Todas las competencias específicas de Conocimiento del medio están estrechamente relacionadas con cuatro competencias clave. En efecto, la adquisición de todas ellas hace intervenir las capacidades de expresar hechos, conceptos y pensamientos, comprender textos orales y escritos localizando información sencilla y fiable, consultar fuentes de información escrita y poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, lo que las conecta con la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, esta última en la medida en que las fuentes de información consultadas utilizan diferentes lenguas.

Lo mismo sucede en el caso de la competencia digital, habida cuenta de que en la adquisición y desarrollo todas las competencias específicas habrá que utilizar en un momento u otro recursos de

internet empleando estrategias sencillas, creando y elaborando contenidos digitales en distintos formatos para participar en proyectos escolares mediante el uso de dispositivos y herramientas virtuales, y desarrollando soluciones digitales sencillas y sostenibles.

La competencia clave personal, social y de aprender a aprender mantiene igualmente relaciones estrechas con todas las competencias específicas, ya que la adquisición de habilidades y estrategias para la búsqueda de información y la toma de decisiones, la capacidad de trabajo individual y en equipo utilizando entornos personales de aprendizaje, y la tolerancia, el respeto y aprecio por las opiniones y aportaciones de las compañeras y compañeros juegan un papel importante en la adquisición y desarrollo de todas ellas. El conocimiento concreto del razonamiento científico y la experimentación son herramientas esenciales para el alumnado en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender de forma autónoma y progresiva. Otro tanto sucede con el conocimiento, uso y respeto de la estructura social y del funcionamiento político local, autonómico y nacional, el conocimiento del patrimonio y los cambios históricos y su repercusión en las sociedades actuales, y la reflexión sobre uno mismo y la gestión de la información para contribuir a la conservación del entorno y al propio bienestar físico y psíquico.

Por otra parte, las competencias específicas se relacionan con otras competencias clave de forma más específica como se señala a continuación.

La CE 1 conecta principalmente con la competencia digital, puesto que está centrada en proporcionar herramientas y conocimientos que habilitan al alumnado en el uso adecuado, seguro y eficiente de los recursos y dispositivos digitales para su aprendizaje. Así mismo, debido a la faceta creativa que incorpora a partir del trabajo individual o en grupo, se vincula con la competencia emprendedora.

La CE 2 se vincula con la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, en la medida en que recupera estrategias de trabajo propias del pensamiento matemático y las ingenierías, como son el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional, y que implica el uso de diferentes materiales y herramientas que favorecen el proceso creativo, para realizar investigaciones. También se vincula a la competencia emprendedora a través del uso de herramientas para llevar a cabo cualquier tipo de proyecto o investigación que se oriente a la consecución de un objetivo o a la solución de un problema.

La CE 3 se relaciona directamente con la competencia matemática y en ciencia y tecnología e ingeniería, pues ambas comparten el razonamiento científico y la experimentación como base para comprender el mundo y transformarlo hacia otras vías más comprometidas, responsables y sostenibles.

La CE 4 conecta con la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería en la medida en que es necesario el uso del método científico para comprender el mundo natural, basándose en la observación y la experimentación con el fin de extraer conclusiones basadas en pruebas, así como en la formulación de propuestas científicamente fundamentadas orientadas a la preservación de la salud, la sostenibilidad y la seguridad. Por otra parte, esta competencia implica que el alumnado tiene que reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en lo que concierne a la adopción de hábitos y conductas sostenibles que contribuyen a la conservación de la biodiversidad, lo que la vincula con la competencia ciudadana.

La CE 5 está conectada con la competencia matemática y en ciencia y tecnología e ingeniería, ya que entraña la comprensión del mundo utilizando el método científico, el pensamiento y la representación matemática, y el conocimiento de la tecnología y la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. La relación con la competencia ciudadana se establece a través del compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Y con la competencia emprendedora porque la elaboración de propuestas de soluciones viables y sostenibles conlleva una dosis importante de creatividad y de iniciativa. Finalmente, mediante esta

competencia específica se contribuye también a desarrollar la competencia en conciencia y expresión culturales, ya que, por un lado, implica la capacidad de comprender y respetar la cultura propia y ajena, y por otro, la capacidad de analizar críticamente creencias que tienen su origen en un pasado más o menos remoto pero que ya no son vigentes en la actualidad.

La CE 6 está vinculada a la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería en tanto que refiere al uso de distintos sistemas de medida del tiempo y a la importancia del razonamiento lógico-matemático en la organización y distribución espacio-temporal de la aproximación histórica.

La CE 7 mantiene una conexión especialmente estrecha con la competencia clave en comunicación lingüística. En efecto, el conocimiento de la organización y estructura política territorial, así como el conocimiento de las instituciones de la sociedad democrática, aporta un vocabulario específico, al mismo tiempo que el lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio principal utilizado para dirigirse a las instituciones y formar parte de ellas. Por otra parte, el respeto y compromiso con la organización social y la vida democrática en sociedad contribuye al desarrollo de la competencia ciudadana.

Finalmente, la CE 8 tiene como foco el conocimiento del patrimonio, su valoración y la implicación en su conservación y cuidado, lo que la vincula con la competencia ciudadana. La relación con la competencia emprendedora, por su parte, se establece a través de la participación activa en proyectos comprometidos con el entorno. Finalmente, el interés por conocer, comunicar y compartir elementos culturales a través del patrimonio y dar valor al mismo en cualquiera de sus manifestaciones vinculan esta competencia específica con la competencia en conciencia y expresión culturales.

#### 4. Saberes básicos.

##### 4.1. Introducción.

##### 4.1.1. Criterios para la selección de los saberes básicos.

A continuación, se presentan los saberes básicos de diferentes tipos (conocimientos, destrezas, actitudes y valores) que el alumnado debe aprender, articular y movilizar para adquirir y desarrollar las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio y, a través de ellas, las competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado de la educación básica.

Su selección se ha realizado sobre la base de criterios que corresponden al significado o estructura lógica de la materia, representatividad y relevancia del contenido, muchos de ellos son específicos del área de conocimiento del medio, otros tienen un carácter transversal, ya que podrían ser válidos en otras áreas, pero resultan imprescindibles en el conocimiento del medio, son de actualidad, y contextualizados, ya que tienen una referencia social muy clara de cara a conocer las problemáticas a las que se enfrenta la sociedad actual de la que forma parte el alumnado y sobre la que deberán de actuar con conocimiento, pensamiento crítico y compromiso.

##### 4.1.2 Criterios para su organización y presentación.

Los saberes o contenidos básicos se estructuran en tres bloques:

- Cultura científica
- Tecnología y digitalización
- Sociedades y territorios.

Esta organización no significa que se tenga que trabajar siguiendo esta estructura por bloques al pie de la letra. Como se señala en el apartado de situaciones de aprendizaje, la adquisición y desarrollo de las competencias específicas se facilita cuando se realizan actividades globales y

relativamente complejas que implican varias competencias y que ponen juego diferentes saberes que pueden estar ubicados en bloques diferentes.

#### 4.2. Bloque 1: Cultura científica.

1.1 Iniciación a la actividad científica. CE 1, CE 2, CE 3, CE 5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1 Fases del razonamiento científico y de la experimentación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos.</li> <li>• Realización de predicciones sencillas de manera guiada.</li> <li>• Estrategias de utilización de la Información en diferentes fuentes fiables, cercanas y accesibles</li> <li>• Uso de Instrumentos y dispositivos apropiados para la observación y medición.</li> <li>• Procedimientos y métodos guiados para la experimentación</li> <li>• Registro de las observaciones.</li> <li>• Vocabulario científico básico para comunicar de manera oral o gráfica el resultado de las investigaciones.</li> </ul>	X X X X X X X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de fenómenos que suceden en su entorno natural, social y cultural cercano, y realización de predicciones razonadas.</li> <li>• Léxico y vocabulario científico básico y su utilización en las investigaciones relacionadas con el medio cercano.</li> <li>• Realización de experimentos guiados utilizando diferentes técnicas de indagación y empleando los instrumentos y dispositivos adecuados.</li> <li>• Comunicación de los resultados de las investigaciones usando herramientas sencillas usando lenguaje científico básico adquirido.</li> <li>• Estrategias de utilización del pensamiento crítico, aplicado a los diferentes resultados obtenidos.</li> <li>• Presentación y comunicación de los resultados de las investigaciones realizadas en diferentes formatos, utilizando el lenguaje científico básico adquirido.</li> </ul>		X  X X X X X	X  X X X X X
<b>G2. Profesiones científicas y tecnológicas con perspectiva de género</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesiones y avances científicos STEM desde una perspectiva de género</li> </ul>	X	X	X
1.2 La vida en nuestro planeta. CE 3, CE 4, CE 5, CE 8	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1. Seres vivos</b>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los seres vivos y los objetos inertes.</li> <li>• Las plantas y los animales. Diferencias básicas.</li> <li>• El hábitat de los seres vivos en relación con sus necesidades básicas.</li> <li>• Valoración y respeto por el hábitat natural de los seres vivos.</li> <li>• La clasificación de los seres vivos, los grandes reinos de la naturaleza.</li> <li>• Las plantas. Clasificación en subgrupos según sus características de adaptación al medio, obtención de energía, relación y reproducción.</li> <li>• Los animales. Clasificación en subgrupos según sus características de adaptación al medio, obtención de energía, relación y reproducción.</li> <li>• La célula</li> <li>• La cadena alimentaria</li> </ul>	<p>X X X  X</p>	<p>    X  X  X</p>	<p>        X X</p>
<b>G2. Paisajes y ecosistemas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de ecología, el cuidado y el respeto por los espacios naturales, los animales y las plantas.</li> <li>• Los ecosistemas. Factores bióticos y abióticos. Equilibrio y conservación.</li> <li>• El paisaje, agentes que lo transforman, concienciación sobre la acción del hombre en el paisaje. Desarrollo sostenible. La huella ecológica de los seres humanos en el entorno natural.</li> <li>• La extinción de algunas especies, valoración, causas y consecuencias.</li> </ul>	<p>X</p>	<p>X  X  X</p>	<p>X  X  X  X</p>
<b>G3. Desarrollo sostenible</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cesta de la compra en casa y los bienes de primera necesidad, hábitos de consumo responsable.</li> <li>• Acciones para el Consumo responsable de bienes y servicios.</li> <li>• Huella ecológica y sostenibilidad / no sostenibilidad derivada del consumo.</li> <li>• Reutilización, reducción y reciclaje de materiales.</li> <li>• Corresponsabilidad en la protección medioambiental</li> <li>• Equilibrio entre el desarrollo social y económico y la defensa del medio ambiente.</li> <li>• Derechos, deberes y responsabilidades del alumnado como consumidor concienciado ecológicamente.</li> <li>• La publicidad y el etiquetado de los productos que consume el alumnado.</li> </ul>	<p>X</p>	<p>  X  X X X</p>	<p>        X  X  X</p>

G4. El cuerpo humano			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo humano, sus partes básicas: cabeza, tronco y extremidades. Los sentidos.</li> <li>• Hábitos saludables, alimentación, descanso, actividad física e higiene personal relacionados con el bienestar físico.</li> <li>• La salud y las enfermedades más comunes.</li> <li>• Morfología del cuerpo humano. Esqueleto, musculatura y articulaciones.</li> <li>• Partes y órganos principales del cuerpo humano y sus funciones.</li> <li>• Relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada, higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos y descanso diario.</li> <li>• La organización del cuerpo humano. Sistemas, aparatos y funciones. Equilibrio y relación entre todas ellas. Relación con el entorno y con los demás.</li> <li>• Hábitos para la salud física, alimentación y nutrición, descanso y actividad física como elementos para el cuidado y el respeto por uno mismo y por el entorno. Sostenibilidad.</li> <li>• El aparato reproductor y la sexualidad responsable.</li> </ul>	X		
	X		
	X		
		X	
		X	
		X	
			X
			X
			X
			X
G5. Educación emocional			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de identificación y gestión de las emociones propias y ajenas.</li> <li>• Aceptación de las diferencias y semejanzas ante la diversidad en el aula y su entorno próximo.</li> <li>• Trabajo de la dimensión afectivo-sexual.</li> <li>• Diferencias y semejanzas entre las personas, empatía y respeto por las semejanzas y diferencias con los demás.</li> <li>• Reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y de los compañeros y compañeras para establecer relaciones sociales adecuadas.</li> <li>• Conocimientos básicos sobre la sexualidad humana como forma de relación y comunicación.</li> <li>• Establecimiento de hábitos para desarrollar una salud emocional y mental equilibradas que fomenten la autoestima y el autoconcepto, la empatía y el respeto por los demás.</li> <li>• Aceptación de los cambios físicos y emocionales derivados del inicio de la adolescencia y la pubertad que condicionan unas relaciones sociales y afectivas sanas. Conocimiento y aceptación de uno mismo y de los demás.</li> </ul>	X		
	X		
	X		
	X		
		X	
		X	
			X
			X
			X
			X

1.3 Materias, fuerza y energía. CE 2, CE 3, CE 5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Materia			

<ul style="list-style-type: none"> <li>Las propiedades de los materiales en función del uso habitual en la vida cotidiana.</li> <li>Las propiedades de los materiales: dureza, flexibilidad, masa y volumen. Materiales naturales y artificiales.</li> <li>La materia y sus propiedades. Masa, volumen y densidad.</li> </ul>	X		X	X
<b>G2. Fuerzas y energía</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas de energía cercanas, la luz y el sonido. Uso responsable en la vida cotidiana.</li> <li>Tipos de energía, el sonido, la luz y el calor. La energía eléctrica. Uso y consumo responsable.</li> <li>Las fuerzas y el movimiento. Los efectos que producen las fuerzas, deformaciones y movimiento. La velocidad y la gravedad.</li> <li>La energía. Formas y propiedades. La transformación de la energía. Fuentes de energía renovables y no renovables, sostenibilidad.</li> </ul>	X		X	X  X
<b>G3. Máquinas e instrumentos</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de objetos del entorno con eficacia y seguridad.</li> <li>Construcciones de estructuras a partir de simulaciones y juegos de construcciones con materiales diversos.</li> <li>Máquinas simples.</li> <li>Aplicaciones y usos en la vida cotidiana de máquinas, aparatos y estructuras.</li> <li>Uso de balanzas y pesos como instrumentos de medida.</li> <li>Grandes hitos en la invención de máquinas, aparatos o estructuras que cambiaron la humanidad desde una perspectiva de género.</li> <li>El progreso de la ciencia y la tecnología hacia un desarrollo sostenible.</li> <li>Uso de instrumentos de medida y de cálculo.</li> <li>Máquinas y estructuras. Elementos que las componen.</li> <li>Valoración de los avances científicos y tecnológicos y su relación con la sociedad actual.</li> </ul>	X X		X  X  X  X	X  X  X

### 3.3. Bloque 2: Tecnología y digitalización.

2.1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje. CE1	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1 Presencia</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Presencia de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, en la escuela, en el hogar, en la cultura y el ocio.</li> </ul>	X		
<b>G2 Comunicación en la red</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivos, programas y aplicaciones informáticas para comunicarse de forma segura.</li> <li>Conocimiento y utilización de recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas: el correo electrónico.</li> <li>Conocimiento y utilización de recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas en red: el chat y el foro.</li> <li>Utilización de las redes sociales para la comunicación y la construcción de la ciudadanía digital.</li> </ul>	X	X	X  X  X

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La netiqueta: reglas básicas de cortesía y respeto en los correos electrónicos: estructura y contenido del mensaje (SPAM), uso de mayúsculas.</li> <li>• Netiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto en las redes sociales y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital a través de chats y foros: respeto a la temática, uso moderado de los iconos, respeto hacia otras opiniones.</li> </ul>		X	X  X
<b>G3. Dispositivos, programas y aplicaciones informáticas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscadores.</li> <li>• Almacenamiento de datos (imágenes, documentos, cifras...)</li> <li>• Presentación de la información: documento (estructura, diferentes tipografías, inserción de imágenes...)</li> <li>• Presentación de la información: presentaciones y vídeos.</li> <li>• Estrategias básicas de mecanografía.</li> <li>• Entorno personal de aprendizaje.</li> <li>• Problemas técnicos sencillos en las aplicaciones y dispositivos TIC de manera guiada.</li> </ul>		X  X  X	X X X X X
<b>G4. Salud y seguridad</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para hacer un uso adecuado de la tecnología: bienestar digital y salud para prevenir adicciones. Sensibilización hacia el ciberacoso.</li> <li>• Estrategias para hacer un uso adecuado de la tecnología: ciberacoso, huella digital, propiedad intelectual, protección de la información personal en las redes sociales.</li> <li>• Estrategias para hacer un uso seguro de la tecnología y el entorno digital personal de aprendizaje: contraseñas secretas, cesión de imágenes o información personal, publicidad y correos no deseados, phishing.</li> <li>• Estrategias para hacer un uso seguro de la tecnología y el entorno digital personal de aprendizaje: "amigos" de internet, emails con enlaces o descargables dudosos.</li> </ul>		X  X	X  X  X
<b>G5. Utilización de la tecnología de la información y la comunicación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de búsqueda de información guiadas, seguras y eficientes: valoración, discriminación, selección, organización, contraste y comparación.</li> <li>• Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos que facilitan la comprensión y el análisis. Citado.</li> </ul>		X	X  X

2.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional. CE2	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1. Proyectos de diseño</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del medio natural o social; admiración de un tema concreto.</li> <li>• Identificación de objetivos, necesidades, dudas o problemas.</li> <li>• Expresión de diferentes soluciones o respuestas.</li> <li>• Selección del aspecto a desarrollar.</li> <li>• Comprobación, diseño, prototipado y/o prueba.</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Presentación y comunicación.</li> </ul>	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X

G2. Pensamiento computacional			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstracción</li> <li>• Pensamiento algorítmico</li> <li>• Descomposición en partes más sencillas</li> <li>• Identificación de patrones</li> <li>• Pensamiento lógico utilizando variables que contienen dos valores (verdadero/falso, sí/no)</li> </ul>	X	X X X	X X X X
G3. Tecnología			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de materiales, herramientas y objetos de uso escolar seguro.</li> <li>• Dispositivos digitales seguros y adecuados a la consecución de un proyecto: tableta, teléfono inteligente, ordenador, etc.</li> <li>• Operadores mecánicos y máquinas simples (sensores, motores...).</li> <li>• Recursos digitales: realidad virtual, realidad aumentada, simuladores, impresoras 3D...</li> <li>• Circuitos eléctricos básicos: elementos, efectos, uso cotidiano</li> </ul>	X	X X	X X X X
G4. Iniciación a la programación			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación por bloques con elementos manipulativos no tecnológicos (actividades desenchufadas).</li> <li>• Programación por bloques a través de robots programables sencillos.</li> <li>• Programación por bloques en entornos digitales.</li> </ul>	X X	X X X	X X X
G5. Trabajo Cooperativo			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias básicas de trabajo en equipo</li> <li>• Técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo.</li> <li>• Estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas</li> <li>• Estrategias en situaciones de incertidumbre: adaptación y cambio de estrategia, valoración del error como oportunidad de aprendizaje</li> </ul>	X	X X	X X X

### 3.4. Bloque 3: Sociedades y territorios.

3.1. Retos del mundo actual. Transversal a todas las CE.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Pensamiento crítico			

3.1. Retos del mundo actual. Transversal a todas las CE.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para la emisión de opiniones sencillas.</li> <li>• Conjeturas y planificación de tareas sencillas.</li> <li>• Estrategias para la emisión de opiniones sencillas a partir de una información dada.</li> <li>• Estrategias para la emisión de opiniones y juicios de valor a partir de diferentes tipos de fuentes.</li> <li>• Adquisición de habilidades para la expresión de conclusiones a través de textos expositivos y elementos gráficos.</li> <li>• Uso de fuentes diversas (primarias y secundarias) como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos, documentos audiovisuales, procedentes de los medios de comunicación y otras fuentes.</li> <li>• Aceptación de otros puntos de vista, asunción de diversos roles, aportación de ideas propias constructivas.</li> </ul>	X	X X	X  X  X
<b>G2. Derechos y libertades</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de desigualdad.</li> <li>• Noción de desigualdad social y conflicto social.</li> <li>• Noción de diversidad cultural.</li> <li>• Noción de derechos y libertades.</li> <li>• Noción de obligaciones.</li> </ul>	X	X	X X X

3.2. Sociedades en el tiempo. CE6, CE8.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1. El paso del tiempo</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del tiempo y de las formas convencionales para medirlo.</li> <li>• Adquisición de nociones básicas de tiempo y unidades de medida.</li> <li>• Cronología histórica. Periodos cronológicos y grandes edades de la Historia. Unidades de medida (década, siglo).</li> <li>• Estrategias para la representación del tiempo mediante líneas del tiempo y el conocimiento de los diferentes periodos cronológicos.</li> </ul>	X  X	  X  X	   X
<b>G2. Educación patrimonial</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del patrimonio material como elemento del municipio.</li> <li>• Propuestas de cuidado del patrimonio a pequeña escala.</li> <li>• Reconocimiento de las mujeres como sujetos individuales o colectivos de la historia y su aportación al patrimonio.</li> <li>• Reconocimiento de otros tipos de patrimonio (inmaterial) y localización de expresiones culturales e históricas (patrimonio) más próximas a su localidad y a nivel nacional.</li> <li>• Tipología, papel social y cultural del patrimonio.</li> <li>• Elementos patrimoniales aplicando nociones temporales básicas.</li> <li>• Emisión de juicios de valor sobre el origen del patrimonio y su relación con los acontecimientos históricos.</li> </ul>	X  X	  X  X	   X X  X
<b>G3. Sociedades y diversidad cultural</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografía de personajes relevantes desde una perspectiva coeducativa.</li> <li>• Identificación de los rasgos diferenciales de las sociedades a través del tiempo.</li> <li>• Reconocimiento de las características de las sociedades prehistóricas y de la Antigüedad, así como sus elementos más destacables.</li> <li>• Conocimiento de las características de la cultura griega y la romanización y análisis de su herencia en la sociedad actual.</li> <li>• La sociedad del antiguo régimen y revolución liberal, así como los cambios sociales y económicos producidos en España.</li> <li>• Aproximación a la historia reciente (Guerra Civil, dictadura y transición) y a la memoria democrática.</li> <li>• Sociedades y culturas de la Época Medieval y Moderna.</li> </ul>	X	  X  X  X	     X  X  X
<b>G4. Interpretación histórica</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones de causa, consecuencia y empatía.</li> <li>• Nociones de causa, consecuencia, empatía, simultaneidad e interpretación histórica.</li> <li>• Noción de cambio, continuidad, simultaneidad y duración y evidencia.</li> </ul>	X	  X	   X

3. 3. Alfabetización cívica. CE7.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1. Organización social</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La familia y la relación entre sus miembros: adquisición de responsabilidades domésticas.</li> <li>• Economía doméstica: noción de dinero, gastos e ingresos, ahorro, cuenta bancaria, moneda y tarjeta de crédito.</li> <li>• La familia y la relación entre sus miembros: adquisición de responsabilidades en el entorno familiar.</li> <li>• Reconocimiento de la organización social, política y territorial: las Comunidades Autónomas y España.</li> <li>• La Constitución Española.</li> <li>• Identificación de la organización social de España.</li> <li>• Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas de circulación y movilidad sostenible.</li> </ul>	X	X  X  X	X     X X X
<b>G2. Estructura política</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y uso de los equipamientos básicos del entorno social: educativos, sanitarios y culturales.</li> <li>• Características del sector privado y del sector público.</li> <li>• Organización de la Administración Pública a través de la Generalitat.</li> <li>• Instituciones de gobierno municipales, autonómicas y estatales.</li> <li>• Aproximación a la Unión Europea: organización territorial, instituciones, competencias y responsabilidades.</li> <li>• Reconocimiento de la organización política y territorial de España.</li> <li>• La monarquía parlamentaria.</li> <li>• Diferenciación de formas de gobierno: regímenes democráticos y autoritarios</li> </ul>	X	X X	X  X  X  X X
<b>G3. Población</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio urbano y rural. El medio urbano y rural de la Comunidad Valenciana.</li> <li>• Distribución de la población: natalidad y mortalidad,</li> <li>• Movimientos migratorios y riesgos naturales.</li> <li>• Movimientos migratorios en la Comunidad Valenciana, España y Europa</li> <li>• Identificación de las características demográficas de los países desarrollados y subdesarrollados.</li> <li>• Reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística de España.</li> </ul>		X  X X	X   X  X X

3.4. Conciencia ecosocial. CE5.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
<b>G1. Representación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de planos y mapas sencillos.</li> <li>• La Tierra en planos y mapas sencillos.</li> <li>• Representación cartográfica.</li> </ul>	X X	X	X
<b>G2. El clima</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cambio estacional.</li> <li>• Variables meteorológicas. Registro y representación de datos.</li> <li>• El tiempo y el clima: características y diferencias.</li> <li>• El cambio climático: factores desencadenantes e impacto sobre el entorno natural.</li> <li>• Factores climáticos.</li> <li>• El cambio climático: toma de conciencia del impacto en el entorno.</li> <li>• Factores climáticos: distribución de los climas.</li> <li>• El cambio climático: acciones de afrontamiento.</li> </ul>	X X X X	X X	X X
<b>G3. Responsabilidad ecosocial</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Tierra en su concepto geológico y geográfico.</li> <li>• El Sistema Solar.</li> <li>• El Universo</li> <li>• Identificación de los estados del agua .</li> <li>• El uso responsable del agua como recurso escaso y su conservación.</li> <li>• Elementos básicos del relieve.</li> <li>• Elementos del relieve a nivel local y nacional.</li> <li>• Conservación y cuidado de los elementos paisajísticos del entorno.</li> <li>• Turismo sostenible.</li> <li>• Elementos del relieve a nivel europeo.</li> <li>• Reconocimiento de los paisajes agropecuarios y turísticos.</li> <li>• Redes de transporte y comunicaciones</li> </ul>	X  X X	X X  X X X  X	X X X  X   X X X X

##### 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área/materia.

En la etapa de educación primaria, las competencias se desarrollarán a partir de situaciones de aprendizaje relacionadas con el ámbito personal y educativo, es decir, partiendo del entorno más próximo al alumnado y relacionadas con su vida cotidiana, hasta llegar al ámbito social más cercano. En el área de Conocimiento del Medio, las situaciones de aprendizaje partirán de cuestiones y problemas reales del entorno natural y social para que el alumnado desarrolle, en contextos significativos, valores y habilidades que favorezcan una vida plena y una ciudadanía consciente y responsable. Es por ello que el trabajo se dirigirá a productos finales prácticos, reales y significativos para el alumnado.

A la hora de plantear las tareas, los problemas o retos seleccionados deberán suponer un desafío adaptado a su edad, y serán planteados promoviendo el juego y la exploración, formas naturales de aprendizaje en la infancia. Los saberes movilizados serán la mayor parte de las veces interdisciplinares, por las características propias de un entorno en el que todas las dimensiones se interrelacionan, desarrollando en el alumnado esa capacidad de observar la realidad de forma global. Es especialmente interesante partir de los desafíos del siglo XXI y de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, así como tener siempre una perspectiva de coeducación y respeto a la diversidad, en el diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Las características del área facilitan un aprendizaje activo basado en la investigación y la resolución de cuestiones o problemas reales, movilizandando diferentes habilidades y saberes, y adquiriendo varias competencias específicas a la vez. Las situaciones de aprendizaje crearán contextos donde el alumnado trabaje de forma activa estrategias de búsqueda y selección de información, almacenamiento y procesamiento de datos, y creación y comunicación de contenidos. El alumnado desarrollará su capacidad de reflexión, de observación, de indagación y de argumentación de una forma significativa, aplicable y lo más real y cercana posible. Para todo ello, es esencial guiar al alumnado en el uso de estrategias de trabajo propias del método científico, el pensamiento computacional o el pensamiento de diseño, según corresponda.

Este proceso de trabajo es el contexto ideal para realizar un uso eficiente, adecuado y seguro de recursos y dispositivos digitales, además de las fuentes de información analógicas. Es el contexto en el que de forma natural se utilizarán entornos virtuales de aprendizaje que permitan la comunicación entre alumnado y profesorado, el aprendizaje de forma síncrona y asíncrona y la compartición del trabajo realizado. Todo ello sin olvidar todas las oportunidades que esta área proporciona para entrar en contacto con el entorno, a través de visitas, contacto o colaboraciones que lo acerquen aún más al día a día del alumnado, dándole un papel más activo, con la responsabilidad que ello conlleva.

Todo esto se realizará mayoritariamente a partir de un trabajo cooperativo, en el que el alumnado de diferentes características alternará distintos roles para conseguir un aprendizaje de forma conjunta, desarrollando a su vez valores democráticos y un sentimiento de pertenencia y contribución. A la hora de crear estas situaciones de aprendizaje será imprescindible reducir todo lo posible las barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional del alumnado, garantizando la posibilidad de participar y aprender mediante la incorporación de los principios del diseño universal (DUA).

Esta forma de trabajo favorece que el alumnado sea progresivamente más autónomo en su aprendizaje. Para fomentarlo, es imprescindible el papel del docente facilitando un correcto andamiaje y una posterior retroalimentación, tratando el error como una parte natural y necesaria del aprendizaje. La evaluación será mayoritariamente formativa, impregnando todo el proceso de trabajo del alumnado a partir de la aplicación de diversos instrumentos que le ayudarán a tomar decisiones mientras trabaja para potenciar su aprendizaje y la calidad del mismo. En este sentido, serán de gran ayuda las rúbricas, las listas de comprobación o los portfolios, entre otros instrumentos.

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1. Competencia específica 1.

Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
1.1. Usar aplicaciones informáticas sencillas de uso habitual para buscar información en internet, de forma guiada y segura, sobre temas cercanos y de interés personal.	1.1. Buscar información en Internet, de forma guiada, segura y eficiente, usando dispositivos, programas y aplicaciones informáticas sencillos.
1.2. Usar dispositivos sencillos para comunicarse mediante el correo electrónico, aplicando las normas de la netiqueta.	1.2. Comunicarse utilizando plataformas y aplicaciones en línea, principalmente el correo electrónico, foros y chats, aplicando las normas de la netiqueta.

1.3. Crear textos digitales sencillos utilizando guías detalladas.	1.3. Crear textos, presentaciones y vídeos en formato digital utilizando pautas para su elaboración.
1.4. Identificar hábitos que favorecen tener una relación saludable y adecuada con el uso de las tecnologías digitales.	1.4. Identificar hábitos de conducta saludable y segura en el uso de las tecnologías digitales.
1.5. Identificar conductas seguras y poco seguras relacionadas con la información personal (imagen, datos y contraseñas) en el uso de las tecnologías digitales.	1.5. Identificar conductas seguras y poco seguras en el uso de la tecnología, relacionadas con las identidades falsas y la protección antivirus.

## 6.2. Competencia específica 2.

Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
2.1. Identificar cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social y cultural próximo de especial interés y relevancia susceptibles de ser abordados mediante sencillos procesos de investigación.	2.1. Plantear cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social o cultural próximo e identificar posibles fuentes susceptibles de proporcionar información segura, fiable y útil para abordarlos.
2.2. Proponer posibles soluciones a cuestiones o problemas relacionados con la actividad cotidiana, utilizando técnicas sencillas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional.	2.2. Proponer diferentes soluciones a cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social o cultural próximo utilizando técnicas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional.
2.3. Manejar de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales utilizados habitualmente en desarrollo de proyectos y la realización de pequeñas investigaciones.	2.3. Elaborar cooperativamente un producto final que dé solución a un problema sencillo de diseño relacionado con el entorno natural, social o cultural próximo, estableciendo unos objetivos precisos y probando diferentes prototipos o soluciones, utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados.
	2.4. Evaluar, de forma guiada, el proceso seguido en las diferentes fases del diseño y desarrollo de un proyecto sencillo e identificar posibilidades de mejora.
2.4. Presentar el producto final en diferentes formatos, explicando los pasos seguidos.	2.5. Presentar el resultado de un proyecto sencillo de diseño, explicando los pasos seguidos, y valorar si la solución obtenida o el prototipo elaborado cumple o no con sus objetivos. Identificar posibles retos para futuros proyectos.

### 6.3. Competencia específica 3.

Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
3.1 Buscar y recopilar información, recurriendo a diferentes fuentes seguras y fiables, sobre el medio natural, social y cultural próximo.	3.1 Mostrar curiosidad de manera sostenida sobre cuestiones relacionadas con el medio natural, social o cultural, buscando información de forma sistemática y formulando preguntas sobre ellas.
3.2 Realizar de forma guiada experimentos sencillos, utilizando las técnicas más apropiadas para la investigación que se realiza.	3.2 Buscar, seleccionar, contrastar y organizar información, recurriendo a diferentes fuentes seguras y fiables, sobre el medio natural, social y cultural próximo.
3.3 Emplear de forma segura instrumentos y dispositivos, realizando observaciones y mediciones precisas y registrarlas correctamente.	3.3 Diseñar y realizar de forma guiada experimentos sencillos utilizando de forma segura los instrumentos y dispositivos apropiados, realizando observaciones y mediciones precisas, y registrando los resultados obtenidos.
3.4 Interpretar la información obtenida como resultado de la realización de un experimento.	3.4 Identificar diferentes respuestas dadas a preguntas relacionadas con el entorno natural, social y cultural próximo, contrastarlas con la información obtenida de fuentes fiables y seguras y formular una conclusión personal.
3.5 Presentar los resultados de pequeñas investigaciones en forma de esquemas visualmente sencillos, utilizando correctamente un lenguaje científico básico y explicando los pasos que se han seguido en el proceso.	3.5. Presentar el resultado de un proyecto sencillo de diseño y valorar si la solución obtenida o el prototipo elaborado cumple con sus objetivos.

### 6.4. Competencia Específica 4.

Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
4.1 Relacionar la práctica habitual y autónoma de hábitos saludables de alimentación, ejercicio físico y descanso con el conocimiento científico del cuerpo y formular propuestas de mejora.	4.1 Identificar los principales órganos del cuerpo humano y sus funciones, relacionándolas con hábitos de vida saludables.
	4.2 Adoptar y promover estilos de vida saludable que contribuyan a la mejora del bienestar físico, mental y emocional tanto individual como colectivo.
4.2 Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos y comportarse de forma empática en las relaciones con las otras	4.3 Reconocer y respetar las emociones y sentimientos propios y ajenos y manejarlos de manera que contribuyan al bienestar propio y

personas para favorecer la convivencia.	colectivo.
4.3 Reconocer y aceptar la identidad sexual y de género propias y rechazar prejuicios y estereotipos relacionados con estas identidades	4.4 Describir, explicar y aceptar los cambios que se producen en el propio cuerpo en este período vital y adoptar hábitos de cuidado y respeto hacia sí mismo y los demás relacionados con esos cambios.
4.4 Asumir responsabilidades y tareas en los contextos escolar, familiar y comunitario cercano superando los estereotipos sexistas.	4.5 Reconocer, respetar y valorar las diferencias individuales como una riqueza, especialmente en lo que concierne a la identidad de género.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
5.1 Relacionar las acciones que realizan las personas en la vida cotidiana y el medio en el que viven, teniendo en cuenta los factores naturales y sociales.	5.1 Analizar y explicar las relaciones que se producen en un ecosistema o un paisaje significativo para el alumnado teniendo en cuenta los factores naturales y sociales.
5.2 Argumentar las ventajas y los inconvenientes de una actuación humana relevante y significativa con un fuerte impacto en el medio ambiente y el paisaje próximo.	5.2 Analizar críticamente el impacto que supone la acción humana en el medio tanto a nivel local como global.
5.3 Participar activamente en la elaboración y formulación de propuestas de actuación orientadas a la solución de problemas ecológicos presentes en el entorno próximo.	5.3 Participar activamente en la elaboración y formulación de propuestas de actuación razonadas, viables y sostenibles orientadas a la conservación y cuidado del medio ambiente y el paisaje.
5.4 Reconocer y establecer las causas y las consecuencias de los cambios producidos en un elemento del paisaje o de un ecosistema con el paso del tiempo y por la acción de los agentes que inciden en él.	5.4 Analizar los cambios que se producen en el paisaje y en un ecosistema como consecuencia del paso del tiempo, de la acción de los factores naturales y de la acción humana que actúan sobre él.
5.5 Identificar las acciones propias realizadas diariamente en beneficio del consumo responsable de materiales escolares, alimentos, agua y electricidad.	5.5 Identificar y justificar las acciones propias realizadas habitualmente en el entorno próximo en beneficio del consumo responsable de bienes y servicios.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
6.1. Reconocer y utilizar las unidades de tiempo, década y siglo, para situar y ordenar cronológicamente hechos relevantes del pasado.	6.1. Reconocer y utilizar las unidades de tiempo, década, lustro, siglo y milenio, para situar y ordenar cronológicamente hechos relevantes del pasado.
6.2. Ordenar cronológicamente hechos sociales y personas relevantes de la historia reciente utilizando herramientas básicas de medida de tiempo e incorporando la perspectiva de género.	6.2. Situar espacial y temporalmente los hechos sociales y personas relevantes de la historia de la Comunidad Valenciana y de España mostrando su interrelación e incorporando la perspectiva de género.
6.3. Ordenar temporal y espacialmente algunos los hechos especialmente relevantes de la historia de la Comunidad Valenciana.	6.3. Situar y ordenar cronológicamente los cambios de mayor relevancia en la humanidad, desde la Edad Media hasta la actualidad.
6.4. Describir algunas formas de vida representativas de los grandes periodos históricos hasta la Edad Antigua.	6.4. Describir la evolución de algunas formas de vida representativas desde la Edad Media hasta la actualidad.
6.5. Explicar y comparar las características principales de los diferentes periodos históricos hasta la Edad Antigua.	6.5. Identificar y analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre elementos destacados del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad.

#### 6.7. Competencia específica 7.

Reconocer y describir la organización y estructura política y territorial municipal, de la Comunidad Valenciana, de España y de Europa, así como las características más destacadas de sus principales instituciones y funciones.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
7.1. Identificar los principales órganos de gobierno del municipio, de la provincia y de la Comunitat Valenciana e identificar su función y responsabilidad en la mejora de la vida de las personas y de la convivencia social.	7.1. Identificar y describir los elementos, estructura y funciones de los principales órganos de gobierno del municipio, la provincia, la Comunidad Valenciana, España y la Unión Europea, y reconocer su función y responsabilidad en el bienestar de las personas y en la mejora de la convivencia social.
7.2. Distinguir las características y funcionamiento de la estructura política y territorial de su municipio, la provincia y la Comunidad Valenciana.	7.2. Distinguir las características y funcionamiento de la estructura política y territorial del municipio, la Comunidad Valenciana, España y la Unión Europea.
7.3. Conocer las funciones de la administración del municipio, destacando la importancia y el valor de las mismas para la ciudadanía y la participación ciudadana.	7.3. Distinguir las funciones de la administración del municipio y de la Comunidad Valenciana, destacando la importancia y el valor de las mismas para la ciudadanía, la participación ciudadana y el desarrollo de los principios del funcionamiento democrático.

### 6.8. Competencia específica 8.

Reconocer algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España y formular y explorar y formular propuestas para promover su reconocimiento y protección.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
8.1. Identificar y valorar algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y describir sus características más destacadas, incluyendo su localización geográfica y su origen histórico.	8.1. Identificar y valorar algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de España y describir sus características más destacadas, incluyendo su localización geográfica y su origen histórico.
8.2. Desarrollar conductas de respeto, cuidado y mantenimiento del patrimonio natural, histórico y cultural del municipio y de la Comunidad Valenciana y proponer acciones para su conservación y difusión.	8.2. Desarrollar conductas de respeto, cuidado y mantenimiento del patrimonio natural, histórico y cultural de España y proponer acciones para su conservación y difusión.

## MÚSICA Y DANZA

### 1. Presentación.

Las artes, destacadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2019 por su contribución a la mejora de la salud y el bienestar, son herramientas fundamentales de expresión y de comunicación, e imprescindibles para la comprensión del mundo actual, dominado por la imagen y el sonido. La presencia de la educación artística en el contexto de la educación formal garantiza el cumplimiento del derecho a la educación y a la participación en la cultura, fomenta el desarrollo de las capacidades individuales a través de procesos de creación artística y, también, el conocimiento a la diversidad cultural. Estos objetivos están presentes en La hoja de ruta para la educación artística que la UNESCO fijó en 2006 a raíz de las deliberaciones llevadas a cabo en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.

La educación artística en la etapa de primaria, a través de la música, las artes escénicas y performativas, y las artes plásticas, visuales y audiovisuales, fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto y divergente mediante unos procesos creativos que han de tener en cuenta las particularidades individuales y los contextos en los que estos procesos se generan. Pensar de manera creativa implica una mayor percepción y sensibilidad frente al mundo, lo que permite, a largo plazo, una mayor capacidad crítica y conciencia social.

La educación artística, además, procura desarrollar conocimientos y competencias vinculados a los elementos y a los lenguajes artísticos que, con una atención especial por los objetivos y los descriptores que conforman el perfil de salida de la etapa, contribuyen a la formación personal y social mediante una diversidad de procesos (el análisis, la interpretación y creación individual y colectiva, la utilización de diferentes composiciones y expresiones artísticas o la construcción de propuestas musicales, escénicas, visuales y audiovisuales) en los que se desarrollan hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

El carácter competencial del área contribuye al desarrollo del conocimiento, la comprensión y el respeto de las diferentes culturas y de las diferencias entre las personas, puesto que las artes garantizan el acceso a las distintas manifestaciones culturales mediante procesos de exploración del patrimonio artístico y de la cultura visual y musical.

Tal y como se especifica en los principios pedagógicos de la etapa mencionados en la LOMLOE, la educación artística fomentará, a través de sus competencias específicas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento, y, en especial, la comunicación audiovisual. De igual modo, dada la transversalidad de las artes, se trabajarán la igualdad de género, 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 a través de proyectos artísticos significativos. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión. De igual modo, la educación, a través de las artes, se presenta como una alternativa metodológica a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado. Dicho enfoque del área permite la conexión entre los lenguajes artísticos y el resto de áreas curriculares, fomentando el trabajo multidisciplinar por proyectos.

Con un enfoque global e integrador respecto a los aprendizajes de las áreas que corresponden a la Educación Primaria, el área de Educación Artística queda desdoblada en dos:

Educación Plástica y Visual, que integra también los elementos pertenecientes a Audiovisual, y Música y Danza, que incorpora las artes escénicas y performativas, sin perjuicio de presentar elementos de conexión e híbridos que responden a la visión holística de la educación en relación con los principales desafíos y retos del siglo XXI.

El área Música y Danza tiene su base constructiva en la propia música y en el sonido, vinculados a la danza y a las artes escénicas en general. La música y el sonido son elementos presentes, pero no jerárquicos en la expresión corporal y en la danza. Del mismo modo, la voz y el cuerpo son elementos fundamentales en la expresión escénica.

La música vertebrará la organización del área, que tiene continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Se concibe en dos dimensiones diferenciadas, pero integradoras, con una visión perceptiva y otra expresiva.

Desde el proceso perceptivo y analítico, el sonido es el eje fundamental para contribuir a una ciudadanía crítica y responsable, tanto como fenómeno físico como de los sonidos que nos envuelven y que se destinan a las obras musicales y multidisciplinares. Desde la capacidad expresiva como medio de comunicación y potenciadora de la creatividad, la práctica vocal e instrumental, que se extiende al control y a la expresión corporal y al trabajo dentro de las artes escénicas, resulta esencial para el desarrollo integral.

Este enfoque implica abordar el área desde una perspectiva didáctica vivencial donde el alumnado es un agente activo de su aprendizaje. La escucha y el análisis auditivo y visual están vinculados a una experimentación, interpretación, expresión y creación con el fin de reforzar e interiorizar todos los elementos que resultan necesarios para el desarrollo competencial al finalizar la Educación Primaria. La participación en propuestas musicales, audiovisuales, escénicas o multidisciplinares permitirá adquirir una dimensión aplicativa de las distintas técnicas necesarias para su diseño y realización desde un enfoque coeducativo e inclusivo, con una función tanto individual como grupal. De ese modo, se contribuirá a conseguir del alumnado la toma de consciencia de las posibilidades comunicativas y expresivas de la voz, el cuerpo y los medios externos.

Este trabajo integrador, tan presente en la etapa de Infantil, se mantiene durante la etapa de Primaria, en la que se desarrollan y profundizan los aprendizajes de la disciplina. El área de Música y Danza tiene una clara progresión con la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria, a través de las competencias específicas y de todos sus componentes curriculares, como un continuum que contribuye a un aprendizaje efectivo y a un desarrollo competencial.

La propuesta curricular del área de Música y Danza presenta distintos apartados. Las competencias específicas del área, cinco en su totalidad, son claramente complementarias. Por ello se destaca en el documento la conexión entre ellas, así como su relación con las del área de educación artística entre sí, las competencias de otras áreas y las competencias clave.

Se presentan con posterioridad los saberes básicos necesarios para poder alcanzar las competencias específicas, divididos en bloques, subbloques y grupos de saberes que, aún vinculados de manera directa a unas competencias específicas, tendrán un carácter integrador para un desarrollo efectivo y pleno.

Las situaciones de aprendizaje presentan principios didácticos que favorecen el aprendizaje de los saberes para la adquisición de las competencias específicas, cuyo nivel de logro se establece a su vez en criterios de evaluación que marcan dos momentos a lo largo de la etapa: el primero correspondiente al 4º curso y el segundo a 6º como final de la etapa. En

estos criterios se desglosa el nivel de desarrollo de cada competencia específica del área para ambos momentos.

## 2. Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1.

Reconocer e investigar obras de diversos géneros y los componentes estructurales y técnicos más destacados en propuestas musicales y multidisciplinares de distintas épocas y estilos a través de la audición activa y vivencial.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia 1.

Para conseguir una ciudadanía crítica, responsable, comprometida, sensible y respetuosa ante la diversidad cultural y fomentar el conocimiento como impulsor del desarrollo, resulta fundamental conocer, comprender, valorar y analizar los elementos que configuran las diferentes manifestaciones artísticas.

A través de una escucha activa y vivencial de los componentes estructurales y técnicos más destacados de diversas propuestas musicales y multidisciplinares, se introduce al alumnado en el reconocimiento de distintos géneros y estilos, del carácter, la forma o la estructura, la textura, el ritmo, la melodía y la armonía, entre los elementos más destacados de una obra o un producto musical.

El conocimiento, la búsqueda, el análisis, la descripción, la recepción y la comprensión de las obras favorecen el desarrollo de una escucha atenta que contribuye, de forma gradual, al avance en el sentido crítico y argumentado de la percepción.

El descubrimiento a partir de una recepción activa y de la investigación de las creaciones de épocas del pasado contribuye a la valoración, a la protección del patrimonio y al conocimiento cultural propio y universal. A través de la comprensión de la diversidad cultural y desde un enfoque coeducativo, se enriquece la identidad propia del alumnado.

La audición y visionado de géneros escénicos diversos, el conocimiento de los espacios en los que se desarrollan, las instituciones culturales existentes y el contexto artístico que envuelve al alumnado contribuirán a la reflexión sobre sus referentes más directos, al respeto e interés por producciones contemporáneas y del pasado, así como por las diferentes profesiones relacionadas.

La audición es el eje principal por el que se desarrolla y se estructura la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su medio es la escucha activa reforzada a través de una aplicación instrumental, vocal o corporal. La materia de la música es el sonido, de carácter temporal y que precisa de la memoria para recordar, reconocer y poder establecer comparaciones. La identificación acompañada estará basada en la participación activa y vivencial de los elementos y componentes musicales a través del movimiento, la voz, los instrumentos, el uso de guías de audición y otros medios que permitan su interiorización.

Al final del segundo ciclo, en diferentes contextos y con una actitud atenta, el alumnado debería ser capaz de considerar el silencio como elemento indispensable ante las diversas audiciones activas, a partir del reconocimiento y la identificación de los elementos expresivos del lenguaje sonoro y audiovisual; debería identificar las características formales y técnicas más destacadas en fragmentos y propuestas musicales diversas; debería reconocer diferentes géneros musicales y escénicos con atención y respeto, iniciándose en el conocimiento del patrimonio; y debería describir, con un uso de la terminología dada, sus elementos técnicos más

destacados con la distinción de la repetición, el contraste y la variación en fragmentos u obras musicales.

Al final del tercer ciclo, del alumnado debería diferenciar las características de géneros y estilos musicales y escénicos, y describir los elementos técnicos de diversas propuestas, utilizando un lenguaje específico; debería conocer obras de géneros, épocas y autoría diversa; además, debería respetar las normas de comportamiento ante las propuestas artísticas como espectador en diferentes contextos; y también debería conocer aspectos básicos del patrimonio musical y escénico, valorando su diversidad con actitud abierta.

## 2.2. Competencia específica 2.

Explorar, distinguir y relacionar los parámetros del sonido, sus características y representaciones gráficas, el silencio y las agresiones acústicas, los instrumentos y la voz, a partir del análisis auditivo y visual.

### 2.2.1. Descripción de la competencia 2.

En una sociedad repleta de estímulos visuales y sonoros, es necesario partir del conocimiento de las cualidades del sonido y sus características. Analizar los sonidos que se perciben y discriminar las agresiones acústicas contribuye al desarrollo en pro de una vida saludable y un consumo responsable.

La distinción de los elementos que conforman un sonido deberá partir, con distintos materiales, de una exploración de los recursos corporales y vocales para identificar, de forma progresiva, las diferentes gradaciones de cada cualidad, su clasificación y relación como base de la concienciación sonora. La traslación en la representación gráfica del sonido y su uso en la creación, en la lectura e interpretación de partituras de propuestas musicales breves favorecerán la comprensión de obras en audición.

La identificación del sonido y el silencio, como elementos de la atención y como componentes musicales con sus distintas duraciones, permite generar una valoración en el ejercicio de la audición o la interpretación. Este es el paso previo para la identificación de agresiones acústicas y el reconocimiento de las normas de comportamiento en propuestas variadas.

El conocimiento y reconocimiento de las características tímbricas y del registro vocal permitirán una mejor comprensión de las posibilidades expresivas y comunicativas de la propia voz. Ello, unido a la identificación de las características tímbricas y de registro de diferentes instrumentos, así como de diversos elementos sonoros, contribuirá a un desarrollo de la escucha a través de la comprensión de las propiedades físico-acústicas, del disfrute de producciones mayores y de la participación en proyectos.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado debería relacionar el silencio y las cualidades del sonido con elementos gráficos diversos; debería ser capaz de clasificar y relacionar los registros tanto de la voz como de los instrumentos, así como de identificar las familias instrumentales y algunas agrupaciones. Además, debería valorar las posibilidades sonoras y el silencio como elementos necesarios en la atención y el respeto hacia diferentes manifestaciones musicales.

Al terminar la etapa, el alumnado debería identificar las cualidades del sonido y sus características, utilizando elementos gráficos y terminología específica; debería reconocer, clasificar y relacionar agrupaciones musicales diversas, identificando sus características y

posibilidades sonoras; finalmente, debería reconocer agresiones acústicas y plantear propuestas de mejora.

### 2.3. Competencia específica 3.

Interpretar juegos y propuestas musicales y escénicas diversas a través de la voz, los instrumentos, el cuerpo y otros medios, buscando variedad expresiva.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3.

La música es una forma de expresión humana que precisa de un medio para su realización. La interpretación y la comunicación musical se realizan a través de los sonidos generados con el cuerpo, la voz, los medios digitales, los instrumentos u objetos para generar una multiplicidad de registros sonoros y de variedad tímbrica.

La voz, como herramienta de comunicación e instrumento natural humano, deberá ser explorada para una adquisición paulatina de técnica vocal y llegar así a desarrollar un uso efectivo y adecuado tanto en el trabajo coral como en proyectos más amplios.

El uso de los instrumentos y objetos sonoros en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música tiene una perspectiva formativa dentro del ámbito musical y una perspectiva creativa, que contribuye al desarrollo de la capacidad expresiva e interpretativa. Para su correcta adquisición y habilidad técnica, se debe partir de la exploración y experimentación sonora a través de la práctica de propuestas variadas.

La voz y los instrumentos son un medio de comunicación fundamental que, junto con el cuerpo, desarrollan habilidades expresivas y comprensivas del sonido y del movimiento, cosa que posibilita la cohesión grupal y la confianza.

Además, la diversidad de medios digitales existentes que se pueden utilizar en la interpretación de propuestas artísticas amplía la variedad de posibilidades sonoras con las que poder comunicar y transmitir ideas, sentimientos o emociones.

La interpretación de propuestas musicales y escénicas breves tendrá un carácter variado con una diversidad de elementos expresivos. Las diferentes modalidades de aplicación interpretativa, desde una perspectiva inclusiva, permitirán una mejora en el aprendizaje del alumnado y generarán motivación en su práctica.

Entrar en contacto con el sonido y con el movimiento mediante el juego y la improvisación contribuirá a la adquisición y la comprensión gradual de los elementos musicales, a la vez que ayudará a disfrutarlos, descubrirlos e interpretarlos de manera más profunda. La práctica musical lúdica, a través de distintos medios, favorece la comunicación, la cohesión de grupo y las relaciones sociales que, junto a la improvisación, son herramientas con las que explorar la creatividad. Finalmente, el reconocimiento del esfuerzo y la coordinación en la interpretación individual y colectiva son fundamentales en el aprendizaje.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado debería haber experimentado con la voz, el cuerpo, con objetos e instrumentos diversos, juegos musicales e improvisaciones sencillas que posibiliten la interpretación de partituras gráficas, de danzas y dramatizaciones con un fin expresivo. La relajación, la respiración y la conciencia corporal deberían facilitar el cuidado de la voz y del propio cuerpo. Además, deberían expresar sensaciones con actitud constructiva y respeto hacia el material utilizado a partir de la interpretación individual y en grupo. Finalmente, debería ser capaz de interpretar propuestas musicales y escénicas breves, y compartir la experiencia, valorando el esfuerzo en la ejecución individual y colectiva de manera respetuosa.

Al final del tercer ciclo, debería ser capaz de interpretar propuestas musicales y escénicas diversas con la voz, el cuerpo, los instrumentos con diferentes elementos sonoros y medios digitales, utilizando el lenguaje musical de forma adecuada y atendiendo a las habilidades técnicas necesarias en la interpretación con un fin expresivo. Además, debería compartir la experiencia y reconocer el esfuerzo y la coordinación en la interpretación, tanto individual como colectiva, aportando propuestas de mejora.

#### 2.4. Competencia específica 4.

Crear propuestas musicales y escénicas breves de forma guiada a partir de uno o diversos lenguajes y mediante la participación en proyectos.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia 4.

En la sociedad actual, la utilización de elementos artísticos en producciones visuales y audiovisuales con presencia en diversos contextos y medios de difusión es una constante en gran parte de la actividad humana. Utilizar, en la creación de propuestas musicales y escénicas, elementos de diferentes lenguajes como medio de expresión fomenta la creatividad, el trabajo en equipo, el sentido crítico y el espíritu emprendedor.

Mediante la participación en proyectos musicales y multidisciplinares, se desarrollan hábitos de trabajo individual y en equipo en el cual se valora el esfuerzo, la responsabilidad y las normas de convivencia, además de generar actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. Todo ello contribuirá al enriquecimiento y a la construcción de la propia identidad, utilizando la expresión artística y sus múltiples lenguajes.

A través de la creación de propuestas musicales y escénicas sencillas, se refuerza el aprendizaje, la experimentación y la reflexión, en relación a los elementos artísticos y sus múltiples combinaciones. Con su aplicación en proyectos musicales y multidisciplinares, se tendrá conciencia del esfuerzo que supone toda actividad grupal y se fomentará el respeto por las diferentes expresiones culturales y artísticas. Las propuestas creadas tendrán una aplicación directa a la interpretación, a la representación y a la realización de proyectos.

El trabajo en equipo, con la asunción de distintos roles por parte del alumnado, genera un entorno de aprendizaje enriquecedor para el desarrollo pleno del individuo, al poner en práctica una gran variedad de situaciones de aprendizaje que serán compartidas para la consecución de un objetivo común. Este trabajo en equipo prepara para el ejercicio de una ciudadanía activa en un entorno de respeto y pluralidad propio de una sociedad democrática.

La intervención en producciones y proyectos grupales conlleva la participación, el diseño, la elaboración y la difusión de los mismos. Todo ello se hace imprescindible, ya que el trabajo conjunto implica la aceptación y comprensión de la existencia de roles diversos que hay que conocer, respetar y valorar. La correcta realización de las propias funciones promueve la mejora de la práctica grupal.

Con la creación de propuestas musicales y escénicas, y la planificación de proyectos artísticos y multidisciplinares de manera guiada, se logrará cumplir, individualmente y en grupo, los objetivos prefijados en el inicio del proceso y conseguir un resultado final acorde a los mismos. El alumnado irá desarrollando y profundizando en las diferentes fases de creación a lo largo de la etapa, evidenciando el compromiso con el proyecto mediante una participación activa y respetuosa hacia su propia labor y la del grupo.

A través de esta competencia específica, el alumnado construirá también su identidad individual y de grupo, ya que, en la producción de diferentes propuestas expresivas, debe mostrar confianza en sus propias capacidades y valorar y respetar la de los demás. Además, deberá compartir la experiencia creativa del proceso y del producto, incorporando la opinión de los demás en las propuestas de mejora en forma de retroalimentación y como elemento imprescindible de la mejora personal.

Al final del segundo ciclo, el alumnado debería ser capaz de iniciarse en los procesos de creación de propuestas musicales y escénicas breves de forma guiada, utilizando elementos del lenguaje musical y del lenguaje escénico ya trabajados; además, de compartir la experiencia creativa con el empleo de diferentes estrategias comunicativas básicas. Del mismo modo, debería participar activamente en diferentes fases de la creación de proyectos artísticos y multidisciplinares con una valoración tanto el proceso como el producto final. También, debería profundizar en la gestión y la selección de la información y materiales necesarios para su desarrollo, además de iniciar la evaluación del proyecto con la ayuda de guías. Durante este segundo ciclo, las ideas se deberían ir transformando en acciones a través del trabajo participativo y en equipo, con una actitud abierta que acepte las diferentes aportaciones, la confluencia y el control de la expresión, los sentimientos y las emociones en la resolución dialogada de los conflictos que puedan surgir.

Al final del tercer ciclo, el alumnado debería ser capaz de crear propuestas musicales y escénicas breves, utilizando elementos de diferentes lenguajes y empleando diferentes estrategias comunicativas como mecanismo de difusión de la experiencia creativa; debería participar activamente en la planificación y el diseño de las diferentes fases de creación de proyectos artísticos y multidisciplinares de forma guiada, aportando y respetando las diferentes contribuciones. Se deberían desarrollar, junto a los aspectos anteriores, estrategias de toma de decisiones, aportando ideas para la resolución de problemas y los mecanismos de evaluación del proyecto. Por este motivo, es importante trabajar con un enfoque coeducativo basado en la igualdad y el respeto a la diversidad.

## 2.5. Competencia específica 5.

Utilizar recursos digitales y audiovisuales aplicados a la búsqueda, la escucha, la edición, la interpretación y la creación de producciones musicales, actuando de acuerdo con la normativa vigente.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5.

Los avances tecnológicos en la sociedad permiten una facilidad de acceso a la información y la comunicación, y su uso cotidiano afecta a todos los elementos de la vida social, a la que la música no es ajena. Convertida en un producto de consumo masivo, la tecnología está presente, tanto en la creación, la audición y la interpretación como en la pedagogía musical, lo que evidencia la necesidad de su incorporación en el proceso enseñanza y aprendizaje con el fin de formar al alumnado en el uso creativo, responsable y crítico.

Aprender a utilizar y seleccionar diversos recursos digitales y audiovisuales sencillos para la escucha, la búsqueda de información, la interpretación y la edición bajo supervisión será fundamental para dotar al alumnado de unos conocimientos que le permitan identificar los posibles riesgos que conlleva.

Conocer diversos recursos tecnológicos relacionados con la educación musical y saber seleccionar diversas fuentes de información en función de su necesidad y utilidad supondrá

aprender, a través de una práctica, habilidades que favorezcan un alumnado reflexivo con los recursos utilizados para el manejo de la información y el uso de herramientas tecnológicas.

Se enfatizará la utilización responsable de los recursos digitales y audiovisuales a través de la exploración y la experimentación con el sonido y la imagen, realizando búsquedas guiadas de información con respeto a la propiedad intelectual y la normativa vigente.

Finalmente, las herramientas digitales están presentes en productos audiovisuales y en proyectos multidisciplinares enfocadas tanto a la creación como a la edición, la interpretación, la producción y la difusión. Se deberá aproximar al alumnado a estas herramientas de forma gradual para lograr un conocimiento que permita una selección previa de las más adecuadas.

Reconocer las diferentes utilidades de los recursos tecnológicos dotará al alumnado de autonomía para elegir los recursos más adecuados en función de las necesidades y circunstancias, y promoverá su adaptación a nuevos contextos de comunicación y de aprendizaje.

Al final del segundo ciclo, el alumnado debería ser capaz de buscar información a través de fuentes digitales diversas y de utilizar, bajo guía, recursos para el almacenamiento, la escucha, la grabación o la edición musical, conociendo las normas de protección de datos y autoría para un consumo responsable y cuidadoso de los dispositivos.

Al final del tercer ciclo, el alumnado debería ser capaz de seleccionar recursos musicales de forma guiada con diversos medios digitales y audiovisuales para la escucha, creación, interpretación, grabación, edición musical o difusión en proyectos musicales y audiovisuales, teniendo en cuenta las licencias de uso y respetando las normas de protección de datos y autoría.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave.

- 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las competencias específicas del área tienen un carácter integral y entre ellas se establecen distintas conexiones.

Para el aprendizaje de la CE1, que pretende desarrollar la escucha y reconocer los elementos más destacados que forman parte de la organización sonora, y le otorgan sentido y significado dentro de un contexto cultural, es necesario un trabajo que invite al análisis de las características y propiedades del sonido, a la identificación, representación y clasificación de aquellos elementos que forman parte de su entorno y de la cultura propia y universal (CE2). La interpretación vocal, corporal, instrumental o con otros medios (CE3) integra la vivencia y la interiorización de los elementos que caracterizan las distintas obras para poder utilizarlos en la creación de forma individual o grupal, así como en la producción de obras musicales o proyectos multidisciplinares (CE4) con ayuda de recursos digitales (CE5).

Los aprendizajes recogidos en la CE2, como explorar, distinguir y relacionar los parámetros del sonido y sus representaciones gráficas, el silencio, los instrumentos y la voz, se realizan a través del análisis en la aplicación de las diversas propuestas musicales (CE1). Esa exploración y distinción se lleva a cabo, en muchas ocasiones, a través de juegos musicales que ayudan al alumnado a comprender e interiorizar los conceptos sonoros (CE3). La interpretación debe partir del silencio y la atención. Además, la creación de propuestas musicales utiliza los parámetros de sonido, que forman parte del lenguaje musical (CE4), y el uso de diferentes recursos digitales ayuda a la distinción, relación e interiorización de todos estos elementos (CE5).

La CE3, centrada en la interpretación, tiene en el cuerpo, la voz y los instrumentos, los mediadores en el reconocimiento de los elementos más destacados de las propuestas musicales de diferentes épocas y estilos (CE1); asimismo, la exploración y el análisis de los elementos del sonido (CE2) son el paso previo hacia la interpretación. La creación de propuestas multidisciplinares (CE4) utiliza la interpretación musical, corporal o escénica, y cualquier propuesta musical o escénica interpretada puede basarse, complementarse o apoyarse en elementos tecnológicos, como aplicaciones o programas digitales, así como para su grabación y difusión (CE5).

La CE4, que aborda la creación de forma guiada, implica adquirir unos conocimientos previos que sirvan de modelo, de referencia y como herramienta para la construcción desde el análisis y la percepción (CE1). Las representaciones gráficas de las cualidades del sonido y la exploración previa con la identificación de las posibilidades expresivas de los instrumentos, la voz y el propio cuerpo, son fundamentales dentro del proceso de creación artística (CE2). Toda creación requiere de una interpretación constante para poder modificar, ajustar o fijar lo realizado (CE3). En la creación musical asociada a elaboraciones audiovisuales, en la difusión y en la interpretación de las diversas producciones, es necesario el uso de recursos digitales (CE5).

La CE5 tiene una presencia total en el resto de competencias a través de la selección y utilización de los recursos digitales y audiovisuales, y facilita el reconocimiento de elementos musicales (CE1). Se busca explorar y distinguir las cualidades del sonido con recursos digitales diversos, donde las TIC pueden servir como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje (CE2). Se trata de interpretar y de improvisar juegos y propuestas musicales donde los medios digitales lleguen a ser un elemento más en el proceso interpretativo (CE3) y se convierten en elementos imprescindibles para crear y participar en proyectos artísticos y multidisciplinares (CE4).

### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las conexiones que se establecen entre las competencias específicas de Música y Danza con las propias de Educación Plástica y Visual, y que integran el área de Educación Artística, mantienen una relación directa entre ellas. Entre las que muestran una vinculación continua, se encuentran la CE1 y la CE2 de ambas, que tratan la exploración y reconocimiento de diferentes propuestas artísticas de manera vivencial, así como de los elementos y características que las conforman. Por su parte, la CE5 de ambas propone el conocimiento y uso de recursos digitales de acuerdo con la normativa vigente.

La conexión entre el resto de competencias se realiza de forma combinada. Las CE1 y CE2 de Música y Danza se encuentran vinculadas con la CE3 de Educación Plástica y Visual al tratar la exploración, el reconocimiento, la experimentación y la descripción con el uso de una terminología adecuada. Las CE2 y CE3 están unidas con la CE3 de Educación Plástica y Visual, al tratar la experimentación de los elementos propios de cada materia con una finalidad expresiva; y la CE4 de Música y Danza con la CE6 de Educación Plástica y Visual, puesto que ambas fomentan la participación en el proceso creativo de propuestas y proyectos artísticos.

La conexión entre Música y Danza y el resto de áreas que componen la etapa de primaria es clara, puesto que la educación es integral y no fragmentada. En cuanto a Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, la música es un elemento cultural que cobra sentido y significado dentro de un grupo social, por ello, adquiere relevancia el conocimiento de obras, del patrimonio, la valoración del mundo cultural y artístico cuya comprensión contribuya al respeto y al reconocimiento de la diversidad cultural. En cuanto al medio natural, el sonido es un elemento físico-acústico vinculado a los materiales que generan el sonido y a los elementos que

contribuyen a su propagación y percepción. A ello hay que añadir la vinculación existente entre salud y agresiones acústicas. La CE5 de música y danza se encuentra directamente relacionada con la CE1 de Conocimiento del medio natural, social y cultural (medios digitales); la CE4 conectaría con la CE2 de Conocimiento del medio natural, social y cultural (proyectos); la CE 1 se vincula a la CE6 (acontecimientos históricos) y con la CE8 (patrimonio) de Conocimiento del medio natural, social y cultural; y la CE2 conectaría con la CE4 de Conocimiento del medio natural, social y cultural (Salud y consumo responsable).

Tanto en Música y Danza como en Educación Física, es fundamental el trabajo de la conciencia corporal y habilidades motrices. Los recursos expresivos básicos del cuerpo y el movimiento se pueden conjugar en juegos, danzas, coreografías, así como en propuestas rítmicas y artísticas diversas donde confluyen las dos materias. Las CE 2, 3 y 4 de Educación física tienen una conexión directa al respecto.

Las Lenguas presentan una relación no sólo como lengua vehicular de la materia, sino también en las letras de las canciones, en el trabajo vocal como herramienta de expresión y en la música como lenguaje y modo de comunicación. Por otro lado, las lenguas se vinculan con el contenido escénico, tanto oral como escrito, a la expresión de opiniones y sensaciones derivadas de las propuestas artísticas planteadas. La comprensión oral, escrita y multimodal, así como la expresión, interacción y mediación, presentes en las CE de las lenguas, conecta directamente con las CE de música y danza en cuanto que son imprescindibles para la percepción y análisis musical y escénico por una parte y para la expresión e interpretación por otra. Además, la interculturalidad y el multilingüismo, presentes en la sociedad y en las CE de lenguas, están también presentes en cada una de las CE de música y danza, donde se valora la diversidad como riqueza cultural y se evitan prejuicios.

Con las Matemáticas, guarda una relación directa entre los diferentes parámetros del sonido y elementos de la música: la distribución y proporción rítmica, los intervalos y los distintos elementos pertenecientes al material sonoro y al lenguaje musical.

Las CE de la Educación en Valores Cívicos y Éticos han de considerarse de forma transversal con la materia de Música y Danza, así como también con el resto de materias, teniendo en cuenta que el propósito es formar una ciudadanía crítica, consciente, responsable y participativa, fomentando buenos valores y actitudes a través de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X	X	X	X	X	X		X
CE2	X		X	X				X
CE3	X	X		X	X	X		X
CE4	X			X	X	X	X	X
CE5	X			X	X		X	X

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: Competencia en comunicación lingüística
- CP: Competencia plurilingüe
- CMCT: Competencia matemática, ciencia y tecnológica
- CD: Competencia digital
- CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: Competencia ciudadana
- CE: Competencia emprendedora
- CCEC: Competencia en conciencia y expresión cultural

El cuadro adjunto anterior muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las cinco competencias específicas de esta materia y algunas competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica.

Todas las competencias específicas contribuyen a la adquisición y desarrollo de tres competencias clave: la CCL, ya que el alumnado ha de aprender a comprender, interpretar y expresar conceptos, pensamientos, opiniones y sentimientos de manera oral y escrita, de forma clara y adecuada en diferentes contextos; se promueve la CD porque se desarrolla un uso y consumo responsable de los recursos digitales y la realización de búsquedas en internet, respetando la normativa vigente de propiedad intelectual y, por supuesto, CCEC está presente en el conjunto del área, pues el alumnado enriquece y construye su propia identidad a través del conocimiento y disfrute de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, desarrollando una actitud abierta, inclusiva y crítica.

Además, la adquisición y desarrollo de cada competencia específica contribuye a otras competencias claves ya nombradas y con las que aparecen estrechamente vinculadas. La CE1 se relaciona con la CP en la medida en que el alumnado ha de tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural para favorecer la cohesión social y el diálogo. En referencia a la CMCT, el alumnado tendrá que emplear estrategias de manera guiada para la comprensión de los elementos estructurales y técnico-compositivos que conforman las diferentes propuestas musicales y multidisciplinares. En relación a la CPSAA, el alumnado ha de comprender y valorar las perspectivas y las experiencias de los demás, para incorporarlas a su propio aprendizaje. En cuanto a la relación con la CC, el alumnado ha de desarrollar ideas relativas a la propia identidad y a las relaciones grupales e interculturales. Así mismo, ha de valorar hechos culturales y sociales relevantes relativos a su entorno y mostrar una actitud democrática fundamentada en los Derechos Humanos, la diversidad cultural, la igualdad de género y la cohesión social.

La CE2 está conectada con la competencia CMCT, ya que el alumnado tendrá que emplear estrategias para la comprensión a través de la exploración, la distinción y la relación de las cualidades del sonido, sus características e influencia en la clasificación instrumental y vocal, además de relacionar el parámetro de la intensidad como elemento de la física del sonido, con las agresiones sonoras del entorno y su influencia en la salud.

Respecto a la CE3, la interpretación de creaciones musicales en diferentes lenguas y de diversos lugares conecta con la CP y con el respeto a la diversidad cultural. La interpretación propia y dentro del grupo conecta con la CPSAA porque favorece la interacción comunicativa, construye vínculos personales y fomenta la confianza personal y grupal, así como el afán de superación. Con relación a la CC, la participación en actividades comunitarias, como la interpretación colectiva, contribuye, de manera consciente y respetuosa, a la cohesión social y a la integración de valores democráticos como los derechos humanos, la inclusión, el compromiso ciudadano y la igualdad de género.

En cuarto lugar, la CE4 se relaciona con la competencia clave CPSAA a través de una gran vinculación con todo el proceso que se desarrolla dentro de la participación en la creación de propuestas multidisciplinares, ya que el alumnado va a ser consciente de sus propias emociones, ideas y comportamientos. En cuanto a la relación de esta competencia específica con la CC, el hecho de participar en actividades comunitarias va a contribuir a que comprenda mejor las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno. De la misma manera, la CE se evidencia en la iniciación al proceso de creación de ideas con la implicación, de manera original, de diferentes elementos trabajados.

Por último, la CE5 se vincula a la CPSAA a través de la participación del alumnado en la creación e interpretación musical, utilizando recursos TIC, pero también con la participación en proyectos de manera individual y colectiva, con aportaciones propias y respetando las de los demás. También, se vincula a la CE, presente desde el momento en el cual se deben ordenar procesos de búsqueda y por su relación con la creación, la interpretación y la participación en proyectos asumiendo diferentes roles.

#### 4. Saberes básicos.

##### 4.1. Introducción.

Los saberes básicos que integran el área en la Educación Primaria son necesarios para poder desarrollar, de forma efectiva, el conjunto de las competencias específicas. Aunque se presentan en distintos bloques, no deben abordarse por separado, ya que constituyen un todo integrado.

Se potenciará el aprendizaje a través de la movilización de los diversos saberes básicos que aquí se recogen y que pueden ser ampliados por el profesorado de cada centro a partir de los intereses de su alumnado. Aunque la organización responde a una agrupación y distribución por tipología, no se busca abordarlos por separado, sino que muestran la posibilidad de articularse de forma diversa.

Se establece una gradación de los saberes que corresponde, de forma correlativa, a los tres ciclos de la Educación Primaria. De acuerdo con la necesaria progresión de los saberes, se señalan aquellos que deberían trabajarse en cada ciclo que, en unos casos, se consolidan en este mientras que en otros deben ser ampliados en los siguientes.

Los saberes básicos se presentan agrupados en dos bloques generales que responden al tratamiento de la materia. Por una parte, el proceso perceptivo-analítico se recoge en el bloque 1. Percepción y análisis, tan necesario para poder reflexionar sobre las percepciones auditivas y visuales, y que permiten una identificación y construcción cultural. Por otra, al proceso expresivo-creativo centrado en ampliar y desarrollar las posibilidades comunicativas le corresponde el bloque 2. Interpretación y creación.

Cada uno de los bloques se encuentra organizado en dos subbloques con los que se movilizan diversas competencias específicas, en ellos se presentan los saberes básicos agrupados por temática.

Dentro del bloque Percepción y análisis, se encuentran dos subbloques. El primero, Contextos musicales y culturales, integra los grupos referidos a las obras musicales y multidisciplinares, los géneros musicales y escénicos, el patrimonio, las normas de comportamiento, los instrumentos, las voces y sus agrupaciones. El segundo, Elementos y estructura, incluye los grupos referidos a sonido, silencio, cualidades del sonido, los elementos musicales y escénicos, y a las estructuras formales. El segundo bloque, Interpretación y creación, está formado por los saberes necesarios para conseguir en el alumnado un control vocal y

corporal en el proceso comunicativo, la expresión a través del cuerpo y otros medios, y la creación a través de dos subbloques. El primero, Expresión individual y colectiva, aborda los grupos de comunicación, interpretación y técnica vocal, instrumental y corporal, la creación y la notación musical. El segundo, Propuestas artísticas, recoge los grupos referidos a los elementos escénicos, audiovisuales, la representación, los proyectos artísticos multidisciplinares, las herramientas digitales y la expresión de opiniones y sensaciones.

#### 4.2. Bloque 1: Percepción y análisis

SB1.1 - Contextos musicales y culturales. CE1, CE2, CE5	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
<b>G1 Obras</b>			
Piezas breves de distintos géneros: vocales, instrumentales y mixtos.	X		
Fragmentos u obras de diferentes géneros, épocas, estilos y autoría. Clasificación.		X	X
<b>G2 Patrimonio</b>			
El patrimonio musical: iniciación.	X		
Los espacios culturales y artísticos. El patrimonio de la Comunidad Valenciana.		X	X
El patrimonio musical y escénico. Las instituciones. Función social.			X
<b>G3 Géneros escénicos y musicales</b>			
Los géneros escénicos y musicales. Profesiones vinculadas.	X	X	X
<b>G4 Agrupaciones vocales e instrumentales</b>			
Las agrupaciones vocales, instrumentales y mixtas.	X	X	X
Agrupaciones del folclore, de estilos diversos y géneros actuales.			X
<b>G5 La voz</b>			
Voz masculina, voz femenina y voz infantil.	X		
Registro de las voces y clasificación.		X	X
<b>G6 Los instrumentos</b>			
Instrumentos y objetos sonoros más próximos. Identificación visual y auditiva. Principales familias.	X		
Los instrumentos musicales: clasificación por familias, descripción y usos en agrupaciones. Identificación visual y auditiva.		X	X

Los instrumentos musicales electrónicos, acústicos y digitales.			X
<b>G7 Normas de comportamiento</b>			
Actitud atenta en la audición y ante propuestas artísticas. El silencio individual.	X	X	X
Atención y respeto en la audición y ante las propuestas artísticas.		X	
Normas de comportamiento en la audición musical y ante las propuestas artísticas. Actitud abierta y valorativa.			X
<b>SB1.2 - Elementos y estructura CE1, CE2, CE3, CE5</b>	<b>1.º ciclo 1.º y 2.º</b>	<b>2.º ciclo 3.º y 4.º</b>	<b>3.º ciclo 5.º y 6.º</b>
<b>G1 Sonido y silencio</b>			
Sonido, silencio y agresiones acústicas en el entorno próximo.	X		
Usos del sonido y del silencio en el mundo actual.		X	
Las agresiones acústicas. Estrategias de afrontamiento, neutralización y mejora.			X
<b>G2 Las cualidades del sonido</b>			
Contrastes de altura, intensidad, duración, y timbre: representación gráfica.	X		
Distintos grados de alturas, duraciones, intensidades y timbres: representación gráfica.		X	X
<b>G3 Ritmo, tempo y carácter</b>			
La pulsación y el acento. Los contrastes en el tempo. El carácter y la sensación.	X		
La pulsación y el acento en los compases simples. Los signos de división. El tempo. El carácter y la expresión.		X	
El acento en compás compuesto. La ruptura del acento. Los cambios de tempo. El carácter y los elementos musicales que lo determinan.			X
<b>G4 Melodía y armonía</b>			
Melodía. Direccionalidad.	X		
Frase y semifrase. Intervalo y cadencia. El modo. Identificación.		X	X
Armonía y el acorde. Melodía y textura.			X
<b>G5 Estructura y forma</b>			

Repetición, contraste y variación.	X	X	X
La estructura y la forma		X	X
Formas simples.			X
<b>G6 Elementos escénicos</b>			
Roles, materiales y espacios.		X	X
Tiempo, tema, argumento y estructura dramática básica.			X

#### 4.3. Bloque 2: Interpretación y creación.

SB2-1-Expresión individual y colectiva. CE2, CE3, CE4, CE5	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
<b>G1 Interpretación y técnica vocal</b>			
La respiración, la relajación y la intensidad vocal. Juegos vocales: alturas, intensidades y timbres. La imitación vocal.	X		
Desarrollo de la capacidad respiratoria. La emisión vocal en el habla y en el canto. Juegos vocales: combinación de alturas, intensidades, duraciones y timbres. El acento prosódico y el acento musical. Reconstrucción de textos a canciones dadas.		X	
El apoyo y la impostación en el habla y en el canto. Cuidado y mantenimiento de la voz: Hábitos saludables. Interpretaciones variadas e introducción a la canción a dos voces. La creación breve de textos y musicalización.			X
Canción al unísono, a <i>capella</i> y con acompañamiento. La memorización de repertorio.	X	X	X
<b>G2 Interpretación y cuidado instrumental</b>			
Cuidado y mantenimiento de los instrumentos. La reutilización o transformación de materiales del entorno en la construcción de instrumentos sencillos.	X	X	X
La técnica en la práctica instrumental.	X	X	X
Propuestas breves y juegos instrumentales.	X	X	
Experimentación de registros, intensidades y timbres. El eco y la pregunta-respuesta instrumental. Ostinatos rítmicos y rítmico-melódicos breves.	X		
Combinación de distintas alturas, intensidades, duraciones y timbres. Polirritmias sencillas. El ostinato y la improvisación.		X	X

G3 Creación			
Movimientos, expresiones corporales y coreografías sencillas.		X	X
Acompañamientos musicales.			X
Propuestas musicales y sonorizaciones breves.	X	X	X
G4 La comunicación			
Expresión vocal y expresión corporal.	X	X	X
El lenguaje escénico.	X	X	X
G5 La notación musical			
Iniciación a la notación musical.	X		
Los elementos de la notación musical en la interpretación y la creación.		X	X
G6 Habilidades motrices			
Habilidades motrices básicas.	X		
El espacio en la danza. Las cualidades del movimiento.		X	X
G7 El movimiento y la danza			
Movimientos en propuestas musicales breves: Imitación, memorización y expresión. Danzas breves: La posición y el desplazamiento.	X	X	
Movimientos en coreografías breves. La coordinación grupal, las figuras y el espacio en las danzas.		X	
Coreografías en piezas de diferentes estilos y géneros. Danzas variadas de diferentes estilos, épocas y culturas.			X
SB2.2-Propuestas artísticas. CE1, CE3, CE4, CE5	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
G1 Representación			
Los personajes en propuestas artísticas multidisciplinares.	X	X	X
Espacio y posición. Los segmentos corporales: expresión y gestualidad.		X	X
El gesto. El lenguaje corporal del actor. Imitación e improvisación.			X
G2 Elementos escénicos			
La ambientación sonora y el <i>atrezzo</i> .		X	

Escenografía, vestuario e iluminación.			X
<b>G3 Elementos expresivos y comunicativos en el lenguaje audiovisual</b>			
Relación imagen, acción y sonido.	X	X	X
<b>G4 Proyectos artísticos multidisciplinares</b>			
Diseño, roles, selección de materiales, información y criterios de valoración.		X	X
Las fases de proyectos artísticos: planificación, toma de decisiones y evaluación.			X
Responsabilidad individual y grupal en la participación o en la creación de propuestas sencillas.	X	X	X
<b>G5 Herramientas digitales</b>			
Uso de banco de sonidos y selección de información.	X	X	X
La gestión responsable.		X	X
Grabación, interpretación, creación y edición. Normas de protección de datos y autoría.		X	X
<b>G6 Expresión de sensaciones y opiniones</b>			
Expresión oral de sensaciones en la audición y la interpretación con la terminología musical dada.	X		
Expresión de sensaciones y opiniones en propuestas variadas con uso de la terminología musical dada. Actitud abierta y respetuosa. Confianza personal.		X	X

### 5. Situaciones de aprendizaje

A continuación, se presentan algunos principios relevantes que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje en el área de Música y Danza. Las situaciones de aprendizaje ponen en relación las competencias específicas del área con procedimientos y contextos de aprendizaje deseables. Los principios de transferencia y transversalidad favorecerán el desarrollo de las competencias específicas de Música y danza, así como las competencias clave en la Educación primaria. Por tanto, las situaciones de aprendizaje del área de música y danza tendrán un carácter competencial que contemple los aspectos tratados a continuación.

Las situaciones de aprendizaje musical y artístico pueden presentarse tanto en el aula de música como en cualquier otro lugar. Los escenarios y espacios deben ser diversos, ya que son distintos los lugares que pueden servir de detonantes para generar propuestas artísticas con las que poder explorar las posibilidades sonoras, expresivas y acústicas que nos rodean. Por tanto, se pueden situar y provocar en diversos espacios tanto físicos y cercanos como virtuales o lejanos, con los que experimentar y vivenciar el sonido, el movimiento y también la imagen. Los espacios del propio centro, y los de fuera del centro y los propios de la red pueden convertirse en laboratorios sonoros con los que investigar, explorar y crear. Además, se puede escuchar, asistir y participar en conciertos, grabaciones, representaciones, performance, exploraciones

sonoras, itinerarios artísticos y en cualquier lugar destinado o no para tal efecto. La clase de música se tiene que abrir a la comunidad educativa y al entorno del centro educativo.

Del mismo modo, los diversos espacios y los elementos que los conforman pueden ser múltiples y variados lugares de creación que pueden servir de inspiración para la realización de propuestas musicales y escénicas propias, y de proyectos multidisciplinares a partir de objetos y materiales que habitan en un contexto particular, ya sea físico o virtual. Su utilización y concreción deberá adaptarse al nivel educativo y organizarse previamente en las diversas programaciones de aula y de centro.

Los tiempos también deben aprovecharse al máximo para sacar partido y rendimiento de cada uno de ellos. Es importante tomar en consideración cualquier momento y cualquier situación es interesante, más allá de los estrictamente escolares. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado se producen en cualquier espacio temporal y, por tanto, se han de tener en cuenta cada uno de ellos. Aunque estas prácticas muchas veces están asociadas a un entorno de aprendizaje más informal, son muy importantes en el desarrollo personal y musical del alumnado. El sonido y el silencio están presentes continuamente. Cada segundo es importante, más allá de aquellos prescritos, y debe tenerse en cuenta dentro de la realidad vital musical del alumnado. Cualquier tarea o actividad realizada dentro o fuera del centro, como pueden ser actividades extraescolares o complementarias, resulta interesante para explorar y profundizar con el sonido y el movimiento. Las situaciones deben abarcar mucho más que el tiempo estipulado en el aula y celebraciones escolares puntuales y establecidas por inercia. La música es transversal a la vida del centro escolar.

Así mismo, estas situaciones de aprendizaje deberían contemplar no sólo contextos de educación formal sino todos aquellos contextos de actividad a los que nuestro alumnado tiene acceso y que le suponen oportunidades de aprendizaje. Hay que tener en cuenta del mismo modo las diferentes esferas de la vida en que se proyectan las competencias específicas del área.

Cada situación de aprendizaje implica una organización previa de los agrupamientos tanto del alumnado como de otras personas que pudieran participar. Es necesario planificar previamente la distribución individual, por parejas, en pequeño o gran grupo.

Es esencial la colaboración con otras áreas y niveles educativos, en tareas y proyectos diversos. Por ello, cada una de las propuestas musicales y los proyectos multidisciplinares supone la organización previa de los tiempos de actuación y coordinación con otras áreas o agentes implicados.

Las propuestas multidisciplinares favorecen conexiones con saberes de otras disciplinas. Las diferentes tareas implican la cooperación y el trabajo en equipo, e inciden en el diálogo, la resolución de conflictos pacífica y el respeto. Además, estas propuestas deben ser entendidas como un proceso planificado, enriquecedor, cercano a sus intereses y estimulante que finaliza en un producto final consensuado.

En el desarrollo de las mismas, las colaboraciones con otras áreas y con diversas instituciones resulta fundamental para llevarse a cabo y dentro de un trabajo vinculado a la realidad del entorno social del alumnado. En las situaciones de aprendizaje, es primordial favorecer las relaciones con otras áreas, con la comunidad escolar, con asociaciones del entorno y instituciones locales; así como favorecer también el contacto con artistas, con centros culturales, con escuelas de música y conservatorios, con ONG, con centros ocupacionales, con residencias, con centros deportivos, con escuelas de danza y con otros centros educativos.

Las asambleas artísticas o tertulias musicales plantean situaciones de aprendizaje que potencian la capacidad dialógica y el trato respetuoso con unas claras normas de participación, con respeto por el turno de palabra, el debate en un tono adecuado con la asunción de diferentes roles y el trabajo participativo e inclusivo. Estas asambleas estimulan el sentido crítico y la reflexión mediante el diálogo entre iguales y el debate.

Se debe promover situaciones que otorguen sentido al aprendizaje. A través de la expresión corporal, instrumental y vocal, con la utilización de diferentes elementos musicales y escénicos, se desarrollarán los procesos de interiorización de los mismos, además de mejorar las diferentes funciones cognitivas y la gestión emocional del alumnado.

Partiendo de diversas metodologías, se pueden plantear aprendizajes en forma de retos, problemas, casos reales, simulaciones, proyectos y producciones artísticas colaborativas entre otros, donde tanto el proceso como el producto comportan aprendizajes significativos y permiten el empoderamiento del alumnado y lo convierten en el centro de su propio aprendizaje haciéndolo consciente de que aprender está en sus manos.

Las metodologías activas permiten trabajar en equipos cooperativos, asimilando la interdependencia positiva y aprendiendo a ser responsables con sus aportaciones, para que el equipo y grupo funcione correctamente.

Las metodologías con un enfoque vivencial suponen una propuesta de trabajo competencial en la que los valores, la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación juegan un papel fundamental, porque dan la oportunidad al alumnado de construir su propio aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje deben garantizar el acceso al alumnado a todos los espacios y tiempos y al currículum mediante la detección y eliminación de barreras, así como a un diseño de tareas y actividades de acuerdo con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

Se deben fomentar momentos de reflexión sobre los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje adquiridos, así como incorporar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante diferentes instrumentos tanto durante todo el proceso como en los diversos productos que se creen: audiovisuales, sonorizaciones, partituras gráficas, musicales, performance, coreografías, radio-podcast, revista escolar, canal de televisión, lapbooks, conciertos, actuaciones, dramatizaciones, videoclips, repositorios y portafolios musicales y audiovisuales entre otros.

Es igualmente relevante compartir, evaluar y valorar tanto el proceso interpretativo y creativo como el resultado final, de manera individual y en grupo, buscando coordinación y respetando la figura de la dirección y la de todos los agentes implicados.

Los recursos que tienen los centros educativos son diversos y variados. Aprovechar los recursos sonoros y también otros recursos a los que todos tienen alcance pueden ser una fuente de materiales con los que contar en las situaciones de aprendizaje. Desde reciclar objetos hasta reutilizarlos con una finalidad expresiva y musical pueden convertirse en los materiales de nuestro día a día.

Usar las tecnologías como recursos de aprendizaje y extraer su máximo rendimiento es una tarea esencial en la escuela del siglo XXI, ligada a una enseñanza en valores y actitudes que permitan al alumnado adaptarse a los continuos cambios producidos por las tecnologías, su uso y actualización. El uso de los recursos digitales permitirá la creación de bases rítmicas,

melódicas o armónicas a través de programas y Apps que permita su posterior aplicación y la incorporación de elementos musicales.

La conservación y cuidado del material utilizado, ya sean instrumentos, recursos digitales, equipamiento e infraestructuras formarán parte de las normas de comportamiento y valores intrínsecos a las situaciones de aprendizaje. Además, el cuerpo y la propia voz, como elementos e instrumentos propios del ser humano también deben cuidarse para su utilización en diferentes contextos artísticos.

Respetar las diferentes opiniones y roles serán metas importantes de las diversas propuestas y proyectos donde estén implicados y participen.

Por último, los objetivos de desarrollo sostenible contemplan la igualdad entre las personas y la protección del planeta como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Se pretende que, a partir de las situaciones de aprendizaje planteadas, todo el alumnado alcance los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover y alcanzar el máximo posible de las metas de los objetivos de desarrollo sostenible. Dentro de esta forma de actuar en el mundo, una educación para el desarrollo y estilos de vida sostenibles invita a reutilizar, reducir y reciclar los materiales desde una perspectiva de reflexión en torno a su uso y consumo en la clase de música y danza. Los derechos humanos y la igualdad de género se hacen imprescindibles en la selección de recursos utilizados y consumo responsable e igualitario. Además, el área de música y danza contribuye a la promoción de una cultura de paz y no violencia, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1. Competencia específica 1.

Reconocer e investigar obras de diversos géneros y los componentes estructurales y técnicos más destacados en propuestas musicales y multidisciplinares de distintas épocas y estilos a través de la audición activa y vivencial.

4º curso (2º ciclo)	6º curso (3r ciclo)
1.1 Reconocer géneros escénicos y obras musicales de diferentes estilos y épocas con sus elementos contrastantes técnicos y formales más destacados.	1.1 Identificar propuestas musicales y escénicas de diferentes épocas, estilos y géneros, con la distinción de las características, elementos estructurales y técnico-compositivos más destacados con valoración de las mismas.
1.2 Describir los elementos más destacados que conforman las diferentes propuestas musicales o multidisciplinares, utilizando vocabulario específico.	1.2 Describir los elementos que conforman las diferentes propuestas musicales o multidisciplinares y su relación con las sensaciones producidas, utilizando un lenguaje específico.
1.3 Valorar el patrimonio musical y escénico, respetando su diversidad.	1.3 Valorar las diferentes manifestaciones artísticas, el patrimonio musical y, también, de las artes escénicas, conociendo los espacios en los que se desarrollan y su función social, respetando su diversidad.

#### 6.2. Competencia específica 2.

Explorar, distinguir y relacionar los parámetros del sonido, sus características y representaciones gráficas, el silencio y las agresiones acústicas, los instrumentos y la voz a partir del análisis auditivo y visual.

4º curso (2º ciclo)	6º curso (3r ciclo)
2.1 Relacionar las cualidades del sonido con los elementos gráficos asociados, utilizando un vocabulario adecuado.	2.1 Identificar las cualidades del sonido y sus características, utilizando elementos gráficos y una terminología adecuada.
2.2 Identificar los tipos de voz, los instrumentos, las familias instrumentales y agrupaciones, relacionando sus características.	2.2 Clasificar la voz, los instrumentos y las agrupaciones musicales, relacionando sus características y posibilidades sonoras.
2.3 Valorar el silencio y las posibilidades sonoras del entorno, respetando las diferentes manifestaciones musicales.	2.3 Valorar el silencio y las posibilidades sonoras del entorno, identificando agresiones acústicas, con una actitud atenta y respetuosa ante las diferentes manifestaciones artísticas.

#### 6.3. Competencia específica 3.

Interpretar juegos y propuestas musicales y escénicas diversas a través de la voz, los instrumentos, el cuerpo y otros medios, buscando variedad expresiva.

4º curso (2º ciclo)	6º curso (3r ciclo)
3.1 Explorar, a través de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y de los diferentes elementos sonoros, juegos musicales, escénicos e improvisaciones breves con un fin expresivo.	3.1 Experimentar a través de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y los elementos sonoros, juegos musicales, escénicos e improvisaciones, utilizando el lenguaje musical con un fin expresivo.
3.2 Interpretar, a través del cuerpo, la voz, los instrumentos y diferentes elementos sonoros, propuestas musicales breves o escénicas con intencionalidad técnica.	3.2 Interpretar, a través del cuerpo, de la voz, de los instrumentos y diferentes elementos sonoros, propuestas musicales o escénicas diversas con las habilidades técnicas básicas.
3.3 Reconocer el esfuerzo en la interpretación individual o colectiva.	3.3 Valorar el esfuerzo y la coordinación en la interpretación individual o colectiva, proponiendo posibilidades de mejora.

#### 6.4. Competencia específica 4.

Crear breves propuestas musicales y escénicas de forma guiada a partir de uno o diversos lenguajes y mediante la participación en proyectos.

4º curso (2º ciclo)	6º curso (3r ciclo)
4.1 Diseñar breves propuestas de forma guiada mediante el uso de elementos del lenguaje musical o escénico.	4.1 Diseñar propuestas breves con el uso combinado de los elementos del lenguaje musical o escénico.
4.2 Participar, de forma activa, en proyectos artísticos o multidisciplinares, respetando a los diferentes roles del grupo.	4.2 Colaborar en proyectos artísticos o multidisciplinares de forma activa, aplicando las funciones concretas del rol asignado.
4.3 Identificar los elementos de un proyecto artístico o multidisciplinar de forma guiada con la valoración tanto el proceso como el producto final.	4.3 Analizar las fases de un proyecto artístico o multidisciplinar con la aportación de propuestas de mejora, respetando las diferentes contribuciones.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Utilizar recursos digitales y audiovisuales aplicados a la búsqueda, la escucha, la edición, la interpretación y la creación de producciones musicales, actuando de acuerdo a la normativa vigente.

4º curso (2º ciclo)	6º curso (3r ciclo)
5.1 Buscar información en fuentes digitales diversas de forma guiada.	5.1 Seleccionar información y recursos musicales de forma guiada, utilizando medios digitales diversos.
5.2 Utilizar recursos digitales de forma guiada para la grabación o edición musical.	5.2 Utilizar recursos digitales seleccionados en la creación, interpretación, grabación o edición musical.
5.3 Practicar un consumo responsable en el uso de obras musicales y audiovisuales de forma respetuosa con la autoría.	5.3 Respetar las licencias de uso y las normas de protección de datos y autoría en el consumo de obras musicales y audiovisuales.

## EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

### 1. Presentación

Las artes, destacadas por su contribución a la mejora de la salud y el bienestar por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2019, son herramientas fundamentales de expresión y de comunicación, e imprescindibles para la comprensión del mundo actual dominado por la imagen y el sonido. La presencia de la Educación Artística en el contexto de la educación formal garantiza el cumplimiento del derecho a la educación y a la participación en la cultura, fomenta el desarrollo de las capacidades individuales a través de procesos de creación artística y el conocimiento de la diversidad cultural, todos ellos objetivos presentes en La hoja de ruta para la educación artística que la UNESCO fijó en 2006 a raíz de las deliberaciones llevadas a cabo en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.

La educación artística en la etapa de primaria, a través de la música, las artes escénicas y las artes plásticas, visuales y audiovisuales fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto y divergente mediante de procesos creativos que han de tener en cuenta las particularidades individuales y los contextos en los que estos procesos se generan. Pensar de manera creativa implica una mayor percepción y sensibilidad frente al mundo, lo que permite, a largo plazo, una mayor capacidad crítica y conciencia social.

La educación artística procura al alumnado conocimientos y competencias específicos vinculados a los lenguajes artísticos, contribuyendo así al primer objetivo de la educación básica, que es el de la formación personal. El segundo objetivo, de socialización, se alcanza mediante procesos de creación colectiva que permitirán, a largo plazo, una mayor participación social.

Mediante la utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas y la construcción de propuestas visuales y audiovisuales, el área contribuye a los objetivos de la etapa de primaria. Además, a través del proceso creativo se desarrollan hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

El carácter competencial del área contribuye a la consecución de todos los objetivos actitudinales, en especial al referido al conocimiento, comprensión y respeto de las diferentes culturas y de las diferencias entre las personas, puesto que las artes garantizan el acceso a las distintas manifestaciones culturales mediante procesos de exploración del patrimonio artístico y de la cultura visual y musical.

Tal y como se especifica en los principios pedagógicos de la etapa de primaria mencionados en la LOMLOE, la educación artística fomentará, a través de sus competencias específicas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la competencia digital, el desarrollo de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento, y, en especial, la comunicación audiovisual. De igual modo, dada su transversalidad, las artes, permiten trabajar la igualdad de género, 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, a través de proyectos artísticos individuales y colectivos. Asimismo, se pondrá especial atención en la educación emocional y en valores y en la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión. De igual modo, la educación a través de las artes se presenta como una alternativa metodológica que favorece la personalización y mejora con ello la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado. El enfoque didáctico del área promueve la conexión entre los lenguajes artísticos y el resto de áreas curriculares, fomentando el trabajo multidisciplinar por proyectos.

Sin perjuicio de presentar elementos de conexión e híbridos que responden a la visión holística de la educación artística, el área queda desdoblada en dos: Educación Plástica y Visual que integra también los elementos pertenecientes a la educación Audiovisual y Música y Danza que incorpora las artes escénicas y performativas.

El enfoque didáctico general adoptado en el abordaje de la Educación Plástica y Visual conlleva la convivencia de los dos grandes modelos de educación artística. La materia se puede enseñar como área específica en la que se aplican diferentes conocimientos con el propósito de desarrollar las destrezas artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte del alumnado, o bien se puede utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo a través de procesos de investigación artística. El primer modelo, la educación en artes, desarrolla habilidades artísticas y culturales mediante conocimientos y procedimientos específicos vinculados a los lenguajes artísticos para su utilización competente. El segundo, la educación a través de las artes, utiliza estas con fines educativos que van más allá de los lenguajes artísticos generando intersecciones con multiplicidad de saberes a través de un enfoque transversal e interdisciplinar.

Mediante la interacción de ambos modelos se profundiza en las especificidades del lenguaje plástico, visual y audiovisual, como medio de apreciación y expresión, y para poder incorporarlo como metodología y como parte de otros procesos de aprendizaje vinculados a otras áreas de conocimiento.

La Educación Plástica y Visual en la Educación Primaria se apoya en el trabajo integrador de los distintos lenguajes artísticos propio de la Educación Infantil, para desarrollarlos de manera más pormenorizada y seguir profundizando en ellos. En la Educación Secundaria estos aprendizajes encuentran a su vez continuidad en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

La propuesta curricular del área de Educación Plástica y Visual presenta los apartados detallados a continuación.

Las competencias específicas del área, seis en su totalidad, se muestran descritas de forma independiente, aunque son claramente complementarias. Por ello, se destaca en el documento la conexión entre ellas, así como su relación con el área de Música y Danza, con las competencias de otras áreas y, por último, con las competencias clave.

Se presentan con posterioridad los saberes básicos necesarios para alcanzar las competencias específicas, divididos en dos bloques: 1. "Percepción y análisis", y 2. "Experimentación y Creación". A su vez, estos se dividen en los subbloques: 1.1 "Exploración e interpretación del entorno" y 1.2 "Alfabetización visual y audiovisual" en el primer bloque, y 2.1 "La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación", 2.2 "La experiencia artística: procesos de trabajo". Por último, estos subbloques se dividen en diferentes grupos de saberes que, aún vinculados de manera directa a unas competencias específicas, tienen un carácter integrador para un desarrollo efectivo y pleno.

Las situaciones de aprendizaje presentan principios didácticos que favorecen el aprendizaje de los saberes para la adquisición de las competencias específicas, cuyo nivel de logro se establece a su vez en los criterios de evaluación, que marcan dos jalones a lo largo de la etapa, el primero correspondiente al 4º curso y el segundo a 6º, como final de etapa. En estos criterios se desglosa el nivel de desarrollo de cada competencia específica del área para ambos momentos.

## 2. Competencias específicas

### 2.1 Competencia específica 1

Explorar propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual, a través de diferentes canales y contextos, desarrollando hábitos de percepción activa.

### 2.1.1 Descripción de la competencia 1

Esta primera competencia hace referencia a la interacción con el patrimonio artístico y la cultura visual y audiovisual que ha de llevarse a cabo con el alumnado de primaria. El sistema educativo ha de proporcionar el acceso a la cultura para que, sea cual sea el contexto y el entorno familiar y social en el que habita el alumnado, pueda participar de ella.

Explorar implica recorrer algo desconocido para descubrirlo y conocerlo. Es un estadio inicial necesario para poder desarrollar el resto de las competencias específicas referidas a procesos de análisis, expresión, creación y participación.

El patrimonio artístico es la parte del patrimonio cultural e histórico que se manifiesta en las obras de arte, es decir, en los productos de creación en el campo del arte. Incluye tanto las obras del pasado como las actuales, y tanto las obras materiales como las inmateriales.

El término cultura visual y audiovisual hace referencia a todas las imágenes que configuran nuestro imaginario en publicidad, comunicación gráfica, imágenes en redes sociales, televisión, graffiti, cultura popular o la artesanía, entre otros medios con los que tenemos contacto diario voluntaria o involuntariamente. Completa y amplía el discurso de la historia del arte para desplazar el peso de la función estética o expresiva tradicional de las obras hacia otras posibles funcionalidades de las imágenes que tan presentes están en nuestro día a día y en el de nuestro alumnado.

Mediante la observación y la percepción comprendemos el mundo que nos rodea. Este proceso se inicia al captar la información a través de los sentidos que, por medio de conexiones nerviosas envían señales al cerebro que es el encargado de generar significados. En función de la predisposición, de la atención, de aspectos culturales y de los conocimientos previos estos significados serán más o menos significativos. La percepción es un puente entre el exterior y el interior y, por lo tanto, cuantos más estímulos sensoriales tengamos, más amplio será nuestro bagaje cultural.

Los diferentes canales y contextos a través de los cuales se lleva a cabo esta exploración se refieren a los medios y espacios desde los que el alumnado accede a las propuestas del patrimonio histórico-artístico y de la cultura visual y audiovisual. Los canales son los medios físicos mediante los que percibimos las propuestas, e incluyen diferentes soportes y formatos. Los contextos se refieren a los espacios desde los que llevamos a cabo esa experiencia de exploración del entorno: contexto físico (por ejemplo, aula, museos, centros de arte o auditorios) y/o virtual (digitales y tecnológicos).

Es importante que, en un primer momento, el alumnado pueda acercarse a los referentes artísticos patrimoniales de su cultura más cercana (familia, barrio, pueblo, ciudad) para desarrollar el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Entendemos por propio no solo aquello que está cercano a nivel espacial sino también contemporáneo, es decir, a nivel temporal, en la búsqueda de un enlace más directo con las inquietudes y preferencias del alumnado. Más allá de un enfoque historicista, la aproximación a la cultura puede realizarse mediante conexiones del presente con el pasado y a través de temáticas comunes, explorando las respuestas, y también las preguntas, que las artes han ofrecido en diferentes épocas y culturas.

El objetivo en la etapa de primaria se centra en desarrollar una percepción activa que ha de completarse en etapas posteriores con procesos de análisis y estudio que garanticen un conocimiento más en profundidad, así como la valoración y el respeto al patrimonio histórico-artístico local y global y a las diferentes propuestas de la cultura visual y audiovisual.

Al final del primer ciclo el alumnado habría podido explorar el entorno más cercano que le permita ir configurando referentes socioculturales. Este primer acercamiento será fundamentalmente sensorial puesto que no se requerirán procesos de análisis ni de investigación posteriores. Esto proporcionará, mediante las sensaciones percibidas a través de los sentidos, un enriquecimiento de su representación mental del mundo. En esta percepción es el poder del estímulo el que atrae al sujeto, pero sin ser capaz de decidir aún el foco de aplicación de su atención.

Al final del segundo ciclo el alumnado sería capaz de interpretar las sensaciones en base a las experiencias y recuerdos que ha ido atesorando a lo largo del primer y segundo ciclo de primaria en la exploración del entorno local y autonómico. La percepción es la capacidad para seleccionar, organizar e interpretar nuestras sensaciones. Para que esta sea efectiva hay un requisito fundamental que es la atención, puesto que implica focalización y concentración.

Al final del tercer ciclo el alumnado habría desarrollado hábitos de participación y percepción activa, es decir que podrá decidir dónde aplicar (y dónde no aplicar) su capacidad atencional. En este sentido tendría que ser capaz de establecer relaciones sencillas entre las propuestas culturales del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual de su contexto más cercano y otras formas culturales, y ser capaz de reconocer los elementos más básicos del lenguaje visual.

## 2.2 Competencia específica 2

Reconocer y valorar las características fundamentales de la contemporaneidad artística mediante la percepción de diferentes obras y la experimentación directa.

### 2.2.1 Descripción de la competencia 2

Marcados por los valores sociales y culturales del presente, los lenguajes y las producciones artísticas contemporáneas contribuyen al conocimiento y reflexión sobre estos y nos muestran un reflejo de la historia, de las sociedades y, por extensión, de la humanidad.

Reconocer implica examinar y explorar en busca de la naturaleza de nuestro objeto de investigación, en este caso la contemporaneidad artística. Consiste en indagar, analizar y conocer en profundidad y tiene como objetivo fundamental que el alumnado valore las propuestas artísticas contemporáneas como parte de su identidad, y sea capaz de integrarlas como elemento cultural fundamental de su tiempo.

Por contemporaneidad artística entendemos, en su doble acepción, el arte generado a partir de la segunda mitad del siglo XX, y también el que sucede ahora, en el momento presente.

Las prácticas artísticas contemporáneas generan vínculos con temáticas de actualidad relacionadas con los retos del siglo XXI como la crisis medioambiental, la identidad fluida, la globalización o la privacidad digital. Es decir, conectan con nuestra realidad y con la de nuestro alumnado y promueven el cuestionamiento y la reflexión constantes. La multiplicidad de saberes asociados a ellas implica un trabajo competencial, multidisciplinar y transdisciplinar amplio, en el que pueden establecerse conexiones entre las distintas áreas de conocimiento del currículo escolar.

Las creaciones artísticas contemporáneas permiten la diversificación de miradas y la visibilización de significados alternativos que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y divergente a través de un relato plural y rico en matices.

A través de esta competencia el alumnado tendrá que ser capaz de reconocer las características fundamentales de la contemporaneidad artística (distintos formatos, el vínculo con las tecnologías, la multiplicidad de lenguajes y materiales).

Las piezas artísticas han de servir como estímulo para las creaciones y acciones del alumnado y permitir explorar sus posibilidades comunicativas representando ideas, vivencias, estados de ánimo y propuestas imaginativas. Por lo tanto, el acercamiento y acceso a las prácticas artísticas contemporáneas se trabaja simultáneamente desde la percepción y desde la experimentación.

Es la exposición frecuente a las producciones artísticas actuales lo que posibilita que el alumnado pueda vivir la experiencia con naturalidad y sin futuros prejuicios, de una manera abierta que le permita disfrutar y generar un aprendizaje significativo. El trabajo de la contemporaneidad artística en la etapa de primaria es fundamental para crear futuros usos culturales capaces de apreciar el valor social de las artes y su papel primordial en la configuración de la identidad individual y colectiva.

Al final del primer ciclo se pretende que el alumnado se familiarice con las prácticas artísticas contemporáneas y las integre como referentes socioculturales válidos.

Al final del segundo ciclo el alumnado habría de ser capaz de incorporar en sus creaciones elementos de la contemporaneidad artística, como pueden ser formatos o materiales. De esta manera la práctica artística contemporánea funciona como estímulo en sus propias creaciones.

Al final del tercer ciclo el alumnado habría de ser capaz de identificar y establecer relaciones entre los elementos de la contemporaneidad artística de sus propias creaciones y de las ajenas.

### 2.3 Competencia específica 3

Emplear de manera adecuada la terminología específica del área relativa a elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en la expresión de las experiencias de apreciación y creación artística.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3

Para poder profundizar en el conocimiento del patrimonio artístico y de la cultura visual y audiovisual, así como acercarse a la creación artística, se precisan procesos de análisis y descripción en los que es necesario conocer el vocabulario específico de cada lenguaje artístico. Esta tercera competencia específica pone de manifiesto la importancia de la textualidad oral y escrita en el proceso de aprendizaje y en la comunicación de los aprendizajes adquiridos. De esta manera, y especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral y la expresión artística, se conjugan y completan.

En el aula de plástica en primaria se han de llevar a cabo procesos que vayan más allá del hacer y producir, y que impliquen reflexionar, analizar, expresar y compartir ideas, sensaciones y puntos de vista. Es en la expresión de las experiencias de apreciación y creación donde el alumnado tendrá la oportunidad de poner en marcha esta serie de acciones que permiten desarrollar el pensamiento propio, crítico y divergente. Esto último, condición indispensable para que los aprendizajes vinculados a las artes se conciban como generadores de conocimiento y no solo como impulsoras de destrezas.

Utilizar de manera adecuada dicha terminología implica detectar los momentos en los que puede producirse esta comunicación oral o escrita: desde el momento de la recepción y percepción de las propuestas artísticas hasta la descripción y explicación de las propias creaciones. Se trata pues de que el alumnado muestre hábitos de percepción consciente, mediante la verbalización de las distintas experiencias que se lleven a cabo en el aula. De esta manera estamos posibilitando, a largo plazo, la valoración y respeto de las producciones artísticas del entorno.

La terminología específica del área de Educación Plástica se refiere tanto a los elementos que la configuran, como a las técnicas, a los formatos (pintura, escultura, videoarte, entre otros) y a los procedimientos que se llevan a cabo en las diferentes fases del proceso creativo. No se trata solo de un aprendizaje memorístico, indispensable para consolidar datos pero insuficiente para generar una interacción significativa con el aprendizaje, sino de llegar a establecer relaciones entre esa terminología, los conceptos a los que alude y los significados que van surgiendo de esas conexiones. Además, se persigue la contribución a una comunicación eficaz que facilite compartir ideas, opiniones y emociones superando prejuicios y estableciendo relaciones asertivas entre iguales.

Al final del primer ciclo el alumnado empezaría a familiarizarse con el vocabulario específico del área a partir de la experiencia de apreciación de diferentes obras.

Al final del segundo ciclo el alumnado debería ser capaz de conocer y utilizar con propiedad vocabulario específico, de manera oral y escrita, en los distintos momentos de percepción y creación, así como expresar con respeto opiniones acerca de las propuestas propias y ajenas.

Al final del tercer ciclo el alumnado incorporaría estrategias de pensamiento visual a los ya incorporados medios orales y textuales en la expresión de la experiencia de apreciación y creación. Asimismo, valorará de forma asertiva y justificada el proceso de trabajo propio y ajeno argumentando en base a conceptos libres de prejuicios.

#### 2.4 Competencia específica 4

Experimentar con los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, así como con diferentes técnicas y materiales, expresando ideas, sentimientos y emociones en la elaboración de producciones artísticas individuales o colectivas.

##### 2.4.1 Descripción de la competencia 4

Esta cuarta competencia específica se centra en los procesos de creación pero también en los de percepción, puesto que experimentar implica apreciar y examinar algo, en este caso los elementos que configuran el lenguaje visual, desde la propia experiencia. El alumnado de primaria ha de apropiarse de todas las experiencias de exploración del entorno artístico por medio de diferentes canales y contextos, para realizar sus propias creaciones. En ese sentido todo el bagaje perceptivo atesorado le servirá de estímulo para expresar sus ideas, sentimientos y emociones.

La experimentación lleva implícita la idea de vivencia, y como tal, contribuye a configurar la personalidad e identidad. La práctica artística tiene notables beneficios en el desarrollo cognitivo del alumnado: mejora la comunicación y la concentración, desarrolla la creatividad y la imaginación, impulsa la toma de decisiones y el pensamiento crítico y divergente, mejora la coordinación visomotriz, y promueve, entre otras cosas, los valores del esfuerzo y la constancia.

El desarrollo de procesos creativos conlleva por un lado el conocimiento de las posibilidades expresivas de las diferentes técnicas y soportes artísticos (como pintura, dibujo, escultura o instalación), y por otro, de las cualidades físicas y comunicativas de los materiales para la creación (papel, cartón, madera, plástico, materiales reciclados). A través de su manipulación y utilización el alumnado podrá explorar los elementos básicos del lenguaje visual como la línea, el color, la forma o el volumen de manera que su conocimiento se lleve a cabo a través de una experimentación directa. En cuanto al lenguaje audiovisual entendemos por elementos básicos todos aquellos relativos al espacio (tipología de planos, encuadre, ángulos de cámara), al tiempo (aspectos narrativos) y al movimiento (de cámara, transiciones).

Es importante experimentar con variedad de materiales, técnicas y formatos para poder explorar sus posibilidades expresivas y poder hacer así un uso riguroso de los mismos en futuros proyectos creativos.

Es indispensable que el alumnado desarrolle en esta competencia el compromiso con su producción y desarrolle la constancia y el hábito de finalizar las propuestas que inicie. La situación en la que se llevará a cabo este doble proceso de percepción y exploración se refiere al momento de crear y producir sus propuestas creativas. Es en el acto de escoger soportes, de seleccionar colores, de relacionar ideas, que el alumnado conecta con la complejidad del hecho creativo y le confiere una categoría intelectual de gran valor pedagógico. La expresión de ideas, sentimientos y emociones a través de la práctica artística permite evidenciar lo que se piensa, siente o desea, y por tanto nos sitúa en el mundo y configura nuestra identidad individual y colectiva.

Al final del primer ciclo la experimentación se realizaría de manera intuitiva permitiendo al alumnado explorar la relación entre los estímulos recibidos y las decisiones espontáneas.

Al final del segundo ciclo el alumnado haría un uso adecuado y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, valorando la diversidad y posibilidades de los mismos, desarrollando hábitos de trabajo y constancia, integrando el compromiso que implica la finalización del proceso de experimentación artística.

Al final del tercer ciclo se relacionarían los mensajes e ideas que se quieren transmitir con las posibilidades de los diferentes materiales y soportes. Se buscará la consecución de un proceso de trabajo en el que la finalización del mismo tenga exigencia estética y de calidad. En este sentido el nivel de abstracción al que habrá llegado el alumnado al final del tercer ciclo estará vinculado al hecho de elaborar producciones artísticas ligadas a conceptos cada vez más complejos y ricos en matices.

## 2.5 Competencia específica 5

Utilizar de manera guiada recursos digitales aplicados a la búsqueda de información y a la creación artística, haciendo un uso responsable de acuerdo a la normativa vigente.

### 2.5.1 Descripción de la competencia 5

Esta quinta competencia específica es indispensable en la era digital. Las plataformas virtuales forman parte de nuestra vida y la de nuestro alumnado y ha de verse reflejada en el contexto curricular de manera que sea notoria la importancia de ofrecer recursos digitales y de educar en el respeto de las reglas asociadas a su uso, así como los derechos vinculados a la normativa vigente. El alumnado está construyendo su identidad digital, accediendo a recursos de información y creación, y este proceso debe ser acompañado para que se realice de forma segura, consciente y evitando usos peligrosos o manipuladores.

La competencia digital incide en la construcción de un sujeto responsable de su relación con las tecnologías, de manera que se entienda que la facilidad de acceso a la información necesaria en todo proceso de análisis e investigación debe ir acompañada de una selección crítica y justificada en la que se contrasta la veracidad de las fuentes.

En la actualidad, los entornos digitales son un recurso principal en el proceso de percepción y análisis tanto como en el de creación, ya que existen herramientas y asistentes digitales para experimentar, diseñar y editar contenidos, así como compartir los procesos y resultados. Su uso con corrección supone adquirir destrezas en la representación gráfica y audiovisual de información, comunicación de ideas o emociones, así como representaciones metafóricas o abstractas con una intencionalidad predeterminada.

Al final del primer ciclo el alumnado se inicia en el uso de los recursos informáticos para acceder a propuestas artísticas y en la búsqueda asistida de información al respecto, educándose en la construcción de la identidad digital en base a un uso consciente de los medios digitales.

Al final del segundo ciclo sería capaz de buscar información de manera responsable y guiada, conociendo las normas básicas vigentes respecto a la autoría y el uso compartido de imágenes y aplicaciones básicas.

Al final del tercer ciclo el alumnado sería capaz de utilizar, de forma guiada, aplicaciones y recursos informáticos sencillos en la búsqueda de la información y el proceso de creación. Esta búsqueda será filtrada de manera que se pueda discernir la veracidad de la información y respetar la normativa vigente.

## 2.6 Competencia específica 6

Participar en las diferentes fases de un proceso creativo colaborativo con actitud inclusiva, asumiendo diferentes roles en el desarrollo de producciones visuales y audiovisuales sencillas.

### 2.6.1 Descripción de la competencia 6

Esta sexta competencia específica tiene una doble acepción relativa a la acción que la define, que es la de participar. Por un lado, lleva asociada la idea de hacer, de actuar, de activar un proceso, y por otro la idea de hacerlo junto con otras personas. La finalidad del acto creativo en esta competencia específica ya no es solo experimentar y explorar las posibilidades del medio o generar un producto,

sino participar de un proceso colectivo en el que las propias ideas están al servicio de la colectividad. En ese sentido es indispensable el compromiso que cada alumna o alumno adquiera durante el proceso para que los objetivos establecidos puedan llevarse a término de manera satisfactoria.

El proceso creativo se configura normalmente en torno a unas fases definidas pero que deberían tener una estructura no jerárquica, porque todas las partes de ese proceso son igualmente importantes, y tienen momentos interconectados. No hay un único proceso posible y la secuencia puede alterar este orden, pero suelen contemplarse algunos momentos clave: preparación para detectar el reto a superar, incubación en la que se investiga y profundiza en la búsqueda de referentes, nacimiento de la idea que aporta soluciones y desarrolla la propuesta, difusión para compartir los resultados con la comunidad educativa y evaluación.

La perspectiva inclusiva se configura a partir de la idea de que todo el alumnado, sea cual sea su condición particular (procedencia, género, nivel social o identidad sexual) son capaces de aprender si el sistema educativo tiene en cuenta los distintos contextos de partida y pone en marcha estrategias de aprendizaje significativas para todas y todos. Se trata en definitiva de acoger la diversidad y de tenerla siempre en cuenta a la hora de desarrollar cualquier proyecto en el aula.

Los diferentes roles que el alumnado puede asumir durante el proceso dependerán del proyecto o disciplina que se esté desarrollando, de si se trata de producciones visuales o audiovisuales. En el caso del proyecto audiovisual se pueden contemplar tareas tales como: director/a, guionista, director/a de arte, cámara, atrezzista, entre otras.

Es fundamental que las decisiones se tomen de manera democrática y consensuada y que el alumnado aprenda a mostrar respeto por las distintas opiniones desarrollando estrategias de asertividad y escucha activa.

Al final del primer ciclo el alumnado podría participar en procesos colectivos de creación, de manera guiada y entendiendo el plan de acción. Su contribución ha de suponer un estímulo en el sentido de pertenencia a un grupo.

Al final del segundo ciclo el alumnado sería capaz de desempeñar diferentes funciones, de manera guiada, en un proceso colaborativo, entendiendo los objetivos mínimos. Será capaz de comunicar dudas y aportaciones al proceso, de manera asertiva y pensando en contribuir al objetivo común.

Al final del tercer ciclo el alumnado podría planificar de manera colaborativa un proyecto creativo y participar en él asumiendo diferentes roles y funciones con compromiso y voluntad de aportar. Será capaz de hacer una valoración del mismo de manera respetuosa y asertiva, proponiendo propuestas de mejora.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas/materias y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área/materia).

#### 3.1 Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Todas las competencias específicas del área están relacionadas entre sí puesto que describen diferentes momentos fundamentales por los que evoluciona el aprendizaje de la Educación Plástica y Visual en el aula. Se diferencia entre las dimensiones de apreciación y de creación, ambas imprescindibles aunque no tienen por qué entenderse como una secuencia ordenada. Se hace alusión a la experiencia de apreciación de referentes del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual (CE1), enfatizando el vínculo con la contemporaneidad (CE2), bien como inspiración o estímulo para las propias creaciones. Se incluyen los procesos (CE4) que suponen el aprendizaje y práctica de la experiencia artística, tanto para las producciones individuales como las colectivas (CE6), remarcando

la importancia del uso correcto del lenguaje (CE3) en la comunicación, valoración e intención creativa. Los medios digitales e informáticos (CE5) están presentes en cuanto que refuerzan la investigación y análisis, así como proporcionan herramientas de creación y experimentación.

### 3.2 Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las conexiones que se establecen entre las competencias específicas de Educación Plástica Visual con las de Música y Danza, que integra el área de Educación Artística, muestran una vinculación continua, puesto que en ambas se trata la exploración y acercamiento a diferentes propuestas artísticas, de manera vivencial, para reconocer los diferentes elementos y características que las conforman (CE1) (CE2). El uso y conocimiento de los recursos digitales de acuerdo a la normativa vigente, y en pro de la construcción de una identidad digital completa y sana, se desarrolla en ambas mediante la CE5.

La conexión entre el resto de las competencias se realiza de forma combinada. La CE3 se vincula con las CE1 y CE2 del área de Música y Danza al tratar la exploración, el reconocimiento, la experimentación y la descripción con el uso de una terminología adecuada. Además, se vinculan con las CE2 y CE3 de Música y Danza al tratar la experimentación de los elementos propios de cada materia con una finalidad expresiva y la CE6 de Educación Plástica y Visual con la CE4 de Música y Danza puesto que ambas fomentan la participación en el proceso creativo de propuestas y proyectos artísticos.

En cuanto al resto de áreas, la vinculación con el área artística puede establecerse desde varias perspectivas. El hecho de utilizar referentes artísticos, especialmente los contemporáneos, puede servir de nexo de unión de saberes integrados, puesto que la producción artística actual hibrida saberes y utiliza recursos de experimentación científica o documentación, siendo habitual que las y los artistas trabajen de la mano de otros profesionales de sectores diversos, representados en las diferentes áreas de conocimiento. La práctica artística, y especialmente la contemporaneidad, aborda los retos y temáticas del presente, de manera que aporta una visión metafórica y procedimental especialmente adecuada para las materias de valores. El lenguaje visual y audiovisual sirve, asimismo, para comunicar efectivamente en cualquier disciplina, además de ser contenido propio, y junto con la capacidad de representación gráfica y visual de conceptos, suponen herramientas de investigación, análisis y expresión aplicables a cualquier disciplina. En este sentido analítico y expresivo, la importancia del elemento lingüístico en cualquier proceso de creación vincula las áreas de lenguas con las artísticas de manera que suponen un enriquecimiento mutuo.

### 3.3 Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X	X			X	X		X
CE2	X	X	X		X	X		X
CE3	X	X						X
CE4	X		X				X	X
CE5	X	X	X	X	X	X		X
CE6	X		X		X	X	X	X

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística.
- CP: competencia plurilingüe.
- CMCT: competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés).
- CD: competencia digital.
- CPSA: competencia personal, social y de aprender a aprender.
- CC: competencia ciudadana.
- CE: competencia emprendedora.
- CCEC: competencia en conciencia y expresión culturales.

La competencia clave en comunicación lingüística se vincula con todas las competencias específicas puesto que el uso del lenguaje, de manera correcta y adecuada es necesario en cada momento de la práctica docente de Educación Plástica y Visual, tanto en la experiencia de percibir y analizar, como en la creación y experimentación.

En el acercamiento a diferentes propuestas artísticas del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), a través de diferentes medios y canales presenciales y virtuales (CE5), es necesaria la comprensión de la información recibida para su análisis, selección y contraste, así como la expresión, tanto oral como escrita, de las opiniones, reflexiones, descripciones, etc. que se deriven de la experimentación y creación posterior (CE4), en su análisis, documentación y comunicación a la comunidad, demostrando el conocimiento del vocabulario específico (CE3). En este sentido el alumnado deberá ser capaz de poner sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia y la resolución de conflictos cuando el trabajo cooperativo lo requiera (CE6), llegando a acuerdos, expresando hechos y opiniones con asertividad, pensamientos o sentimientos, defendiendo con respeto las posturas propias y valorando las ajenas. La comunicación lingüística será fundamental en la difusión de las propuestas realizadas, así como en su evaluación.

La competencia plurilingüe implica poder trabajar con referentes artísticos de zonas geográficas diversas y acceder a propuestas e información en lenguas diferentes a la materna (CE5). Implica conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural del entorno, así como acercarse a la perspectiva multicultural de las prácticas artísticas del patrimonio (CE1), de la contemporaneidad y la cultura visual y audiovisual (CE2). Conocer supone ampliar la mirada para adaptarnos a la diversidad cultural y social, así como detectar usos sexistas, racistas o clasistas en el lenguaje (CE3) en la expresión de opiniones o la emisión de juicios en torno a las distintas obras o producciones artísticas a las que se acerca el alumnado, así como en la propia producción creativa (CE4) (CE6).

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), se relaciona con el patrimonio artístico, la cultura visual y audiovisual y especialmente la contemporaneidad (CE2) por la frecuente intersección entre arte y ciencia (actualmente expresada bajo el concepto STEAM que introduce la A de las artes), así como el uso de la creatividad como componente importante en el proceso del pensamiento científico. En cuanto a la experimentación y creación, el manejo de herramientas digitales y recursos TIC (CE5), tanto en la apreciación como en la experimentación y difusión de propuestas suponen un vínculo con la tecnología, la ética y la seguridad. Además, la metodología científica puede formar parte de los procesos de diseño de proyectos, tanto individuales como colectivos (CE4) (CE6), aportando estrategias de resolución de problemas.

La competencia digital se vincula claramente con la CE5 pero se relaciona también con el resto en el acercamiento a las obras que conforman el patrimonio y la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), que puede darse por medios digitales y tecnológicos, mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje. En el trabajo de comprensión de los referentes, el tratamiento de la información recibida

deberá ser analizada (CE3) y asegurar su veracidad, asegurando un buen uso y el respeto a las leyes de propiedad intelectual y autoría, construyendo una identidad digital consciente, sostenible, crítica y responsable. En cuanto a la experimentación y creación, el uso de herramientas TIC estará presente en las producciones tanto individuales como colectivas (CE4) (CE6), en los momentos de planificación, creación y difusión.

El desarrollo de esta competencia supone una relación con la otredad desde el respeto, el diálogo, la asertividad y la búsqueda del consenso, fundamental en la relación de la individualidad con el colectivo (CE6), desde el respeto en la gestión de situaciones de conflicto y en la necesaria adaptación al cambio.

En la exposición al arte y la cultura (CE1) (CE2), el alumnado irá incrementando su autonomía y su bagaje intelectual. Algunas de las temáticas de las prácticas artísticas pueden resultar controvertidas y generar debates en el aula. En este sentido, esta competencia aporta la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, así como enfrentarse a las propias emociones y adquirir estrategias para gestionarlas. En cuanto al uso de los medios (CE5) que intervienen en el proceso de apreciación y experimentación de la práctica artística, tanto individuales como colectivas, el conocimiento y aplicación de las buenas prácticas se relaciona directamente con el desarrollo de esta competencia clave, aportando su propia experiencia y emitiendo conclusiones y opiniones con respeto al otro.

Esta competencia se relaciona con la comprensión de los hechos históricos y sociales más relevantes del contexto del alumnado. En este sentido, la aproximación a diferentes propuestas artísticas (CE1) (CE2) supone comprender la importancia del entorno cultural y artístico, e incorporarlo a la construcción de la propia identidad.

Implica una reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida acorde con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, que ayuden a comprender las relaciones entre las personas y el entorno. La perspectiva multicultural de las propuestas artísticas implica la necesidad de comprensión y respeto por todas las culturas e ideologías. Asimismo, en las relaciones interpersonales (CE6), esta competencia se trabajará desde el trato asertivo a las opiniones ajenas, con conocimiento y respeto por las normas de convivencia, el buen uso de recursos respetando la normativa vigente y la construcción de una identidad física y virtual respetuosa y sostenible (CE5).

La competencia emprendedora se desarrolla al utilizar estrategias creativas que permiten entrenar la mirada y el pensamiento para analizar y evaluar el entorno. Este análisis puede hacerse a través de múltiples canales, incluyendo las propuestas artísticas (CE1), en tanto que posibilitan conexiones con la realidad, especialmente desde la contemporaneidad (CE2). La competencia emprendedora está presente en el proceso de planificación de las producciones y procesos de creación, en la toma de decisiones sobre su desarrollo y las conclusiones de la experimentación, tanto en proyectos individuales como colectivos (CE5) (CE6), utilizando destrezas creativas en el planteamiento y búsqueda de soluciones.

La competencia en conciencia y expresión culturales se vincula a todas las Competencias Específicas de Educación Plástica y Visual, puesto que el hecho de entender la relevancia del entorno cultural y artístico es inherente a la construcción de la identidad y el compromiso social. Esto se consigue mediante la exposición a los aspectos fundamentales del patrimonio y la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), así como a sus intencionalidades, tanto en la apreciación como en la experimentación individual o colectiva (CE4) (CE6). Para ello, el conocimiento de la terminología específica y los campos semánticos básicos vinculados (CE3) serán necesarios para la investigación, justificación y difusión de la experiencia artística (CE5). Por un lado, en el momento de la percepción y acceso a las mismas, el alumnado reconoce y respeta los aspectos fundamentales del patrimonio y

se inicia en el disfrute y conocimiento de las especificidades e intencionalidades de diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Por otro, en el momento de la experimentación, enriquece y construye su identidad a través de la expresión y utiliza con creatividad distintas representaciones y expresiones artísticas.

#### 4. Saberes básicos

##### 4.1 Introducción

Para definir los saberes esenciales se ha partido de las competencias específicas que se deben adquirir al finalizar la educación primaria. Se han seleccionado aquellos que se consideran fundamentales, que no únicos, teniendo en cuenta que, a partir de ahí, el profesorado dispone de un margen de autonomía para incluir todo aquello que su contexto educativo requiera o sea potencialmente deseable.

Los saberes se han organizado en base a dos dimensiones fundamentales. El primer bloque, "Percepción y análisis" describe la experiencia de apreciación y acercamiento a diferentes propuestas artísticas del entorno y de la cultura visual y audiovisual, y se distribuye en "Exploración e interpretación del entorno" y "Alfabetización visual y audiovisual". En los distintos apartados se aborda el patrimonio artístico y la cultura visual contemporánea como referentes, los entornos digitales y presenciales mediante los que se puede acceder a ellos y la terminología básica, así como los elementos configuradores de la percepción y la comunicación visual y audiovisual.

El segundo bloque: "Experimentación y creación" se divide en "La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación" que se refiere a la dimensión más procedimental de la materia vinculada al trabajo personal, tanto individual como colectivo, y "La experiencia artística: procesos de trabajo", que especifica el trabajo colaborativo en proyectos colectivos. En los distintos apartados se abordan las técnicas, materiales y formatos, las aplicaciones digitales y sus ámbitos de aplicación, el proceso creativo, la documentación gráfica de procesos y la creación artística como experiencia social.

##### 4.2 Bloque 1. Percepción y análisis.

B.1.1. Exploración e interpretación del entorno CE1, CE2, CE3, CE5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
<b>G1. Patrimonio histórico-artístico y cultura visual contemporánea:</b>			
Patrimonio histórico-artístico. Manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales:			
Patrimonio histórico-artístico local: exploración y análisis.	x	x	x
Patrimonio histórico-artístico autonómico: exploración y análisis.		x	x
Patrimonio histórico-artístico universal: exploración y análisis.			x
<b>Elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual:</b>			
Los elementos básicos del lenguaje visual en manifestaciones artísticas de diferentes épocas y estilos.	x	x	x

Posibilidades expresivas y comunicativas de los elementos básicos del lenguaje visual en manifestaciones artísticas plásticas y visuales de diferentes épocas y estilos.		x	x
Los elementos básicos del lenguaje audiovisual y sus posibilidades expresivas y comunicativas en imágenes fijas y en movimiento.			x
Contemporaneidad artística:			
Características fundamentales de los formatos, soportes y materiales de las prácticas artísticas contemporáneas.	x	x	x
Cualidades expresivas de los formatos, soportes y materiales de las prácticas artísticas contemporáneas.		x	x
Procesos de trabajo: la forma al servicio de la idea. La creación artística como proceso de investigación.			x
Profesiones relacionadas con el mundo de las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	x	x	x
G2. Actitudes:			
Estrategias de recepción activa.	x	x	x
Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	x	x	x
Respeto en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas y visuales en entornos físicos y virtuales.	x		
Atención y respeto en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales. El valor del silencio en la atención y apreciación.		x	
Atención, respeto, interés y participación en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales. El valor del silencio en la atención y apreciación.			x
G3. Entornos digitales:			
Estrategias de búsqueda y filtrado de información.	x	x	x
Normas básicas de protección de datos y licencias de uso en soportes y recursos digitales.			x
Recursos digitales básicos para las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	x	x	x

G4. Utilización de la terminología básica para la expresión de la experiencia de apreciación:			
Para la expresión de la experiencia de exploración de propuestas culturales y artísticas.	x	x	x
Para la expresión de las ideas, emociones y experiencias derivadas de la exploración de propuestas culturales y artísticas.		x	x
Para la descripción formal de propuestas culturales y artísticas.			x

B1.2. Alfabetización visual y audiovisual CE1, CE2, CE3	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Percepción visual:			
Tipos de percepción sensorial en la exploración del entorno: óptica, acústica y háptica.	x		
Grados de iconicidad de las imágenes: imagen realista, figurativa y abstracta.		x	
Organización del campo visual. Leyes básicas: semejanza, figura-fondo, proximidad, simetría, continuidad, dirección común, simplicidad, igualdad y cierre.			x
Aspectos interpretativos del proceso perceptivo: creencias, conocimientos previos y emociones.			x
G2. Comunicación visual y audiovisual:			
El proceso comunicativo: emisor, receptor, mensaje.	x		
El proceso comunicativo: código y canal. La diversidad de canales de comunicación.		x	
Funciones de la imagen: estética, informativa, exhortativa, expresiva.			x
La imagen fija: formato, encuadres, composición. La imagen digital: mapa de bits e imagen vectorial. La imagen en movimiento: ángulos y movimientos de cámara.			x
Cultura visual y audiovisual: la imagen en el mundo contemporáneo. Estrategias de lectura e interpretación.			x
G3. Lenguaje visual y audiovisual: elementos configuradores:			

El punto, la línea y el plano como elementos expresivos. Formas orgánicas y formas geométricas. Formas planas y formas volumétricas Texturas. Colores primarios y secundarios.	x		
Las formas geométricas básicas: cuadrado, triángulo y círculo. La circunferencia. Polígonos regulares y sólidos geométricos básicos. Texturas naturales y artificiales, táctiles y visuales. Colores complementarios. Gammas cromáticas.		x	
Usos expresivos y culturales del color en medios visuales y audiovisuales. Esquemas compositivos básicos.			x

#### 4.3 Bloque 2. Experimentación y creación.

B2.1. La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación. CE1, CE2, CE4, CE5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
<b>G1. Técnicas y materiales:</b>			
Técnicas bidimensionales secas, húmedas y grasas. Técnicas mixtas y experimentales. Técnicas tridimensionales. Cualidades sensoriales, expresivas y comunicativas.	x	x	x
Materiales y soportes. Material reciclado. Criterios de sostenibilidad.	x	x	x
Manejo de herramientas básicas para el trazado del dibujo geométrico.		x	x
Utilización de trazados geométricos básicos en la elaboración de diseños, composiciones creativas e ilustraciones.		x	x
Procedimientos fotográficos analógicos y digitales básicos.			x
Producción audiovisual: principios básicos. Animación: herramientas y técnicas básicas. El cine como forma de narración. Géneros y formatos. Origen y evolución.			x
<b>G2. Formatos y materiales de la contemporaneidad artística:</b>			
Instalación. Land Art.	x		
Arte urbano. Intervención artística en espacios públicos.		x	
Videocreación. Arte de acción.			x

Propuestas multidisciplinares y multimodales.			x
G3. Aplicaciones digitales:			
Aplicaciones interactivas para la expresión gráfico-plástica.	x		
Aplicaciones interactivas para el dibujo geométrico.		x	
Programas y dispositivos básicos de captura y tratamiento de imágenes fijas y registro y edición básica de imágenes en movimiento.			x
G4. Ámbitos de aplicación:			
Producciones plásticas y visuales a través del lenguaje de la pintura, la escultura, el dibujo, y las artes decorativas.	x	x	x
Producciones plásticas y visuales a través del lenguaje de la arquitectura, el diseño, la ilustración, y la publicidad.		x	x
Producciones plásticas, visuales y audiovisuales a través del lenguaje de la fotografía, el cómic, y el cine. Producciones multidisciplinares y multimodales.			x

B2.2. La experiencia artística: procesos de trabajo CE4, CE5, CE6	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Las fases del proceso creativo:			
Generación de ideas y creación.	x	x	x
Investigación y creación.		x	x
Evaluación.			x
G2. Documentación gráfica de procesos:			
Portafolios de evidencias del proceso creativo.	x	x	x
Cartografías de aprendizaje. Mapas visuales ( <i>Visual Thinking</i> ).		x	x
Infografías sencillas.			x
G3. Terminología básica para la expresión de la experiencia de creación:			
Relativa a técnicas, materiales y ámbitos de aplicación de la expresión gráfico-plástica.	x	x	x

Relativa a técnicas, materiales y ámbitos de aplicación del dibujo geométrico.		x	x
Relativa al lenguaje y ámbitos de aplicación de la creación audiovisual.			x
G4. Actitudes:			
Esfuerzo, fuerza de voluntad. Capacidad de concentración. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos.	x	x	x
Respeto por la diversidad de ideas y producciones ajenas y utilización de un vocabulario inclusivo básico.	x	x	x
Tenacidad y constancia en la realización y consecución de las distintas tareas.	x	x	x
Cuidado de espacios y materiales de trabajo.	x	x	x
G5. La creación artística como experiencia social: proyectos artísticos colectivos:			
Generación de ideas: creatividad en la elaboración de ideas y en la toma de decisiones.	x	x	x
Consenso, respeto y empatía a las aportaciones de las compañeras y compañeros en el proceso de trabajo colectivo. Sensibilidad y comprensión hacia los puntos de vista ajenos.		x	x
Investigación: búsqueda y análisis de referentes.			x
Distribución de tareas: roles en el desarrollo de un proyecto artístico colectivo. Funciones y cometidos.	x	x	x
Creación: diseño y producción de la propuesta. Cooperación y responsabilidad en la parte individual para contribuir a un objetivo común y a la cohesión del grupo.	x	x	x
Evaluación: resultados en relación a los objetivos iniciales del proyecto. Análisis y propuestas de mejora.			x

#### 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

A continuación, se presentan algunos principios relevantes que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje para la práctica docente de Educación Plástica y Visual. Las situaciones de aprendizaje ponen en relación las competencias específicas con procedimientos y contextos de aprendizaje deseables.

El aprendizaje de los saberes básicos propios de la materia debería establecerse en forma de andamiaje que afiance contenidos adquiridos en cursos previos incorporándolos de forma natural en propuestas nuevas, evitando repetir conceptos año tras año.

Teniendo en cuenta que las situaciones de aprendizaje han de conectarse con los desafíos del Siglo XXI, en el contexto de la materia de Educación Plástica se deben relacionar y justificar los referentes que se utilizan en base a su conexión con ejes y temáticas de trascendencia social vinculadas a los retos del presente, como son: el consumo responsable, la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de la diversidad personal y cultura, el respeto al medioambiente y la gestión de residuos, o la vida saludable entre otros.

Además, han de tener en cuenta la diversidad personal y cultural incluyendo en los relatos de aula los *microrrelatos*, es decir aquellos de colectivos minorizados (perspectiva multicultural, de género). Esto se plantea como una oportunidad para ampliar referentes y explorar los matices que proporciona introducir multiplicidad de miradas y respuestas a retos que son comunes.

Por otro lado, para la cuestión de la sostenibilidad, y en conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se recomienda la incorporación de materiales sostenibles y reciclados en el aula. En este sentido se trataría no solo de utilizarlos sino de reflexionar en torno a su uso, consumo y al significado que proporcionan en las creaciones de aula.

Para poder integrar las experiencias personales del alumnado podemos detonar los procesos de aprendizaje partiendo de situaciones cotidianas y de vivencias compartidas, estableciendo los vínculos pertinentes con los saberes básicos y las competencias específicas del área.

Incorporar referentes de la cultura visual y audiovisual (como imágenes de redes sociales o publicidad) garantiza la conexión con intereses y con aprendizajes que el alumnado ya posee pero que no vincula con los contenidos del aula. Esto permite desdibujar el límite entre el centro educativo como único espacio educador y el exterior como fuente de experiencias desvinculadas de la escuela.

Por otro lado, partir de la cultura local para poco a poco ir incorporando otras formas culturales es una manera de garantizar el desarrollo de una identidad cultural cada vez más rica en conexiones y de valores de tolerancia y respeto.

Para contemplar otros contextos educativos que ayuden a dar sentido al aprendizaje en el lugar de su realización, podemos utilizar espacios del centro educativo más allá del aula de referencia para así fomentar el sentimiento de pertenencia en el alumnado, intentando que se sienta parte de un colectivo y reforzar así su autoestima. También podemos explorar las posibilidades del contexto más cercano (barrio, pueblo, ciudad) y establecer relación con los agentes culturales del entorno. En este sentido podemos propiciar la participación de creadores y creadoras en el centro (mediante programas de residencias artísticas o invitación a profesionales vinculados al mundo de la creación).

Contar en los centros educativos con la figura de un/a coordinador/a o mediador/a cultural, que favorezca la participación del alumnado del centro en actividades culturales y artísticas del entorno, puede ser una manera de afianzar la presencia de la cultura y de las propuestas culturales del entorno en los centros.

El aula de Educación Plástica no debería ser un lugar exclusivamente para “hacer” sino también para pensar, conectar, relacionar, estudiar, debatir, en definitiva para estimular la reflexión y el pensamiento crítico y divergente. Las propuestas de aula deben ser abiertas, de respuesta múltiple, y no suponer necesariamente la uniformidad de los productos finales, en el caso de que los haya, para favorecer la inclusividad y la heterogeneidad ocasionadas por las diferentes personalidades, inquietudes, contextos y vivencias del alumnado.

Fomentar los procesos de investigación en los que se reflexione en torno a las ideas y referentes socioculturales que el alumnado va adquiriendo es imprescindible para crear propuestas que vayan más allá de la manualidad y se conformen como experiencias pedagógicas significativas. La alfabetización visual implica educar la mirada, y para ello tenemos que instaurar la pedagogía de la sospecha en relación a las imágenes que nos rodean y preguntarnos constantemente acerca de sus posibles significados. La gestión crítica de la búsqueda y selección de la información en los procesos

de aprendizaje es fundamental para que el alumnado comprenda que las imágenes que consumen diariamente están cargadas de significados y de intencionalidades.

El desarrollo del pensamiento crítico y divergente permite enfrentarse a otras situaciones de manera creativa por lo que los procesos de reflexión inherentes a la práctica artística en el contexto del aula garantizan aprendizajes transferibles a otras situaciones en su día a día o a otras áreas de conocimiento.

Las situaciones de aprendizaje han de incluir necesariamente elementos emocionales por la capacidad que tienen para interferir y determinar los procesos de aprendizaje. En ese sentido el cuidado de los espacios de trabajo, el uso respetuoso de los mismos, de manera que los sientan como espacios propios, puede ayudar a crear experiencias más conectadas con el alumnado y sus necesidades afectivas.

Se debe garantizar el acceso al aprendizaje del conjunto del alumnado aplicando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, atendiendo las dimensiones física, cognitiva, sensorial y emocional.

Es recomendable justificar de manera asertiva las opiniones relativas al trabajo del alumnado, fomentando el refuerzo positivo y la adecuación de las apreciaciones a los objetivos de la propuesta y no a valoraciones personales desvinculadas de esta.

El respeto por los tiempos de trabajo y sus distintos ritmos supone aceptar la incertidumbre como parte ineludible del aprendizaje. Para ello, los tiempos de trabajo amplios favorecen el diseño de secuencias didácticas que permiten explorar todas las fases del proceso creativo y valorar el error como una oportunidad para aprender.

Es importante tener en cuenta que en la etapa de primaria la educación plástica y visual ha de centrarse en el desarrollo de hábitos de percepción, de experimentación y participación, además del desarrollo de destrezas manuales o técnicas, y por tanto las consideraciones que planteemos no deberían evaluar estas últimas en exclusiva. Además, debemos emplear un lenguaje inclusivo e igualitario que integre la diversidad inherente a los grupos con los que trabajamos y facilitar momentos para compartir ideas y opiniones de manera asertiva.

Debemos incentivar hábitos de constancia y autoexigencia, y el placer por la consecución de objetivos reales. Es importante que el alumnado se vea capaz de terminar los procesos y tomar consciencia del propio aprendizaje fomentando la reflexión, por lo que debemos programar tareas viables, flexibles y adaptadas a sus capacidades.

Para fomentar otras formas de representación se recomienda la utilización de estrategias de pensamiento visual en la conceptualización de contenidos curriculares, así como en la organización y planificación de proyectos o registro de evidencias en procesos de aprendizaje.

Por último, el desarrollo de proyectos artísticos colectivos (ver C.E. 6) fomenta la participación y el diálogo implicando al alumnado en procesos de trabajo que requieren cooperación. Se debe potenciar la llegada a acuerdos por medios dialogados fomentando la cultura democrática y la oralidad en la expresión de opiniones, posicionamientos y emociones, y la recepción de ideas ajenas.

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1 Competencia específica

Explorar propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual, a través de diferentes canales y contextos, desarrollando hábitos de percepción activa.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
1.1. Mostrar interés, curiosidad y respeto hacia diferentes propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual presente en los distintos contextos en los que se lleva a cabo la experiencia de apreciación.	1.1. Distinguir diferentes propuestas artísticas del entorno a través de los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual.
1.2. Clasificar las distintas propuestas artísticas atendiendo a los diferentes canales a través de los cuales las percibimos.	1.2. Interpretar diferentes propuestas artísticas del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que se generan.
1.3. Identificar elementos básicos de contenido en propuestas artísticas mediante la apreciación del entorno patrimonial cercano y de la cultura visual y audiovisual.	1.3. Relacionar los elementos característicos de la cultura local con otras formas culturales, mostrando una actitud abierta y respetuosa y valorando la diversidad.

### 6.2 Competencia específica 2.

Reconocer y valorar las características fundamentales de la contemporaneidad artística mediante la percepción de diferentes obras y la experimentación directa.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
2.1. Apreciar la diversidad y heterogeneidad de propuestas artísticas contemporáneas mostrando una actitud de respeto superando prejuicios.	2.1. Identificar los formatos y materiales propios de la contemporaneidad artística, en propuestas creativas propias y ajenas, desde una perspectiva multicultural e integradora.
2.2. Incorporar el uso de algunos formatos y materiales propios de la contemporaneidad artística en sus propias creaciones.	2.2. Experimentar con las posibilidades comunicativas de los lenguajes contemporáneos en propuestas artísticas creativas sencillas en las que se establezcan relaciones significativas entre ideas, materiales y formatos.
2.3. Reconocer las distintas temáticas en las obras artísticas contemporáneas estableciendo relaciones sencillas con los retos y circunstancias del presente.	2.3. Valorar la labor de las creadoras y creadores en su contribución a la sociedad actual, relacionando su trabajo y los mensajes de la creación artística contemporánea con los retos y circunstancias del presente.

### 6.3 Competencia específica 3.

Emplear de manera adecuada la terminología específica del área relativa a elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en la expresión de las experiencias de apreciación y creación artística.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
3.1 Participar activamente en los distintos momentos de expresión en la experiencia de apreciación y creación artística utilizando un vocabulario adecuado y respetuoso.	3.1. Describir las diferentes obras e imágenes empleando correctamente el vocabulario específico del área en la experiencia de apreciación artística incorporando medios orales, textuales y estrategias de pensamiento visual.
3.2 Emplear el vocabulario básico del área identificando elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en distintas propuestas artísticas.	3.2. Aplicar la terminología adecuada para describir las propias creaciones artísticas argumentando las decisiones adoptadas en relación a formatos, técnicas y materiales.
3.3 Mostrar una actitud respetuosa con las diferentes opiniones emitidas sobre producciones artísticas.	3.3. Expresar de manera asertiva y respetuosa opiniones derivadas de las experiencias de apreciación y creación artística.

### 6.4 Competencia específica 4.

Experimentar con los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, así como con diferentes técnicas y materiales, expresando ideas, sentimientos y emociones en la elaboración de producciones artísticas individuales o colectivas.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
4.1. Hacer un uso adecuado de los materiales, herramientas y espacios de trabajo en el proceso de elaboración de propuestas artísticas.	4.1. Incorporar los conocimientos derivados de los referentes explorados como estímulo en las propias producciones creativas.
4.2. Emplear distintas técnicas y materiales experimentando con sus cualidades expresivas en producciones artísticas creativas sencillas.	4.2. Seleccionar las técnicas, materiales y elementos de contenido más adecuados para la expresión de ideas, sentimientos y emociones en las diferentes producciones artísticas creativas.
4.3. Desarrollar hábitos de constancia y esfuerzo en los procesos de trabajo finalizando las propuestas artísticas iniciadas.	4.3. Utilizar materiales no convencionales en la creación artística buscando aquellos más adecuados a lo que se pretende transmitir incorporando criterios de sostenibilidad.

### 6.5 Competencia específica 5.

Utilizar de manera guiada recursos digitales aplicados a la búsqueda de información y a la creación artística, haciendo un uso responsable de acuerdo con la normativa vigente.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
5.1. Buscar, de manera guiada y responsable, información y recursos artísticos en medios digitales, respetando la normativa vigente.	5.1. Aplicar las normas básicas de protección de datos, de autoría y licencias de uso en la búsqueda de información y en los procesos de creación artística digitales.
5.2. Respetar las indicaciones a la hora de buscar información o crear propuestas artísticas digitales.	5.2. Contrastar las diferentes informaciones halladas durante el proceso de búsqueda sobre cuestiones artísticas seleccionando aquellas más relevantes y más fieles a la realidad.
5.3. Iniciarse en el uso de recursos digitales básicos para desarrollar creaciones artísticas visuales o audiovisuales sencillas.	5.3. Emplear de manera guiada diferentes recursos digitales básicos de producción gráfica y audiovisual adecuándose a la intencionalidad representativa y a los objetivos de la actividad artística planteada.

### 6.6 Competencia específica 6.

Participar en las diferentes fases de un proceso creativo colaborativo con actitud inclusiva, asumiendo diferentes roles en el desarrollo de producciones visuales y audiovisuales sencillas.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
C6.1. Asumir sin prejuicios diferentes roles en el desarrollo de producciones artísticas colaborativas mostrando interés y respeto por las distintas funciones a desempeñar.	C6.1. Cooperar en la planificación de una producción artística colectiva proponiendo objetivos, fases, roles, necesidades materiales y técnicas y espacios de trabajo.
C6.2. Colaborar de manera guiada en el desarrollo de un producto artístico final satisfactorio que cumpla con los objetivos mínimos establecidos.	C6.2. Contribuir de manera eficaz a la consecución de un producto creativo comprendiendo e integrando las funciones asignadas y participando del objetivo común.

<p>C6.3. Expresar inquietudes, dudas e incertidumbres empleando estrategias comunicativas básicas, de manera asertiva y respetuosa durante el proceso de desarrollo de las distintas producciones artísticas visuales o audiovisuales.</p>	<p>C6.3. Comprometerse por igual con las distintas fases del proceso creativo desde la idea inicial hasta la consecución y difusión de un producto visual o audiovisual satisfactorio.</p>
<p>C6.4. Desarrollar de manera guiada propuestas creativas, registrando los procesos de trabajo y compartiendo el resultado.</p>	<p>C6.4. Desarrollar propuestas creativas, registrando los procesos de trabajo de manera textual, gráfica y/o audiovisual y compartiendo el resultado.</p>

## EDUCACIÓN FÍSICA

### 1. Presentación.

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria es fundamental para el desarrollo integral del alumnado y debe constituir la base de una alfabetización motriz que acompañará a las personas a lo largo de toda la vida, de manera que desarrolle la competencia motriz o corporal necesaria para disfrutar de una vida plena y saludable. Una de las principales finalidades del área es incorporar estilos de vida activos vinculados a la motricidad. La Educación Física contribuye de forma directa al desarrollo de capacidades que permiten el logro de los objetivos generales de la etapa de Primaria. Destaca la aportación del área al bienestar integral, lo que hace referencia al propio cuerpo y al de las otras personas, incluyendo el respeto y el cuidado para el desarrollo personal y social, desde una perspectiva de salud. También aporta al objetivo en lo referente a los hábitos de esfuerzo y trabajo cooperativo, a los relacionados con la resolución pacífica y autónoma de conflictos y al de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Contribuye a la consecución de los objetivos relacionados con el tratamiento de las manifestaciones artísticas desde la motricidad y a los relacionados con los hábitos de movilidad activa, autónoma y saludable, fomentando la educación vial y la prevención de accidentes. El carácter competencial y transversal del área contribuye a la transmisión de valores y normas de convivencia de forma empática, que buscan fomentar el respeto de los derechos humanos y el ejercicio activo de la ciudadanía, incluyendo el pluralismo y los valores de la sociedad democrática.

El área de Educación Física contribuye al perfil de salida del alumnado que prevé la LOMLOE, elemento curricular que incluye las competencias clave que todo el alumnado tiene que adquirir y desarrollar una vez finalizada la educación básica, previendo los desafíos del siglo XXI. El perfil de salida será un elemento de referencia para todas las decisiones curriculares y la Educación Física, por su carácter principalmente vivencial, es clave para lograr los descriptores operativos que se definen, ya que el área busca la autonomía desde el desarrollo del sentido de la responsabilidad para la adopción de hábitos de una vida saludable y la conciencia del impacto de los mismos sobre el bienestar físico y mental. La planificación de un proyecto de vida personal fundamentado en el autoconocimiento y las potencialidades desde el respeto propio y hacia las otras personas se empieza a modelar desde la etapa de Educación Primaria y la Educación Física vincula competencias específicas y saberes esenciales relacionados directamente con esta finalidad, desde un planteamiento social y emocional que integra la perspectiva artístico-expresiva del movimiento. La Educación Física fomenta actitudes proactivas de protección y conservación del medio ambiente, haciendo un uso responsable y consciente de aspectos sociales y éticos de consumo para favorecer un entorno saludable y sostenible. Respecto al uso de la tecnología inherente a la sociedad actual y futura, el área busca fomentar un espíritu reflexivo, crítico y ético. Es importante la contribución de la Educación Física hacia los valores democráticos, como por ejemplo la resolución pacífica de los conflictos y la defensa del bien común, fomentando la participación activa en actividades cooperativas, inclusivas y solidarias.

Los principios generales y pedagógicos propios de la Educación Primaria pretenden garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado y que sirva de preparación para cursar provechosamente la ESO. La acción educativa debe tener una perspectiva global y adaptada a los ritmos de trabajo del alumnado. Entre estos principios destacan la inclusión educativa y los temas transversales que se abordan en todas y cada una de las áreas. La igualdad de género, la educación para la paz, el consumo responsable, el desarrollo sostenible y, sobre todo, la educación para la salud y la afectivo-sexual están presentes en los saberes y las competencias específicas del área. Además, la Educación Física emocional y en valores busca promover la reflexión, la responsabilidad y el desarrollo de las habilidades sociales, la autoestima y, en definitiva, la autonomía progresiva que el alumnado debe ir logrando con las competencias transversales durante

toda la etapa. Finalmente, la LOMLOE aboga por la flexibilización en la organización de las áreas y las medidas para promover las alternativas metodológicas que personalicen y mejoren la capacidad de aprendizaje y los resultados. Este principio pedagógico posibilita las sinergias y el trabajo interdisciplinar de la Educación Física con el resto de áreas, así como el trabajo por ámbitos de conocimiento. El área adopta un enfoque sociocrítico en pro de una sociedad más equitativa, partiendo del hecho personal y con una proyección social hacia el entorno próximo y global. Tiene como grandes referentes la salud y la sostenibilidad, planteando un enfoque ecosocial que parte de la corporalidad y tiene en cuenta la dimensión motriz, la afectiva, la intelectual, la social y la cultural, así como su contextualización vinculada al entorno.

Las competencias específicas del área de Educación Física en la etapa de Primaria abordan la motricidad de manera estructurada para dar continuidad a la etapa de Infantil, vinculando el aprendizaje a situaciones motrices individuales, que exijan adaptar su motricidad a entornos o elementos variados y desconocidos, de colaboración u oposición y con intención artística o expresiva, a través de propuestas de improvisación o creación. Esta etapa de Primaria continúa profundizando en todo lo relacionado con el cuerpo, introduciendo progresivamente un enfoque crítico y conceptual dirigido a una independencia y pensamiento crítico más establecido y fundamentado propio de la etapa de Secundaria, en la que se consolidará esta autonomía.

Los apartados del currículo de Educación Física para la etapa de Primaria se organizan de la siguiente forma:

En primer lugar, se formulan las seis competencias específicas de área con una descripción que detalla las actuaciones y las capacidades asociadas a cada competencia, así como a los tipos de saberes, las situaciones de aprendizaje y los hitos que se deben lograr al finalizar cada uno de los tres ciclos de la etapa.

A continuación, se establecen las conexiones de las competencias específicas en tres niveles: en primer lugar, las relaciones entre las mismas competencias específicas; en segundo lugar, las conexiones con las competencias del resto de áreas, y finalmente las conexiones con las competencias clave.

Seguidamente, se definen los saberes básicos, imprescindibles para adquirir las competencias, que están organizados en seis bloques: Vida activa y saludable, Organización y gestión de la actividad física, Resolución de problemas en situaciones motrices, Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices, Manifestaciones de la cultura motriz, e Interacción eficiente y sostenible con el entorno. Dentro de cada uno de los bloques se definen los grupos de saberes. Los saberes incluidos en cada uno de los bloques se asignan a los ciclos en los que se tratan principalmente, respondiendo a una gradación flexible y pudiéndose abordar en el resto de ciclos, dejando un margen de autonomía docente para adaptarlos al contexto y a las características del alumnado.

En el apartado siguiente se plantean una serie de orientaciones didácticas para diseñar las situaciones de aprendizaje, de acuerdo con las competencias específicas y las competencias clave, procurando un contexto que contribuya y permita su despliegue y logro.

Finalmente, se encuentran los criterios de evaluación que indican los niveles de logro, con una gradación correspondiente a los niveles de 4.º y 6.º de Primaria. Estos criterios se consideran indispensables para la consecución de la competencia específica a la que hacen referencia.

## 2. Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1.

Identificar e incorporar hábitos saludables básicos en la vida cotidiana, desarrollando un estilo de vida activo, a través de la actividad física regular y adecuada.

### 2.1.1. Descripción de la competencia 1.

Hace referencia al estilo de vida activo, al conocimiento y el cuidado integral del cuerpo, incorporando hábitos relacionados con la actividad física y la alimentación para el bienestar físico, mental y social, tomando conciencia de los beneficios de un estilo de vida activo y saludable. El sistema educativo debe garantizar, independientemente del contexto social y familiar, el acceso a saberes básicos relacionados con la práctica de actividad física regular, la alimentación, el descanso, la higiene y la postura. La adopción de un estilo de vida activo es una de las finalidades recogidas en el perfil de salida de la educación básica y es en la etapa de Primaria en la que se debe iniciar su desarrollo, que se tendrá que consolidar en la etapa de Secundaria.

A través de la identificación y la evaluación del impacto de sus acciones positivas y negativas sobre la salud en situaciones cotidianas del contexto familiar, social, escolar y en el tiempo de ocio, se orientará al alumnado en el desarrollo de estos hábitos saludables, interiorizándolos y asumiendo progresivamente una responsabilidad y actitud crítica hacia su cuerpo y la salud para la adquisición de conductas motrices que perduren a lo largo de toda la vida.

Las actuaciones relacionadas con la competencia implican valorar la actividad física regular, que repercutirá en el beneficio de los ámbitos físico, psicológico y social. Con esta competencia el alumnado se inicia en la práctica habitual de actividad física, identificando e incorporando hábitos saludables. Por otro lado, esta competencia amplía estos comportamientos en contextos complementarios a la escuela, como por ejemplo la vida familiar y el tiempo de ocio, buscando la incorporación de un estilo de vida activo.

Un saber esencial que se debe movilizar para lograr esta competencia es la mejora de la condición física de forma regulada y adaptada a su edad, a las características motrices y preferencias, regulando el esfuerzo a la intensidad y la duración de la actividad física, valorando la importancia de la respiración, la activación, la relajación y las medidas de seguridad.

Una buena alimentación y conocer los riesgos que conllevan determinados factores y conductas negativas, como el sedentarismo y el consumo de sustancias nocivas, son también factores esenciales para el logro de la competencia.

Al acabar el primer ciclo, el alumnado debería conocer los principales hábitos saludables relacionados con la alimentación, la actividad física y la higiene, así como identificar las conductas consideradas nocivas, como por ejemplo el sedentarismo y la mala alimentación como primer nivel de desarrollo de esta competencia.

Para el final del segundo ciclo, el alumnado debería consolidar algunos de los hábitos incorporados hasta ahora e incorporar nuevos, incrementando e incidiendo en el trabajo de mejora de la condición física de manera saludable, en forma de juegos y ejercicios adaptados a su nivel de desarrollo.

Para el final del tercer ciclo y de la etapa, el alumnado debería mostrar que ha incorporado de forma autónoma algunos de los hábitos higiénicos, posturales, alimentarios y de actividad física, y que ha tomado conciencia de sus beneficios. Además, debe ser capaz de tomar la iniciativa en la promoción de hábitos saludables en su entorno escolar y familiar.

En la etapa de Secundaria deberá consolidar los hábitos saludables en el ámbito físico y social.

### 2.2. Competencia específica 2.

Mostrar conciencia y control de los elementos fundamentales de la corporalidad en la resolución de situaciones motrices variadas desde un planteamiento crítico.

#### 2.2.1. Descripción de la competencia 2.

Esta competencia hace referencia a la toma de conciencia de la corporalidad y al reconocimiento de los principales aspectos relacionados con la percepción y el control del propio

cuerpo. La identificación y relación de las diferentes partes del cuerpo desde un planteamiento respetuoso con la diversidad y coeducativo, junto con un control progresivo de la corporalidad, son elementos necesarios para poder afrontar la resolución de las situaciones motrices que se puedan plantear.

Mediante la experiencia motriz el alumnado coordina los esquemas perceptivo-motrices y conoce su propio cuerpo, las sensaciones y las emociones. Las posibilidades motrices son el primer recurso que posee el alumnado para comunicarse y relacionarse de manera situada.

A partir de la propiocepción y del movimiento y en el marco de la interacción social, el alumnado aprende a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión, socialización y de intervención en el medio. Se construirá así su identidad personal y social con perspectiva equitativa, inclusiva y crítica.

La estructuración espaciotemporal emerge de la motricidad y de la relación con los objetos localizados en el espacio y de la posición relativa que ocupa el cuerpo, conjugándose con la tonicidad, el equilibrio, la lateralidad, la independencia segmentaria y la percepción del cuerpo. Una imagen adecuada de su esquema corporal es la base para la elaboración de su identidad personal propia. Poco a poco, el alumnado irá enriqueciendo la imagen de sí mismo a partir de las propias experiencias.

En función de la lógica interna, las situaciones motrices se pueden organizar en experiencias corporales diferenciadas, que representan diferentes tipos de problemas motores a los que se puede enfrentar el alumnado. Esta organización de las acciones motrices, que deben ser operativas mediante las actividades, configura los itinerarios de enseñanza-aprendizaje, que durante la etapa de Educación Primaria se adquirirán a través de las acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición.

Al finalizar el primer ciclo el alumnado tendría que haberse iniciado en el conocimiento de los principales elementos anatómicos y corporales, empezando a experimentar las posibilidades y las limitaciones del cuerpo. Por otro lado, debería empezar a mostrar un control corporal adecuado a través de la práctica y las situaciones planteadas, participando en situaciones grupales, colaborando y enriqueciendo su repertorio motriz personal.

Para el final del segundo ciclo, el alumnado debería reconocer algunos de los elementos anatómicos y funcionales que se activan en el movimiento y la actividad física. Además, deberá mostrar un control corporal adecuado que le permita tomar decisiones y secuenciar acciones encaminadas a una ejecución correcta en las situaciones planteadas.

Para el final del tercer ciclo y de la etapa, el alumnado debería reconocer y aceptar las limitaciones y las posibilidades de su corporalidad, respetando las del resto. Por otro lado, debería identificar claramente los elementos que intervienen en el movimiento y la actividad física, y debería adquirir un control corporal adecuado que le permita aplicarlo en la toma de decisiones para la resolución de los problemas planteados. Este trabajo de control corporal se continuará en la etapa de Secundaria, en la que el alumnado experimenta cambios considerables en su cuerpo y, por lo tanto, debe seguir en el trabajo de aceptación y conocimiento de su corporalidad.

### 2.3. Competencia específica 3.

Resolver retos y situaciones motrices haciendo uso de las capacidades físicas, perceptivo-motrices y las habilidades motrices en diferentes contextos de la vida cotidiana a través de la actividad física y el juego.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3.

Esta competencia específica aborda la resolución de situaciones y retos en diferentes contextos vinculados a la vida cotidiana, para lo que es fundamental el desarrollo y la mejora de las capacidades físicas, las capacidades perceptivo-motrices y las habilidades motrices básicas y

específicas. Por eso, es indispensable el trabajo encaminado a la mejora en las habilidades relacionadas con la conciencia y la percepción del cuerpo en movimiento, del espacio-tiempo, la interacción con los otros, los elementos externos y el entorno.

Se aprovecharán las múltiples situaciones derivadas de la actividad física y los juegos, afrontando y tratando los estereotipos no deseables desde un planteamiento crítico y responsable que respete la diversidad, y que no priorice un nivel de ejecución estandarizado basado en el rendimiento físico. En un primer nivel, se plantean en entornos conocidos y estables, con la intención de incrementar la complejidad de las situaciones en entornos no habituales, buscando de manera progresiva la mejora en la eficiencia, la autorregulación y la autonomía del alumnado. Estas situaciones y retos motores deben ser variados para que el alumnado movilice y ajuste los saberes y sea capaz de aplicarlos en diferentes contextos.

Las habilidades básicas, como los desplazamientos, los giros, los saltos, el manejo de implementos y la combinación coordinada de estas en diferentes entornos y situaciones de juego, constituyen unos saberes esenciales para lograr esta competencia. Estas situaciones deben ser abiertas y flexibles para que el alumnado pueda manifestar los conocimientos conceptuales, los saberes procedimentales y las actitudes, y facilite así una respuesta divergente ante el reto motor. El desarrollo de las capacidades y habilidades permitirá abordar el resto de contenidos motrices y será clave para su desarrollo motor, lo que proporcionará al alumnado las herramientas necesarias para afrontar con éxito los retos motores y las situaciones que encontrará no solo en la actividad física escolar, sino también en cualquier situación de la vida cotidiana. La adquisición y la mejora de las capacidades físicas y perceptivo-motrices está condicionada por las fases del desarrollo del alumnado. Es una etapa vital para plantear estímulos, actividades, ejercicios, propuestas encaminadas al desarrollo de estas capacidades y habilidades teniendo en cuenta las fases sensibles. Este desarrollo motriz se deberá continuar estimulando y trabajando durante la etapa de Educación Secundaria, planteando retos y situaciones de mayor complejidad relacionados de manera más directa con la práctica deportiva.

Para consolidar las capacidades físicas, perceptivo-motrices y las habilidades motrices, los itinerarios de enseñanza-aprendizaje que responderán a la lógica interna de la acción motriz, se deben organizar en acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición.

A la finalización del primer ciclo, el alumnado debería ser capaz de resolver situaciones motrices sencillas, mostrando un control adecuado de las habilidades motrices básicas y planteando situaciones guiadas y variadas.

Para el final del segundo ciclo, el alumnado debería adquirir habilidades motrices específicas derivadas de la combinación de las habilidades básicas y otros elementos como el equilibrio y la coordinación. Además, debería reforzarse el trabajo de la condición física adaptado al nivel y relacionado con la ejecución de actividades físicas y juegos, con lo que se hará consciente al alumnado de los beneficios que aporta una buena condición física.

Al acabar el tercer ciclo y la etapa, el alumnado debería mostrar un grado de adquisición de las capacidades físicas y perceptivo-motrices adecuado, así como la capacidad de combinar habilidades para poder resolver con éxito las situaciones y los retos motores en entornos variables con cierto grado de autonomía.

En la etapa de Secundaria progresivamente se desarrollará la condición motriz, que incrementará el grado de autonomía y favorecerá la autorregulación del aprendizaje.

#### 2.4. Competencia específica 4.

Participar en la ejecución de propuestas artístico-expresivas con aportaciones estéticas y creativas propias de la cultura motriz a través de la utilización de los recursos expresivos básicos del cuerpo y el movimiento.

#### 2.4.1. Descripción de la competencia 4.

Esta competencia se centra en las posibilidades expresivas del cuerpo y la relación con las diferentes manifestaciones culturales vinculadas a la motricidad, que contribuye a la construcción de la identidad personal y social desde una perspectiva equitativa, inclusiva y crítica que, además, considere y trate la diversidad vinculada a la expresión de género.

Las emociones se interpretan de una manera consciente e inconsciente, y el cuerpo es el instrumento principal de expresión y percepción que conecta con el entorno físico y social desde una práctica vivencial, ayudando a tomar conciencia personal y social, mejorando así la autoestima, las habilidades sociales y, por lo tanto, el desarrollo integral del alumnado.

Esta competencia promueve la imaginación, la espontaneidad, la improvisación y la creatividad desde el pensamiento divergente. También contribuye a valorar las aportaciones de diferentes culturas con perspectiva sociohistórica y de mestizaje cultural, sugiriendo un pensamiento crítico que promueva el debate sobre los estereotipos de género, sociales y culturales vinculados a las manifestaciones artísticas, la expresión y la motricidad.

La expresión corporal actúa como facilitadora del desarrollo de los procesos personales del alumnado. Una expresión diversa y rica del lenguaje corporal se convierte en una importante herramienta de autoconocimiento y relación con el entorno. La construcción de la personalidad empieza a estructurarse a partir de las experiencias corporales y se va definiendo progresivamente con las experiencias relacionales, procurando que sean ricas y creativas en el entorno escolar.

Mediante esta competencia, el alumnado desarrolla el espíritu crítico estético, participando en propuestas artístico-expresivas con sentido de pertenencia a un colectivo y a una sociedad, en un sentido más global.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado debería iniciarse en la expresión de ideas mediante el cuerpo y participa en dinámicas de iniciación a danzas y bailes. Debería empezar a ejecutar movimientos con cierto grado de desinhibición, construyendo su identidad, colaborando con el resto y de forma individual en diferentes montajes artísticos sencillos, empezando a integrar recursos corporales.

Para el final del segundo ciclo, el alumnado debería ser capaz de expresar ideas y emociones a través del movimiento y del lenguaje corporal, participando en dinámicas, de forma guiada, de iniciación a la danza, los bailes y las coreografías sencillas. Además, tendría que ejecutar movimientos creativos, con cierto grado de desinhibición, enriqueciendo la identidad emocional y personal, a través de montajes artísticos interdisciplinares sencillos y dirigidos, aplicando recursos expresivos del cuerpo.

Para el final del tercer ciclo y de la etapa, debería expresar ideas y emociones usando la creatividad, a través del movimiento y del lenguaje corporal, participando en proyectos coreográficos sencillos, bailes y danzas. Además, tendría que ser capaz de ejecutar movimientos creativos y con apoyo musical de forma desinhibida. Desarrollando la autoconfianza y la sensibilidad expresiva y artística se enriquece su identidad emocional y personal, a través de representaciones individuales o grupales elaboradas y con la participación activa en la organización y ejecución de montajes artísticos interdisciplinares.

En la etapa de Secundaria, el alumnado avanzará hacia la implicación en el diseño de las propuestas artístico-expresivas usando su propio cuerpo, el gesto y el movimiento creativo con un mayor grado de autonomía, autoconocimiento y dominio de las técnicas empleadas.

#### 2.5. Competencia específica 5.

Participar activamente en la exploración del patrimonio natural y cultural del entorno, a través de actividades físicas y artístico-expresivas guiadas, adoptando medidas de responsabilidad individuales y colectivas que favorezcan la práctica segura y respetuosa con el medio.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5.

Esta competencia hace referencia a la participación y realización de actividades físicas y artístico-expresivas en entornos diferentes del escolar. A través de la motricidad y la práctica vivenciada, se busca iniciar al alumnado en actividades físicas y artístico-expresivas desde la interacción social como medio para explorar y descubrir el entorno, entendido como elemento que ofrece diversidad de posibilidades de participación y fomento de un estilo de vida activo. Se adaptarán estas prácticas al contexto natural, cultural, social de cada centro y se plantearán desde una perspectiva de cultura motriz.

El patrimonio natural y cultural ofrece muchas posibilidades de interacción que hay que aprovechar. Por eso, es fundamental establecer conexiones y colaboraciones para que el alumnado pueda disfrutar de experiencias en diferentes medios y entornos, desarrollando así la competencia motriz en situaciones controladas y de incertidumbre variada en contextos no habituales. Las actividades en el medio natural favorecen el trabajo interdisciplinar con el resto de áreas mediante proyectos, además de facilitar la adquisición de hábitos encaminados a su conservación y respeto. También ofrecen la posibilidad de trabajar contenidos transversales como la inclusión, la coeducación y la educación ambiental orientada a los objetivos de desarrollo sostenible, además de fijar medidas de seguridad y prevención para evitar accidentes.

El medio natural conformado por los hábitats del territorio, como por ejemplo los parques naturales, el mar Mediterráneo y espacios de montaña, ofrecen posibilidades para la práctica de actividades físicas muy variadas y de gran riqueza didáctica como el senderismo, la orientación, los itinerarios en bicicleta, las actividades náuticas, las actividades de montaña, etc., que tienen un alto componente competencial.

El medio urbano engloba los espacios diseñados por el ser humano que, potencialmente, pueden ser utilizados para el desarrollo de actividades físicas, como por ejemplo los parques, las calles, los carriles bici y de peatones, los espacios urbanos, etc., que se pueden aprovechar para plantear diversidad de propuestas motrices.

Por otro lado, el patrimonio cultural y las posibilidades de exploración y participación en su vertiente artística, como por ejemplo los teatros, museos y otros espacios escénicos se convierten en un recurso didáctico en la etapa de Primaria que contextualiza socialmente las diferentes manifestaciones artísticas desde el ámbito educativo. A medida que avanza la etapa se evoluciona hacia una participación más activa en forma de proyectos interdisciplinares y propuestas artístico-expresivas. Esta competencia tiene un fuerte componente lúdico y cultural basado en el acercamiento al patrimonio, que ofrecerá al alumnado propuestas y criterios para la gestión de su tiempo de ocio como recurso formativo y generador de bienestar y salud.

Para el final del primer ciclo de Primaria, el alumnado debería haber practicado algún tipo de actividad física o artístico-expresiva vinculada a un entorno próximo y controlado, de manera guiada y con el objetivo de conocer las posibilidades que ofrece el entorno del centro, fomentando su conservación.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado tendría que haber incrementado esta exploración y participación en entornos controlados, pero con un grado más de incertidumbre, valorando estas prácticas como medio de enriquecimiento de su tiempo de ocio y formación, implicándose en su conservación.

Para el final del tercer ciclo y de la etapa Primaria, el alumnado debería haber vivenciado activamente propuestas físicas y artístico-expresivas en entornos diferentes y con cierto grado de autonomía que ampliaran su bagaje motor y de acercamiento al patrimonio natural y cultural, haciendo propuestas para la preservación y sostenibilidad del medio.

Durante la etapa de Primaria, la competencia se centra en la iniciación, la exploración y la participación en actividades guiadas en entornos variados y controlados, que servirán de preparación para la etapa de Secundaria, en la que el alumnado adquirirá un papel más autónomo y consciente en el diseño y la organización de las propuestas, así como en la preservación del medio.

## 2.6. Competencia específica 6.

Identificar y explorar recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, utilizándolos de manera responsable y segura, bajo la supervisión del entorno familiar y escolar.

### 2.6.1. Descripción de la competencia 6.

En una sociedad en la que las tecnologías están presentes de manera permanente y con una estrecha relación con el aprendizaje formal e informal, tiene especial importancia su uso crítico y reflexivo. La evolución de las TIC tiene un fuerte eco en la sociedad y, por lo tanto, en el ámbito educativo, teniendo en cuenta su uso responsable y seguro, así como su inclusión como recurso didáctico. Por lo tanto, se incide en la importancia de conocer los diferentes recursos tecnológicos, su exploración y la aplicación, con el fin de conseguir beneficios relacionados con la actividad física y la salud.

Mediante esta competencia, el alumnado aprende a hacer un uso responsable, creativo, seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación bajo la supervisión de su entorno, tanto familiar como escolar.

Se refiere, además, a la selección de los recursos y la posterior aplicación vinculada a retos motrices y juegos predeportivos, a dotar al alumnado de beneficios y permitirle la identificación de los riesgos para la salud. Identificar recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, seleccionar nuevas fuentes de información en función de su utilidad y conocer las diferentes utilidades de los recursos tecnológicos, dota al alumnado de autonomía para elegir los recursos más adecuados en función de las circunstancias y la adaptación a los nuevos escenarios de comunicación y aprendizaje, todo ello de gran utilidad para la resolución de retos en su vida cotidiana.

De este modo, el alumnado desarrolla autonomía digital y aprende a elegir los recursos más adecuados en función de las diferentes situaciones o problemáticas. Usar las tecnologías como recurso de aprendizaje y extraer el máximo rendimiento posible a éstas, será una tarea primordial tanto en el proceso de aprendizaje formal como en su tiempo libre, de forma independiente o guiada, identificando las necesidades y seleccionando la herramienta digital apropiada. El uso de aplicaciones tecnológicas en el medio, tanto natural como urbano, dota al alumnado de herramientas para la ampliación de la información a la que accede.

Al acabar el primer ciclo, el alumnado debería haberse iniciado en el conocimiento de recursos tecnológicos sencillos de manera guiada, en el uso de aplicaciones TIC relacionadas con la salud y la actividad física, y debería empezar a conocer los riesgos y las diferentes posibilidades.

Para el final del segundo ciclo, el alumnado debería identificar los recursos tecnológicos, conocerlos y utilizarlos de manera guiada, además de hacer uso de aplicaciones TIC relacionadas con la actividad física y la salud, en diferentes situaciones propuestas, e identifica los riesgos y las posibilidades.

Para el final del tercer ciclo y de la etapa, debería identificar y emplear recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, y seleccionar nuevas fuentes de información con espíritu crítico en función de su utilidad, explorando las aplicaciones TIC e indagando en sus posibilidades y riesgos vinculados y relacionados con los retos motores y los juegos predeportivos. Por último, debería poder usar la tecnología con responsabilidad y de manera guiada, en diferentes dispositivos, participar de diferentes propuestas, tanto físicas como artístico-expresivas, y saber adaptarse a los nuevos escenarios que se proponen.

En la etapa de Secundaria, seleccionará y aplicará los recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, incorporando el espíritu crítico y la seguridad de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento como facilitadores de una vida activa.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área).

### 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las competencias específicas del área de Educación Física están interrelacionadas entre sí. Algunos de los saberes que el alumnado debe movilizar en cada una de las competencias específicas serán útiles para lograr otras. A continuación, se enumeran solo las conexiones especialmente relevantes y significativas:

La CE1, que aborda los hábitos saludables y el estilo de vida activo, tiene un marcado carácter transversal y conecta con el resto de competencias. La actividad física regular constituye un hábito indispensable que contribuye al bienestar físico, mental y social, y, como tal, esta competencia se despliega habitualmente en los mismos tipos de situaciones que el resto de competencias del área, como por ejemplo los juegos, las actividades físico-deportivas, los retos y las situaciones motrices, las propuestas artístico-expresivas y las actividades en el medio natural.

La CE2, que aborda la conciencia, la percepción y el control de la corporalidad, conecta con la CE3, CE4, CE5 y CE6 en el desarrollo de las habilidades motrices, la condición física, las capacidades perceptivo-motrices, y participa en propuestas artístico-expresivas y en actividades físicas en el entorno.

La CE3, que aborda las habilidades y las capacidades físicas, conecta con la CE4 en el hecho de ser necesarias las capacidades físicas y las habilidades motrices para poder ejecutar actividades utilizando los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. Conecta con la CE5 en la participación en actividades en el entorno, sean físicas o artístico-expresivas, que requieren la movilización de las habilidades y la aplicación de las técnicas y estrategias adecuadas a la incertidumbre que aporta un medio no habitual y variable.

La CE4, que aborda los contenidos artístico-expresivos, conecta con la CE2 mediante el trabajo de la percepción, la conciencia y el control de propia corporalidad. Conecta con la CE3 a través de la habilidad motriz expresiva adecuada al contexto. Conecta con la CE5 en la participación de manera activa en el patrimonio cultural y natural, a través de actividades físicas y artístico-expresivas en su entorno, en las que el cuerpo y el movimiento es la herramienta básica para establecer esta conexión.

La CE5, que aborda las actividades físicas en el entorno y el vínculo con el patrimonio natural y cultural, conecta con la CE2, con el control corporal como elemento esencial para la participación en actividades físicas y artístico-expresivas en el entorno. Conecta con la CE3 por el hecho de que las capacidades físicas, las perceptivo-motrices y las habilidades motrices son la base para la realización de actividades en el entorno. Conecta con la CE6 en el uso de aplicaciones y dispositivos tecnológicos habituales en la realización de actividades en el medio natural, e introduce de forma guiada al alumnado en el uso responsable y seguro.

La CE6, que aborda la utilización responsable y segura de recursos tecnológicos relacionados con las actividades físicas, tiene un carácter transversal con el resto de competencias específicas del área y con el resto de áreas del currículo.

### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa.

Las competencias específicas de Educación Física se vinculan con las competencias específicas del resto de áreas. Destacan las conexiones siguientes:

Con el área de Matemáticas, a través de cálculos, estadísticas, tratamiento de datos, medidas de tiempo, espacio, peso y otros. También con la geometría, mediante la ubicación, la exploración y la organización del espacio y la orientación.

Con el área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, se vincula a través de las ciencias naturales con la anatomía, la fisiología, la alimentación, la geología y con las actividades en el medio natural y su preservación. La vertiente de ciencias sociales se vincula mediante el patrimonio cultural y natural, las actividades en el entorno, la colaboración con entidades que desarrollan modelos de aprendizaje-servicio y con el deporte como fenómeno social y cultural. Ambas vertientes, social y natural, se relacionan con un enfoque sostenible y respetuoso con el medio ambiente y con un planteamiento crítico y ecosocial que implica al alumnado de manera consciente y participativa. La vertiente cultural se vincula con el conocimiento y la valoración de las manifestaciones de la cultura motriz y artístico-expresiva.

Con las áreas de las lenguas, la relación se crea para ser un contenido vehicular y de expresión en el área, además de los campos semánticos y la terminología del área. Respecto a la lengua extranjera, se vincula con el patrimonio y la cultura motriz universal, con la gran cantidad de términos de otras lenguas que incluye la Educación Física y también con la búsqueda de información.

Con el área de Educación Artística, hay un vínculo bastante marcado y especial, y algunos de los contenidos son prácticamente comunes a las dos áreas, sobre todo en materia de expresión y de movimiento vinculado a la danza. Con Plástica y Visual, se vincula con la creación, las diferentes propuestas artístico-expresivas y con los lenguajes artísticos que implican movimiento y expresión. Con la Música y la Danza, encontramos la conexión con el ritmo, la conciencia corporal, las habilidades motrices y los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento que se pueden conjugar en propuestas rítmicas y coreográficas.

Con el área de Valores, hay un vínculo transversal muy marcado. El planteamiento competencial de todas las áreas incluye intrínsecamente movimiento y ejecución vinculados a tres niveles: el personal, el colectivo próximo y el colectivo global; por lo tanto, la gestión de emociones, la resolución dialogada de conflictos, el tratamiento de los estereotipos, la cooperación, la igualdad basada en modelos de justicia social, la coeducación, la diversidad sexual y la realidad trans serán contenidos base y transversales para la creación de una identidad social y cultural que promueva una ciudadanía participativa, responsable, inclusiva y crítica conectada con el entorno próximo y global.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X	X	X	X	X		X	
CE2	X	X	X		X		X	X
CE3	X	X	X		X		X	
CE4	X	X		X	X	X	X	X
CE5	X	X	X	X	X	X		X
CE6	X	X		X	X	X		

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al finalizar la enseñanza básica:

- CCL: Competencia en comunicación lingüística
- CP: Competencia plurilingüe
- STEM: Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología

- CD: Competencia digital
- CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: Competencia ciudadana
- CE: Competencia emprendedora
- CCEC: Competencia en conciencia y expresión cultural

El cuadro muestra las relaciones significativas entre las competencias específicas del área de Educación Física y las competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica. Esta relación es multidireccional, ya que existe una gran interrelación y simbiosis.

Las competencias clave CCL, CP y CPSAA mantienen una estrecha relación con todas las competencias específicas de Educación Física. En relación con la CCL y CP, el alumnado utiliza el lenguaje verbal como principal medio de comunicación para la expresión de ideas, sentimientos y vivencias, además, hay un desarrollo del lenguaje específico del área que posibilita la comprensión de los contenidos propios, induce a la reflexión y fomenta el espíritu crítico. La asignatura también es susceptible de ser impartida en lengua extranjera, además del tratamiento de diferentes lenguas a la hora de la investigación y el tratamiento de información. En relación con la CPSAA, la resolución de situaciones motrices implica la planificación de objetivos y la aplicación de estrategias, por eso, el alumnado tendrá que disponer de recursos al inicio del aprendizaje, y ser capaz de abordar y resolver las situaciones de manera eficaz, consciente y con cierta autonomía, para lo que podrá solicitar ayuda cuando la necesite.

La CE1 se vincula con la STEM con el fomento de una alimentación y unos hábitos saludables, así como la prevención de enfermedades y lesiones. Conecta con la CD porque el alumnado debe conocer y hacer uso crítico de la tecnología para la investigación y la creación de contenidos relacionados con el movimiento, la actividad física y la salud. Se relaciona con la Competencia emprendedora porque el alumnado debe asumir la responsabilidad de fomentar un estilo de vida activo con acciones encaminadas a preservar la salud.

La CE2 se vincula con la STEM con los contenidos anatómicos necesarios para la percepción y la conciencia corporal. Tiene conexiones significativas con la CE porque el alumnado debe identificar y ser consciente de las fortalezas y debilidades propias, así como utilizar destrezas creativas en la investigación de soluciones. Conecta con la CCEC mediante las técnicas corporales para la expresión que implican criterio y creación de opinión.

La CE3 conecta con la STEM mediante los contenidos fisiológicos necesarios para la percepción y conciencia corporal que permiten el trabajo de las capacidades físicas y perceptivo-motrices. Se vincula con la CE reconociendo los retos que se deben afrontar haciendo uso de destrezas creativas para proponer soluciones divergentes, de manera consciente y contextualizada.

La CE4 se relaciona con la CD mediante propuestas en formato audiovisual, coreografías con apoyo musical y representaciones escénicas y performativas en las que el alumnado debe crear e integrar contenidos digitales en diferentes formatos, con diferentes herramientas tecnológicas y digitales. Conecta con la CC porque requiere unas relaciones interpersonales y sociales respetuosas. Conecta con la Competencia emprendedora con las decisiones y propuestas creativas basadas en el pensamiento divergente. Se vincula con la CCEC a través de la iniciación en las técnicas corporales, usando los diferentes lenguajes artísticos para la participación en propuestas creativas y culturales; de este modo, el alumnado conoce y disfruta de las diferentes manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio integrándolas a su identidad mediante su propio cuerpo y el movimiento.

La CE5 se vincula con la STEM mediante los saberes referidos al conocimiento y la conservación del medio donde se practican las actividades físicas desde un punto de vista científico y tecnológico. Conecta con la CD en la realización de actividades físicas y artístico-expresivas que implican emplear recursos tecnológicos y digitales. Conecta con la CC mediante la participación en actividades comunitarias, tomando conciencia de la importancia del cuidado y la conservación del

entorno. Se relaciona de manera directa con la CCEC en el reconocimiento y el respeto de los rasgos fundamentales del patrimonio natural y cultural en la participación en diferentes situaciones en el entorno.

La CE6 se vincula especialmente con la CD en la exploración de recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, así como en la necesidad de una alfabetización digital; se hace necesario así identificar los riesgos y dotar de herramientas para hacer un uso responsable y crítico. Se vincula con la CC en el peso que las relaciones sociales adquieren en el plan virtual, hecho que implica un aprendizaje, de manera segura y respetuosa, en el uso de internet y, en especial, de las redes sociales.

#### 4. Saberes básicos.

##### 4.1. Introducción.

Los saberes seleccionados se consideran necesarios para poder adquirir y desarrollar las competencias específicas anteriormente formuladas dentro del marco de las competencias clave.

Se trata de un planteamiento motriz que atiende a la diversidad de niveles y facilita el desarrollo del talento para crear un clima grupal motivador y que ofrezca experiencias motrices significativas a todo el alumnado.

El componente motriz y vivencial del área de Educación Física la dota de un potencial único y transferible a otras áreas, de forma que abre posibilidades transdisciplinares que suponen la base del planteamiento competencial.

Los saberes básicos se organizan en seis bloques, que recogen aspectos básicos y esenciales que el profesorado tendrá que desarrollar en posteriores concreciones curriculares para llevarlos a la práctica dependiendo de su contexto y de las características del alumnado. En cada bloque se indican las competencias específicas que más vinculación tienen con los saberes.

El Bloque 1. Vida activa y saludable. Se aborda desde una perspectiva triple: física, mental y social. La contemporaneidad de conductas como el sedentarismo y la preocupación por la alimentación y, en general, por la salud, dotan de sentido a este primer bloque de saberes. En general, este bloque debe conducir al alumnado a construir sus identidades activas por medio del respeto a su imagen corporal y a la del resto, así como a la identificación de comportamientos saludables.

El Bloque 2. Organización y gestión de la actividad física. Plantea la planificación de programas de actividad física basados en criterios saludables, la elección y la organización de la actividad física según usos y finalidades y las principales medidas de seguridad y prevención de lesiones en la práctica de actividad física.

El Bloque 3. Resolución de problemas en situaciones motrices. Sitúa los aprendizajes y los saberes en contextos variados que abordan la condición física, las capacidades perceptivo-motrices, las habilidades motrices en situaciones de juegos y la toma de decisiones. Este bloque se organizará a través de acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, que permitirán transferir saberes comunes al agrupar situaciones y actividades que comparten la lógica interna.

El Bloque 4. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. Trata la gestión emocional en los juegos y las situaciones motrices y las implicaciones derivadas de la interacción social, destacando el desarrollo de las habilidades sociales y las estrategias para la resolución de conflictos con perspectiva inclusiva y no discriminatoria.

El Bloque 5. Manifestaciones de la cultura motriz. Por un lado, aborda los saberes relacionados con la expresión artística, los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo y el movimiento. Por otro lado, los juegos y los deportes como fenómeno cultural con los valores que llevan implícitos, haciendo especial énfasis en la *pilota valenciana* por tratarse de un bien de interés cultural.

El Bloque 6. Interacción eficiente y sostenible con el entorno. Aborda los saberes y las prácticas motrices y físico-deportivas que se pueden desarrollar interactuando con la variedad de situaciones que ofrece el entorno, valorando el patrimonio natural, urbano y cultural. Incide en la conservación del medio y la sostenibilidad, así como en las medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes.

En los siguientes apartados se encuentran los bloques de saberes subdivididos en grupos y con una marca que indica, a modo orientativo, la asignación al ciclo más susceptible de ser tratado, pudiéndose abordar también al resto de ciclos.

#### 4.2. Bloque 1.

B1. Vida activa y saludable. Transversal a todas las competencias	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
<b>G1. Estilo de vida activo y saludable. Perspectiva física</b>			
Higiene postural y medidas de prevención de accidentes.	X	X	X
Respiración y relajación.	X	X	X
Hábitos saludables de higiene corporal y postural, de alimentación y de hidratación.	X	X	X
Beneficios de un estilo vida activo basado en la actividad física regular. El valor del descanso. Alimentación saludable.	X	X	X
Efectos negativos del sedentarismo, la mala alimentación y otros comportamientos no saludables.		X	X
Factores que influyen en el cuidado del cuerpo.			X
<b>G2. Estilo de vida activo y saludable. Perspectiva psicológica</b>			
Bienestar personal. Respeto, conciencia y aceptación del cuerpo propio. Gestión de las emociones.	X	X	X
Autoconcepto y autorregulación. Fortalezas y debilidades.		X	X

Consolidación del autoconocimiento.			X
G3. Estilo de vida activo y saludable. Perspectiva social			
Respeto y aceptación de la diversidad de las características personales.	X	X	X
Juegos y actividad físico-deportiva igualitaria como práctica social saludable frente a hábitos nocivos.		X	X
Tratamiento positivo y gestión de la competitividad. Juegos cooperativos.		X	X
La diversidad corporal y de género: visión crítica sobre los estereotipos.			X
G4. Principios generales anatómicos y funcionales del cuerpo en movimiento			
Las partes principales del cuerpo: esqueleto y musculatura.	X		
Sistemas implicados en las actividades motrices: muscular y osteoarticular.		X	
Aparatos implicados en la actividad física y el movimiento: aparato locomotor.			X
G5. Aplicaciones digitales y recursos tecnológicos para el control de la actividad física desde una perspectiva saludable			
Recursos tecnológicos relacionados con la salud.		X	X
Control de parámetros corporales implicados en la actividad física.			X

#### 4.3. Bloque 2.

B2. Organización y gestión de la actividad física. CE1, CE2, CE3 y CE5	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
<b>G1. Gestión y planificación de la actividad física</b>			
Programas de actividad física sencillos: definición de objetivos, desde una perspectiva global de la actividad física y la salud (ámbito físico, psicológico y social).	X		
Programas de actividad física: autogestión de los mecanismos para la ejecución (ámbito físico, psicológico y social).		X	
Programas de actividad física: seguimiento y valoración del proceso y efectos (ámbito físico, psicológico y social).			X
<b>G2. Organización de la actividad física</b>			
Elección de la actividad basada en criterios saludables según el uso y la finalidad.	X	X	X
Rutinas de activación, calentamiento y vuelta a la calma.	X	X	X
Programa personal de actividad física basado en criterios saludables.			X
<b>G3. Medidas para la prevención de lesiones y seguridad en la práctica de actividad física</b>			
Normas de seguridad básicas. Conocimiento de los principales riesgos.	X	X	X
Mecanismos de control corporal para la prevención de lesiones. Equipación adecuada.		X	X

Actuaciones y protocolos básicos ante accidentes en las actividades físico-deportivas: proteger, avisar y socorrer (PAS), posiciones de seguridad; reanimación cardiopulmonar (RCP).		X	X
Conciencia de las posibilidades y limitaciones personales.		X	X

#### 4.4 . Bloque 3.

B3. Resolución de problemas en situaciones motrices. CE1, CE2, CE3 y CE5	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
<b>G1. La condición física</b>			
Las capacidades físicas básicas en el ámbito lúdico y la actividad física.	X	X	X
La adaptación y autorregulación del esfuerzo a la intensidad y duración de la actividad.		X	X
La frecuencia cardíaca y respiratoria como consecuencia del esfuerzo realizado.		X	X
La frecuencia cardíaca y respiratoria como indicador de la intensidad de la actividad.			X
<b>G2. Capacidades perceptivo-motrices y habilidades motrices</b>			
Conciencia y control del esquema corporal y la lateralidad.	X	X	
Equilibrio estático y dinámico.	X		
Percepción y estructuración espaciotemporal.	X	X	X

Coordinación oculomanual y oculopédica.	X		
Coordinación general y segmentaria.	X	X	
Combinación de habilidades y creatividad motrices.		X	X
G3. Los juegos			
Juegos individuales y colectivos, sensoriales, simbólicos, psicomotores y manipulativos.	X		
Juegos cooperativos. Juegos alternativos. Juegos modificados.	X	X	X
Grandes juegos y encuentros.			X
G4. Toma de decisiones en diferentes situaciones motrices. Fundamentos técnicos			
Gestos técnicos básicos.	X	X	X
G5. Toma de decisiones en diferentes situaciones motrices. Fundamentos tácticos			
Ocupación de espacios.	X	X	
Estrategias de progresión, cooperación, oposición y colaboración-oposición.		X	X

4.5. Bloque 4.

B4. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. CE2, CE3, CE4 y CE5	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
G1. Gestión emocional en situaciones motrices y juegos			
Identificación y expresión de emociones y sentimientos.	X	X	
Regulación y gestión emocional. El cuerpo expresivo y no violento.	X	X	X
Control de la impulsividad y de las emociones negativas. La relajación.	X	X	X
G2. Interacción social en situaciones motrices y juegos			
Deportividad y juego limpio.		X	X
Normas y reglas consensuadas en situaciones de juego.	X	X	X
Habilidades sociales: escucha activa, trabajo en equipo, estrategias de gestión y resolución dialogada de conflictos.	X	X	X
Conductas inclusivas en las situaciones motrices basadas en la convivencia y la no discriminación por cuestiones de género, raciales, de capacidad física o de competencia motriz.	X	X	X

4.6. Bloque 5.

B5. Manifestaciones de la cultura motriz. CE3, CE4, CE5 y CE6	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
<b>G1. Cuerpo comunicador</b>			
El lenguaje comunicativo no verbal: el gesto, la mímica y la danza creativa.	X	X	X
Propuestas coreográficas individuales y grupales con intención estética y expresiva.		X	X
Propuestas performativas interdisciplinares. Creatividad motriz y escucha activa.			X
<b>G2. Recursos y manifestaciones artístico-expresivas</b>			
Dramatizaciones sencillas guiadas.	X		
Montajes artístico-expresivos.		X	
Proyectos artístico-expresivos.			X
<b>G3. Juegos circenses</b>			
Juegos de equilibrio, malabares y habilidades gimnásticas.	X	X	X
<b>G4. El ritmo y el cuerpo en movimiento</b>			
Actividades rítmicas expresivas con y sin apoyo musical.	X	X	X
El ritmo interno.	X	X	X

G5. Bailes y danzas			
Bailes populares infantiles, tradicionales y regionales valencianos.	X	X	X
Danzas del mundo y danza creativa. Danzas urbanas.		X	X
G6. Juegos y deportes inclusivos			
Juegos cooperativos y espacios coeducativos.	X	X	X
Estrategias para la inclusión.		X	X
El deporte adaptado, inclusivo y paralímpico.			X
G7. Juegos populares y tradicionales			
Principales juegos populares. Los juegos propios del patrimonio cultural valenciano.	X		
Juegos del mundo.		X	
G8. La pilota valenciana			
Valores de la <i>pilota valenciana</i> . <i>Raspall</i> modificado. Pautas básicas. Habilidades motrices básicas, coordinación oculomanual y el golpeo.	X		
<i>Bonhomia</i> . Valor cultural de la <i>pilota</i> (BIC - bien de interés cultural). Modalidad de <i>raspall</i> y modalidades de <i>pilota</i> a pared: frontón y <i>frare</i> . Pautas básicas.		X	

Pactos y valores del juego. Aproximación histórica a la <i>pilota a mà</i> . Modalidades de juego más complejas: introducción a <i>galotxa</i> , <i>escala i corda</i> , <i>pilota grossa</i> i <i>llargues</i> . Principales referentes, con énfasis en la figura de la mujer.			X
G9. Los valores en las diferentes manifestaciones motrices			
Prácticas lúdicas y participativas. Motivación extrínseca.	X		
Trabajo cooperativo. El valor del diálogo y la reflexión.		X	
Superación y retos. Motivación intrínseca.			X
Análisis crítico de los <i>inputs</i> de los medios de comunicación relacionados con las situaciones motrices, en atención a la diversidad de género y visibilizando los referentes femeninos y transgénero.			X

#### 4.7. Bloque 6.

B6. Interacción eficiente y sostenible con el entorno. CE5 y CE6	Ciclo 1 1.º y 2.º	Ciclo 2 3.º y 4.º	Ciclo 3 5.º y 6.º
G1. Actividades físicas y de ocio activo adaptadas al medio natural			
Itinerarios guiados en el entorno próximo al centro.	X		
Itinerarios a pie y en bicicleta.	X	X	X
Orientación. Actividades náuticas. Organización y planificación de itinerarios. Cartografía básica y uso de la brújula.			X

G2. El entorno y patrimonio natural, urbano y cultural de la Comunitat Valenciana			
Espacios de juego y ocio en el entorno próximo al centro.	X	X	X
Espacios naturales y urbanos: uso y disfrute.		X	X
Cuidado y conservación del entorno en las actividades físico-deportivas. Colaboraciones con entidades y organismos.			X
G3. El impacto ambiental de las actividades físico-deportivas en el entorno natural y urbano. Hábitos de movilidad sostenible			
Conciencia de la sostenibilidad medioambiental y valoración del impacto de las actividades en el medio natural y urbano.	X	X	X
Acciones encaminadas a la conservación y la protección del entorno natural y urbano durante la práctica de actividad física.		X	X
Iniciativas y proyectos para el fomento de la movilidad respetuosa con el medio ambiente. Medios de transporte activos y sostenibles: uso de la bicicleta y medios no motorizados.		X	X
G4. Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes			
Protocolos básicos de seguridad en las actividades guiadas en el entorno.	X	X	X
Uso correcto de materiales y espacios en la práctica de las actividades físicas en el entorno.		X	X
Normas de educación vial para peatones y circulación en bicicleta en las vías públicas.		X	X

G5. Aplicaciones tecnológicas en actividades en el medio natural			
Aplicaciones y recursos para la participación activa.		X	X
Seguimiento de rutas GPS, uso de mapas y cartografía digital básica.			X

#### 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área.

El aprendizaje competencial implica un proceso activo y consciente de movilización de recursos y saberes para resolver propuestas pedagógicas que suponen un reto para el alumnado como agente de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus centros de interés y pudiéndolos adaptar a sus características personales con una perspectiva crítica.

Estas propuestas didácticas serán variadas y su nivel de complejidad creciente, lo que buscará progresivamente la combinación de habilidades para resolver los retos planteados. Esto implicará tener en cuenta variables como por ejemplo los conocimientos y la predisposición iniciales del alumnado, el diseño de la actividad, el entorno y el material utilizado, que determinarán el tipo de situación y los diferentes grados de dificultad. Además, se tendrán en cuenta los principios de transferencia (utilidad práctica del área para la vida diaria) y de transversalidad que favorecerán el trabajo de las competencias específicas de Educación Física, así como las competencias clave en la etapa de Primaria.

Las situaciones de aprendizaje del área de Educación Física tendrán carácter competencial, fomentando e incluyendo las orientaciones didácticas siguientes:

- Itinerarios de enseñanza-aprendizaje para cada problema motriz según la lógica interna que transfieran saberes comunes que agrupan situaciones y actividades con rasgos similares, tratando así de ofrecer estructuras fácilmente comprensibles para el alumnado. Los problemas motrices planteados serán individuales, de oposición, de cooperación y de colaboración-oposición además de las acciones motrices en el medio natural y las artístico-expresivas.
- Espacios variados y seguros que no se limiten a las instalaciones del centro educativo. Los espacios del entorno tienen un alto valor educativo que hay que aprovechar, garantizando la seguridad y preservación desde una perspectiva ecosocial. Los entornos urbanos, como por ejemplo los parques, las calles, las instalaciones deportivas municipales o de asociaciones, los carriles bici, los teatros, etc.; y los entornos rurales y naturales, como por ejemplo los bosques, los senderos, las vías verdes, las montañas, los ríos, las playas, el mar, etc., son opciones con un gran potencial didáctico que fomentan el aprendizaje situado y significativo y además brindan la posibilidad de que el alumnado los conozca, los valore, sienta responsabilidad activa sobre su cuidado y pueda hacer un uso más allá del horario lectivo, implicando a las familias y el entorno social.
- La creatividad y la expresión artística vinculadas a la corporalidad y al movimiento, a través del planteamiento de tareas, desafíos y retos motorices que sean competenciales y con múltiples posibilidades de respuesta o solución, así como a través de proyectos o propuestas competenciales que pueden ser interdisciplinares y que conectan otras competencias específicas a partir de los conocimientos adquiridos. Las situaciones buscan

fomentar la expresión física y artística como generadora de conocimiento que fomente el pensamiento divergente.

- La alfabetización motriz para mejorar las habilidades y las destrezas, no únicamente desde el plano físico, sino que permita al alumnado lograr aprendizajes significativos para integrar en su vida en el ámbito motriz, cognitivo, emocional y social, desde una perspectiva holística que favorecerá el fomento de estilos de vida saludables.
- La autorregulación y la interiorización de los aprendizajes a través de estilos de enseñanza y modelos pedagógicos basados en la evidencia que apoyen la autonomía y desarrollen la iniciativa para actuar en situaciones específicas tomando decisiones, cediendo progresivamente el protagonismo al alumnado en pro de la responsabilidad para gestionar su propio tiempo y las estrategias para resolver los retos y los problemas. Se propondrá la realización de actividades en las que el alumnado disponga de un espacio para la expresión, la gestión y la autorregulación de emociones.
- El estilo motivacional docente de Educación Física, entendido como la manera de generar climas de aprendizaje óptimos, a través de estrategias motivacionales facilita la calidad de las interacciones sociales y atiende las necesidades psicológicas básicas del alumnado (percepción de competencia, autonomía y relación con los otros) con consecuencias motivacionales en el ámbito afectivo, cognitivo y conductual.
- Se utilizará una variedad de enfoques pedagógicos y metodológicos que tendrán en cuenta el componente lúdico, así como el amplio abanico que ofrece la actividad física desde situaciones de aprendizaje enriquecedoras que benefician al alumnado, no solo en las clases de Educación Física, sino también en el resto de tiempos escolares susceptibles de tratamiento curricular, como pueden ser patios, comedor, actividades extraescolares y diferentes tiempos de ocio, promoviendo un uso responsable, crítico y didáctico de las tecnologías de la información.
- Planteamiento coeducativo e inclusivo de las actividades que propicien la equidad entre mujeres y hombres y que atiendan a la diversidad sexual y de género desde una mirada respetuosa, que trate los estereotipos y la realidad transgénero desde un planteamiento de justicia social.
- La inclusión y participación de todo el alumnado de acuerdo con los principios del diseño universal del aprendizaje (DUA), por medio de la defensa de espacios y tareas accesibles desde todos los ámbitos: físico, sensorial, intelectual y emocional, con propuestas multinivel adaptadas a la diversidad existente entendida como realidad social y fuente constante de aprendizaje y crecimiento personal. Aun así, se fomentará la buena convivencia desde la mediación y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la interacción social.
- La acción, la reflexión y el espíritu crítico sobre el proceso de aprendizaje mediante estrategias de participación y de evaluación formativa y compartida (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación) que ayuden al alumnado a implicarse y le dé retroacción para poder mejorar su proceso formativo.
- Participación activa en propuestas socioculturales y artístico-expresivas, a través de las cuales se desarrollará un espíritu crítico que dotará al alumnado de herramientas para la preservación del medio, para denunciar situaciones de acoso, de *bullying* y de exclusión social, mediante programas institucionales y otros proyectos relacionados con la actividad física, el movimiento y la salud, implicando a la comunidad educativa del centro a participar activamente en iniciativas como, por ejemplo, el Día del Deporte, los centros promotores de la actividad física y la salud, el Día de la Movilidad Sostenible y el Día de la Bicicleta, entre otros.
- La mirada global más allá de la mirada individualista, con la intención de contribuir a la colectividad, a través de metodologías cooperativas que fomenten el compromiso social e individual vinculado a los objetivos de desarrollo sostenible, con atención especial a los

referentes de la salud y el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, las ciudades y comunidades sostenibles. Este propósito se abordará con actuaciones como el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, la colaboración con entidades y organizaciones locales y globales que abordan aspectos sociales y ambientales como pueden ser ONG, ayuntamientos, plantas de reciclaje y parajes naturales del entorno próximo. Todas estas acciones irán encaminadas hacia el logro de los retos del siglo XXI.

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1. Competencia específica 1.

Identificar e incorporar hábitos saludables básicos en la vida cotidiana, desarrollando un estilo de vida activo, a través de la actividad física regular y adecuada.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
1.1. Incorporar hábitos saludables relacionados con la actividad física y la alimentación que contribuyen a la mejora de la salud física, mental y emocional, e identificar los principales efectos negativos de una dieta desequilibrada.	1.1. Adoptar hábitos saludables relacionados con la actividad física, la alimentación y la higiene postural que contribuyen a la mejora de la salud física, mental y emocional, y reconocer los efectos negativos del sedentarismo y las conductas nocivas, además de valorar los beneficios que aporta un estilo de vida activo.
1.2. Incorporar progresivamente medidas de higiene postural y de prevención de accidentes.	1.2. Adoptar medidas de prevención, así como aplicar protocolos de actuación ante los accidentes.
1.3. Ejecutar las fases de activación y vuelta a la calma relacionadas con la condición física, a través de rutinas en las actividades físicas cotidianas.	1.3. Incorporar autónomamente las fases de activación y vuelta a la calma en diferentes propuestas de actividad física, relacionándolas con la condición física e interiorizando estas rutinas como un hábito de práctica motriz saludable y responsable.
1.4. Iniciarse en el hábito de practicar actividad física, a través de la realización de rutinas básicas de ejercicios y juegos que fomenten el autoconocimiento y una armoniosa interacción.	1.4. Practicar actividad física de manera regular, a través de la realización de rutinas de ejercicios, juegos o prácticas predeportivas en situaciones individuales y colectivas que fomenten una interacción y convivencia armoniosas.

### 6.2. Competencia específica 2.

Mostrar conciencia y control de los elementos fundamentales de la corporalidad en la resolución de situaciones motrices variadas desde un planteamiento crítico.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
2.1. Tomar conciencia de la corporalidad con las posibilidades y limitaciones, en diferentes acciones motrices individuales y en convivencia, mostrando una disposición positiva hacia la práctica física.	2.1. Reconocer y aceptar la corporalidad, valorando y respetando las posibilidades y limitaciones personales y ajenas, a través de la participación y la resolución de retos y acciones motrices individuales y en convivencia que impliquen esfuerzo, autorregulación y gestión de las emociones.
2.2. Identificar los principales elementos anatómicos y funcionales implicados en el movimiento, en situaciones motrices habituales.	2.2. Relacionar los principales elementos anatómicos y funcionales implicados en el movimiento y la actividad física, en situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial.
2.3. Mostrar un progresivo control corporal adecuado a diferentes contextos y tipos de acciones motrices.	2.3. Adquirir un dominio y un control corporal adecuado, adaptándose a las demandas de la resolución de problemas en acciones motrices variadas.

### 6.3. Competencia específica 3.

Resolver retos y situaciones motrices haciendo uso de las capacidades físicas, perceptivo-motrices y las habilidades motrices en diferentes contextos de la vida cotidiana a través de la actividad física y el juego.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
3.1. Ejecutar desplazamientos, saltos, giros y otras acciones motrices de manera coordinada, facilitando el desarrollo motriz en situaciones controladas de juego y actividad física en entornos estables y conocidos, a través de acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición.	3.1. Combinar diferentes habilidades motrices básicas y específicas a través de acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición mediante la participación activa en situaciones de juego en entornos variados y variables, fomentando la tolerancia y el trabajo en equipo.
3.2. Desarrollar habilidades sociales inclusivas en las prácticas motrices identificando los estereotipos y resolviendo conflictos individuales y colectivos de forma dialogada y justa.	3.2. Convivir en el contexto de las prácticas motrices, mostrando habilidades sociales para la resolución dialogada de conflictos y el respeto ante la diversidad de género, afectivo-sexual, étnica, socioeconómica o de competencia

	motriz, con una actitud crítica hacia los estereotipos.
3.3. Experimentar retos motrices sencillos que implican las capacidades físicas básicas a través de acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición mediante el juego.	3.3. Resolver desafíos motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición mediante ejercicios, juegos y acciones encaminadas a la mejora de la condición física y adaptando el esfuerzo a la actividad física de manera consciente.
3.4. Utilizar estrategias básicas de juego en acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición, por medio de la identificación de los principales valores sociales y culturales asociados a los juegos.	3.4. Integrar fundamentos técnicos, tácticos y de estrategia mediante acciones motrices individuales, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición, adoptando los valores sociales y culturales a través de la participación activa en juegos y actividades predeportivas.

#### 6.4. Competencia específica 4.

Participar en la ejecución de propuestas artístico-expresivas con aportaciones estéticas y creativas propias de la cultura motriz a través de la utilización de los recursos expresivos básicos del cuerpo y el movimiento.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
4.1. Explorar las posibilidades comunicativas del lenguaje corporal, participando en dinámicas guiadas de iniciación a propuestas escénicas, coreográficas, bailes y danzas.	4.1. Aplicar recursos expresivos y técnicas del cuerpo comunicativo en propuestas escénicas, coreográficas, bailes y danzas, desarrollando la sensibilidad creativa expresiva y artística, así como la escucha activa.
4.2. Ejecutar movimientos creativos y expresivos con progresiva desinhibición, que enriquezcan su identidad emocional y personal, a través de representaciones individuales o grupales sencillas.	4.2. Crear movimientos y composiciones expresivas con y sin apoyo musical, comunicando sensaciones, emociones e ideas de manera creativa y desinhibida, desarrollando la autoconfianza desde el uso de los recursos rítmicos y expresivos de la motricidad.
4.3. Participar activamente en montajes artísticos sencillos y guiados, en uso de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento.	4.3. Organizar y diseñar proyectos artísticos colectivos aplicando los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Participar activamente en la exploración del patrimonio natural y cultural del entorno, a través de actividades físicas y artístico-expresivas guiadas, adoptando medidas de responsabilidad individuales y colectivas que favorezcan la práctica segura y respetuosa con el medio.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
5.1. Llevar a cabo actividades físicas y artístico-expresivas en el medio natural o entornos no habituales de manera guiada y controlada, conociendo las técnicas adecuadas.	5.1. Participar en la organización y realización de actividades físicas y artístico-expresivas en el medio natural o entornos no habituales, aplicando de manera autónoma las técnicas adecuadas.
5.2. Identificar medidas de seguridad y acciones para la conservación del medio mediante la participación en las actividades inclusivas en el entorno.	5.2. Aplicar medidas de seguridad y acciones para la conservación del medio y la sostenibilidad en las actividades en el entorno, mediante la colaboración en su organización, con perspectiva inclusiva.
5.3. Participar en actividades físicas y artístico-expresivas para el conocimiento del patrimonio natural y cultural próximo a través de actividades guiadas en el entorno.	5.3. Reconocer y valorar el patrimonio natural y cultural próximo a través de actividades físicas y artístico-expresivas en el entorno y desde una perspectiva comunitaria y crítica.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Identificar y explorar recursos tecnológicos relacionados con la actividad física y la salud, y utilizarlos de manera responsable y segura, bajo la supervisión del entorno familiar y escolar.

4.º (2.º ciclo)	6.º (3.º ciclo)
6.1. Experimentar con recursos tecnológicos sencillos relacionados con la actividad física y la salud, en situaciones motrices.	6.1. Aplicar recursos tecnológicos relacionándolos con la actividad física y la salud a través de la resolución de problemas en situaciones motrices.
6.2. Hacer uso de manera guiada de algunas aplicaciones tecnológicas vinculadas a retos motores, juegos y predeportes, identificando los beneficios y los riesgos.	6.2. Seleccionar y explorar con criterio diferentes aplicaciones tecnológicas relacionadas con la actividad física y la salud, vinculadas a retos

	<p>motores, juegos y predeportes, valorando los beneficios y los riesgos.</p>
<p>6.3. Participar en diferentes propuestas físicas y artístico-expresivas de manera guiada, haciendo uso de la tecnología y conociendo los nuevos escenarios de comunicación y aprendizaje.</p>	<p>6.3. Utilizar la tecnología de forma crítica, responsable y guiada en diferentes dispositivos, a través de propuestas físicas y artístico-expresivas, integrando las posibilidades de los nuevos escenarios de comunicación y aprendizaje.</p>

## **VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA**

### **LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

#### 1. Presentación.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura tienen un papel fundamental en la consecución de las finalidades de la etapa de educación primaria. Entre los objetivos finales de la etapa se encuentra la capacidad de conocer y utilizar de manera adecuada el valenciano y el castellano.

Por otro lado, los principios pedagógicos del perfil de salida de esta etapa también involucran directamente esta área en cuanto a las correctas expresiones, oral y escrita, la comprensión lectora, el hábito lector, la comunicación audiovisual y la creatividad. Además, al final de esta etapa, todo el alumnado debe haber aprendido a expresarse oralmente y por escrito tanto en valenciano como en castellano; también debe haber adquirido un nivel de comprensión lectora adecuado en las dos lenguas oficiales, haber desarrollado el gusto por la lectura, el sentido artístico y la creatividad.

Por último, el valenciano y el castellano, como lenguas vehiculares de la enseñanza, son la herramienta fundamental que debe garantizar el acceso del alumnado al conocimiento en las diferentes áreas. El dominio eficaz de las dos lenguas resulta imprescindible, por lo tanto, para convertirse en un aprendiz autónomo a lo largo de la vida.

Por otro lado, las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura contribuyen de manera directa, junto con el resto, en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, además de participar en la adquisición de la competencia plurilingüe con las demás lenguas curriculares.

El enfoque plurilingüe del currículo debe ayudar a integrar de manera creativa y eficaz los procesos de aprendizaje de las diferentes lenguas curriculares. En lo que a la educación primaria se refiere, el valenciano, el castellano y la lengua extranjera.

En este sentido, se ha procurado que el diseño de las propuestas curriculares de las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera sea complementario. Efectivamente, las coincidencias entre las competencias específicas de estas áreas están pensadas para poder trabajar de una forma integrada la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe. Por otro lado, la competencia específica de mediación debe servir para favorecer el diseño de situaciones de aprendizaje que integren las diferentes lenguas del currículo y también, cuando sea posible, las lenguas presentes en la escuela.

Para llevar a cabo este objetivo de integración de las lenguas del currículo, la realización de proyectos significativos para el alumnado que promuevan la resolución colaborativa de problemas puede ser un instrumento inmejorable para integrar las competencias específicas de las áreas lingüísticas y también de las no lingüísticas.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura deben promover también en esta etapa la reflexión lingüística y el análisis contrastivo en un nivel básico y preferentemente asociados a los usos discursivos. La reflexión se debe extender también a la diversidad lingüística y cultural presente en la propia aula, en la escuela, en el entorno familiar y social próximo, en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo, en una progresión que haga ampliar la mirada del alumnado y le prepare para vivir y convivir en sociedades diversas. El trabajo en la escuela de la diversidad lingüística debe ir acompañado de una visión de esa diversidad como una riqueza y como un hecho global. Esta reflexión se debe extender también a la relación entre las lenguas y el poder, y los procesos de minorización y de sustitución lingüísticas. La reflexión debe estar acompañada de un trabajo sobre las actitudes y los

estereotipos lingüísticos que favorezca la superación de estas situaciones de desigualdad lingüística.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura deben contribuir a desarrollar la capacidad de diálogo y de mediación en los conflictos usando el lenguaje. En este sentido, las competencias específicas de interacción y de mediación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en intercambios comunicativos que preparen para una ciudadanía empática, pacífica, dialogante, que usa el lenguaje para estrechar vínculos, mejorar la convivencia y realizar proyectos cooperativos.

El fomento de la creatividad en las áreas lingüísticas pasa por la creación verbal a través del juego y de los textos literarios, tanto orales como escritos. La literatura en la escuela sirve para desarrollar el sentido artístico y la creatividad en el alumnado a través del juego, de los juegos verbales, la creación literaria, la composición de textos literarios de diferentes formatos y géneros (poesía, cuento, canción, guion, cómic), y también de la creación audiovisual y del teatro que combinan diferentes lenguajes y que abren la puerta al trabajo interdisciplinario y a la organización de proyectos artísticos que pueden involucrar los ámbitos formales, informales y no formales.

Por otro lado, el trabajo con los textos literarios, tanto orales como escritos, debe contribuir tanto a la adquisición del código escrito como a la iniciación en la lectura y al desarrollo del hábito lector. El papel de las bibliotecas de aula y de centro y el trabajo coordinado con las bibliotecas municipales, así como el trabajo con las familias, resultan fundamentales para lograr este objetivo. El plan de fomento de la lectura y el proyecto educativo de centro deberán servir de base para planificar las acciones pedagógicas necesarias para lograr estos objetivos de una manera coordinada entre todas las áreas, especialmente el tiempo diario que se dedicará a la lectura en cada centro.

La literatura, en esta etapa, conecta con la cultura popular y permite integrar en el aula también las culturas populares del alumnado recién llegado. Por otro lado, el trabajo de los textos literarios al final de la etapa debe preparar para una profundización posterior en la lectura interpretativa de los textos literarios, para el estudio de los contextos de creación de los textos y para la lectura de obras del canon del patrimonio literario.

El uso de las TIC aplicadas al aprendizaje de las lenguas resulta fundamental, y debe empezar en esta etapa y de manera progresiva: consultas en Internet, uso de procesadores de textos, correctores y traductores, herramientas de grabación y montaje audiovisual, diccionarios electrónicos o consulta de ficheros bibliográficos.

Por otro lado, desde las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se debe contribuir también a la enseñanza de un uso ético y no discriminatorio del lenguaje en el ámbito de la comunicación digital, así como ayudar a la construcción de una conciencia crítica de los mensajes a través del trabajo de la lectura crítica, el debate y la creatividad.

Por otro lado, en las áreas lingüísticas se debe velar también por la enseñanza inclusiva de todo el alumnado, con una atención especial hacia las dificultades de aprendizaje de lenguas y el respeto de los diferentes ritmos de adquisición del código, especialmente en el primer ciclo de la etapa. El acompañamiento docente en todo el proceso de aprendizaje y la participación del grupo de clase en la facilitación del éxito escolar de todos sus miembros son hechos clave para lograr este objetivo.

Por último, las áreas lingüísticas configuran un contexto óptimo para enseñar el uso del lenguaje para la gestión de las emociones y en las interacciones durante el trabajo en grupo, para la participación en la sociedad y el respeto a la diversidad afectiva y sexual y la igualdad de género.

El currículo de las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se fundamenta en el trabajo de nueve competencias específicas. Estas competencias conectan con el perfil de salida del alumnado al final de la etapa de enseñanza básica (que está determinado, a su vez, por los retos del siglo XXI y por las competencias clave), y se conectan entre estas y con los saberes y los criterios de

evaluación, de una forma dinámica, a través de la actuación del alumno en diferentes contextos de la realidad.

Las competencias específicas del área son: multilingüismo e interculturalidad; comprensión oral y multimodal; comprensión escrita y multimodal; expresión oral; expresión escrita y multimodal; interacción oral, escrita y multimodal; mediación oral, escrita y multimodal; lectura autónoma, y competencia literaria. Cada una de estas competencias específicas se describe indicando las características de las actuaciones y de las situaciones en que se despliega, y apuntando algunos de los saberes que tiene asociados. Además, en la descripción se indican de manera sintética los principales hitos en el proceso de adquisición de la competencia a lo largo de la etapa: final de segundo y sexto curso de primaria.

En el apartado siguiente se establecen las conexiones de las nueve competencias específicas con: 1) las demás competencias específicas del área; 2) las competencias específicas de las demás áreas de la etapa; 3) las competencias clave.

A continuación, se muestran los saberes básicos, es decir, el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores del área que es necesario que el alumno movilice para poder adquirir las diferentes competencias específicas. Los saberes básicos están organizados en tres bloques: Lengua y uso, Estrategias comunicativas y Educación literaria. En el apartado de los saberes básicos se indican también los ciclos de la etapa en los que se propone trabajarlos.

A continuación, se explican las características que podrían presentar las situaciones de aprendizaje. Este apartado se plantea como una ayuda para que el profesorado diseñe las actividades didácticas complejas que harían posible que el alumnado pusiera en práctica los componentes de las competencias específicas y de las competencias clave, al mismo tiempo que moviliza los saberes básicos necesarios para adquirirlas.

Al final se exponen los criterios de evaluación de cada competencia específica. Estos criterios son los referentes que indican los niveles mínimos de aplicación de la competencia en las diferentes situaciones de aprendizaje que se hayan previsto en cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje, junto con los saberes básicos, y deben servir también para el diseño de las situaciones, los procedimientos y los instrumentos de evaluación necesarios para evaluar la adquisición de cada competencia específica. Estos criterios indican un nivel mínimo para cuarto y sexto curso de primaria.

## 2. Competencias específicas

### 2.1. Competencia específica 1. Multilingüismo e interculturalidad.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia.

La diversidad lingüística y cultural es una realidad presente tanto en la sociedad como en las aulas valencianas. Por ese motivo, las áreas lingüísticas tienen el reto de abordar dicha diversidad con el objetivo de promover en el alumnado el conocimiento de las diferentes lenguas y variedades lingüísticas, y de la cultura asociada a ellas. Al mismo tiempo, las clases de lengua deben servir para educar al alumnado en la aceptación de esa diversidad como un enriquecimiento personal, evitando prejuicios lingüísticos o xenófobos.

La diversidad lingüística constituye también una característica fundamental del Estado español, donde se hablan diferentes lenguas con sus respectivas variedades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de esta competencia debe hacer posible que el alumnado demuestre interés y respeto por las lenguas oficiales del Estado, con una atención especial al valenciano y a su proceso de normalización

lingüística. El conocimiento y la estima por la lengua propia de un territorio deben ser vistos como uno de los cimientos para el desarrollo de una buena competencia multilingüe e intercultural.

La escuela debe reflejar la realidad social, pero también debe introducir las correcciones pertinentes para conciliar el interés general en los contextos en los que existe una lengua predominante y otra minorizada, de forma que se garantice la protección de los derechos lingüísticos y la igualdad de las lenguas oficiales. El restablecimiento del uso del valenciano y la corrección de desequilibrios sociales y territoriales serán fundamentales para vertebrar la sociedad valenciana, así como para profundizar en las diversas variedades lingüísticas y promover el respeto a la identidad plural, la cooperación entre territorios y el reconocimiento del valenciano como lengua propia.

Para adquirir correctamente esta competencia, el alumnado debe tener muy presente que las dos lenguas oficiales de nuestro territorio cuentan con una diversidad lingüística enriquecedora y que cada variedad geográfica presenta unas características propias que la caracterizan. Es por ello que el conocimiento y el respeto hacia las diferentes variedades de la lengua son fundamentales para que el alumnado pueda adquirir esta competencia.

Por otro lado, vivimos en un contexto social rico en lenguas y culturas que hace que en las aulas convivan personas que utilizan lenguas diferentes a las lenguas curriculares. Por este motivo, los centros educativos deben visibilizar esa diversidad que nos rodea, que posibilita la acogida y la actitud positiva hacia todas las lenguas y evita los prejuicios lingüísticos, al mismo tiempo que nos acerca a la realidad lingüística de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo. Detectar los frecuentes prejuicios y estereotipos lingüísticos, así como el uso del lenguaje no discriminatorio, favorecerá la convivencia democrática y la construcción de una sociedad más equitativa y responsable.

Para lograr esta competencia, es necesario conocer cuál es el dominio real de las dos lenguas oficiales por parte del alumnado, así como el abanico de lenguas familiares no curriculares presentes en el aula, puesto que solo partiendo del perfil lingüístico individual se puede garantizar el aprendizaje equilibrado de las lenguas oficiales y se podrá aprovechar la diversidad lingüística y cultural como un enriquecimiento para la escuela.

Favorecer el contacto con otras lenguas y culturas no curriculares, pero propias de una parte del alumnado, contribuirá a hacer que se reflexione y se tome conciencia del funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y la comparación entre ellas, incluyendo una primera aproximación a otras formas de comunicación, como por ejemplo la lengua de signos. Valorar las lenguas familiares ayudará a generar, por lo tanto, actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas.

En este sentido, el trabajo integrado de las lenguas (TIL) pasa a ser de gran importancia, puesto que, además de promover un aprendizaje de lenguas más coherente y significativo, estimula la reflexión sobre el uso del lenguaje para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística.

Aspectos como la diversidad lingüística (individual y social), el análisis de las lenguas en contacto y la gestión del multilingüismo serán esenciales para el trabajo de la competencia multilingüe e intercultural.

Finalmente, el desarrollo de esta competencia debe iniciarse en edades tempranas para fomentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad lingüística y cultural valenciana y despertar el interés y el respeto del alumnado por las lenguas y las variedades dialectales de su entorno más próximo. Estas aproximaciones deben partir de las lenguas primeras presentes en el aula, en el centro o en el contexto del alumnado. A lo largo del primer ciclo de la etapa, la motivación para aprender idiomas será fundamental. El trabajo del código oral tendrá un papel destacado, así como la aceptación de la existencia de sonidos diferentes de la lengua propia.

A partir del segundo ciclo, los aprendices deberían adoptar un papel más activo en el aprendizaje de lenguas para identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes y reconocer la diversidad cultural y lingüística como una oportunidad compartida para el conjunto de la ciudadanía.

En el tercer ciclo de primaria, el alumnado debería adquirir un grado más alto de conocimiento de la variedad lingüística, para ampliar su perfil lingüístico. La reflexión sobre las lenguas como un elemento constitutivo de su identidad resultará de mucha importancia. A partir de la reflexión lingüística, el alumnado debería empezar a ser consciente de los efectos del contacto entre lenguas con diferentes estatus sociales; también debería empezar a contrastar estructuras lingüísticas de diferentes lenguas e iniciarse en la conciencia interlingüística. A lo largo de este ciclo deberían avanzar en la detección de prejuicios y estereotipos lingüísticos para valorar de manera positiva las oportunidades personales y sociales que nos aporta la pluralidad lingüística. El factor emocional tiene un peso destacado en el desarrollo de esta competencia a lo largo de la etapa.

## 2.2. Competencia específica 2. Comprensión oral y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

### 2.2.1. Descripción de la competencia

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión oral que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión oral supone ser capaz de escuchar y comprender informaciones orales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión oral para obtener e integrar la información y valorarla, y también para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión oral implica el conocimiento del léxico y de una serie de estructuras lingüísticas. Ahora bien, en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden con diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto, en la inferencial se puede deducir, y en la crítica se debe tomar un punto de vista más personal y crítico.

Por otro lado, el alumnado debe ser capaz de comprender diferentes tipos de discursos: el discurso producido por una sola persona (monólogo) y el discurso en el que participan dos o más interlocutores (diálogo o conversación).

La comprensión de un texto oral requiere un grado de atención y de concentración elevado por parte del oyente. Por lo tanto, hay que desarrollar estrategias de selección y de retención en relación con el objetivo de la escucha. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión oral a diferentes niveles, será capaz de identificar el sentido general y la información más relevante y de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

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. Por lo tanto, a través de tareas que promuevan la mejora de la comprensión oral, se pueden planificar actividades de reflexión, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y de comprensión.

Hay que tener en cuenta que, para desarrollar esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de identificar el tema y las ideas principales de discursos orales de situaciones comunicativas conocidas y del ámbito escolar, en diferentes registros (coloquial y formal) y

teniendo en cuenta los elementos no verbales. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería relacionar las ideas principales y las secundarias en diferentes textos con y sin apoyos visuales. Y al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería comprender y valorar diferentes textos de situaciones comunicativas conocidas y específicas de interés personal, con diferentes tipos de registros.

### 2.3. Competencia específica 3. Comprensión escrita y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión escrita para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión supone recibir y procesar la información expresada a través de textos escritos y multimodales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión escrita para obtener e integrar la información y valorarla, y para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión escrita implica el conocimiento del código escrito y de una serie de estructuras lingüísticas. Pero en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden con diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto, en la inferencial se puede deducir, y en la crítica se debe tomar un punto de vista más personal y crítico.

Hay que tener en cuenta que la comprensión de un texto escrito requiere, por parte del lector, ser capaz de leer con buena fluidez y aplicar las estrategias de comprensión lectora necesarias. En todos estos aspectos intervienen varios procesos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorarla de manera crítica. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, será capaz de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

Para conseguir que los alumnos y las alumnas se conviertan en lectores y lectoras competentes y sean capaces de adecuar la forma de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y soportes, y del propósito de la lectura, sería necesario que el alumnado lleve a cabo los procesos que intervienen en las actividades de lectura: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, reflexionar y valorar. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, es capaz de reconocer el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizar, con ayuda, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido. Además, los alumnos y las alumnas adquieren y construyen el conocimiento y dan respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

En el desarrollo de esta competencia de comprensión escrita, el alumnado aplica también las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y de forma guiada. De este modo, se avanza en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones, y también en el reconocimiento de los riesgos de manipulación y de desinformación.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje parten del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y se producen siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos. Por lo tanto, a través de las tareas que promueven la mejora de la comprensión escrita se pueden proponer actividades de reflexión en las que el alumnado se inicia en el uso de la

terminología metalingüística básica y desarrolla de manera progresiva la conciencia lingüística, a la vez que perfecciona las destrezas de producción y de comprensión.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo, aprovechando todo lo que se ha trabajado en la etapa de infantil: la preparación del alumnado para el proceso de cifrar y descifrar el código escrito, es decir, transformar las grafías en sonidos y los sonidos en grafías. Este proceso se realiza en una lengua para transferirlo después a las otras. Por lo tanto, durante el primer ciclo, las situaciones de aprendizaje se planifican para que el alumnado aprenda a leer (descifrar el código) y a comprender los textos (construir el significado del texto en contextos de lectura significativos). Para desarrollar esta competencia, el alumnado debería ser capaz, al finalizar el primer ciclo de primaria, de leer con una buena fluidez y de empezar a aplicar estrategias para comprender, con ayuda, el sentido global y la información específica de un texto, y de realizar inferencias durante la lectura.

Finalmente, habría que tener en cuenta también que, para poder llegar a comprender un texto, es necesario que el alumnado domine la mecánica lectora, para poder centrar la atención en las habilidades de comprensión del texto y no tanto en las de descodificación. Por eso, paralelamente a la lectura mecánica, el alumnado siempre debe efectuar la lectura comprensiva, que será más autónoma en el segundo y el tercer ciclo. En cualquier momento se pueden aprovechar recursos como la lectura fácil para tener en cuenta la inclusión y los principios del diseño universal de aprendizaje. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería distinguir las ideas principales de las secundarias y hacer valoraciones personales. Y al final del tercer ciclo de primaria debería aplicar estrategias para comprender el sentido global (de forma autónoma), hacer valoraciones personales argumentadas e identificar el tipo de texto y sus características.

#### 2.4. Competencia específica 4. Expresión oral.

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia 4

La expresión oral constituye un instrumento de primer orden en el proceso comunicativo, y su desarrollo implica la producción de mensajes orales sencillos estructurados (coherencia), con mecanismos básicos para la articulación (cohesión) y adaptados a la finalidad y al registro requeridos para cada situación comunicativa (adecuación).

El aprendizaje de esta competencia se centra tanto en la construcción del discurso como en su expresión y el control de la norma, al mismo tiempo que requiere un conjunto de estrategias que aumenten gradualmente la corrección léxica y gramatical y que favorezcan la comprensión del mensaje. Dado que la lengua oral se caracteriza por su carácter inmediato y efímero, aspectos como la pronunciación, el ritmo, la entonación y los recursos no verbales básicos resultan indispensables para reforzar la intención comunicativa.

La adquisición correcta de la expresión oral, además de tener en cuenta aspectos léxicos, semánticos, fonológicos, morfosintácticos y no verbales, debe favorecer un uso del lenguaje ético y no discriminatorio, para fomentar así la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y responsable. Además, su desarrollo exige unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que solo pueden aprenderse en situaciones reales de diferentes ámbitos, que aumentarán el grado de complejidad a través de estrategias básicas de planificación, para incrementar el repertorio comunicativo del aprendiz. Se trata de que el alumnado pase de formas espontáneas de producción oral a formas más controladas y formales.

Por eso es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades que les permitan buscar y contrastar información para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética con la propiedad intelectual.

Los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos) constituyen el marco perfecto para trabajar la expresión oral. El texto es la unidad básica de trabajo en el aula, por lo que las producciones orales no pueden desligarse de los géneros textuales (cuento, fábula, noticia), que corresponden a las situaciones concretas de comunicación. Dotados de una estructura y unos contenidos lingüísticos, ofrecen un aprendizaje más significativo y contribuyen al hecho de que el alumnado se inicie, de forma guiada, en la reflexión sobre el lenguaje, para favorecer, así, el desarrollo de la conciencia lingüística.

El desarrollo de esta competencia se inicia en edades muy tempranas de manera espontánea, pero la adquisición correcta es larga y compleja, por lo que requiere un trabajo sistemático y continuado. De este modo, la guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto. A lo largo de la etapa, la gestión de las emociones será fundamental para consolidar su aprendizaje. La guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto.

Durante los primeros cursos de escolarización, el trabajo de la conciencia fonológica y la adquisición de vocabulario tendrán un peso destacado, puesto que constituyen la base para articular correctamente el discurso oral. Al concluir el primer ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de realizar producciones orales sencillas de manera guiada, adaptadas a diferentes situaciones de comunicación próximas a él.

En el segundo ciclo de primaria, las producciones orales aumentarán en extensión, planificación y grado de formalidad. El alumnado, con la ayuda del docente, debería saber expresar, describir y argumentar ideas, sentimientos, emociones, hechos, opiniones y conceptos, teniendo en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales. En este ciclo se iniciará en el análisis de las producciones propias mediante la autoevaluación.

Al final de la etapa, el alumnado debería ser capaz de construir un discurso adecuado y coherente, que incorpore elementos básicos de cohesión, utilizando estrategias para integrar la información y con un propósito comunicativo.

## 2.5. Competencia específica 5. Expresión escrita y multimodal.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5

Adquirir esta competencia específica conlleva considerar la escritura como un proceso recursivo (individual o colaborativo) en el que se emplean estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición que requieren una práctica explícita y progresiva en el aula y con el apoyo docente.

De manera paralela, para ser competente en expresión escrita, también es necesario utilizar el registro pertinente (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario correctamente. Todo eso mientras se incrementa de forma gradual, reflexiva y guiada tanto la destreza de utilizar las palabras y estructuras precisas en los textos escritos como la conciencia sobre la calidad, la ética y la creatividad de la expresión propia. En este punto cobra una relevancia especial la utilización constante de un lenguaje no discriminatorio, orientando al alumnado para que detecte y rechace cualquier abuso de poder a través de la palabra.

Nos encontramos, pues, ante un uso intencional de la lengua que es, al mismo tiempo, instrumento y objeto de aprendizaje. En este contexto de producción de textos, el alumnado se acercará gradualmente, y de una forma activa y reflexiva, a los numerosos conocimientos lingüísticos, discursivos y textuales implicados en el proceso de escritura. Este será el marco óptimo para iniciarse en la reflexión metalingüística y en la terminología básica sobre la lengua, vinculando, desde la base, su uso real y el conocimiento

lingüístico; para hacerlo se promoverá la manipulación de palabras, enunciados o textos para que el alumnado aprecie los cambios. A través de una variedad de situaciones de escritura, los y las estudiantes se familiarizarán con un abanico de géneros discursivos, construyendo una competencia que les permita producir textos escritos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas. De este modo, nuestro alumnado podrá desenvolverse progresivamente en cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica.

En este sentido, actualmente, la manera de comunicarnos se ha transformado, o se ha desdibujado la separación entre los diferentes medios. Ahora contamos con muchos y diferentes recursos para construir significados que van más allá del verbal; por eso, esta competencia específica incluye la creación, con la ayuda del docente, de textos multimodales.

Dada la complejidad cognitiva de la actividad escritora, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos, el acompañamiento y el seguimiento continuo del docente serán imprescindibles, así como la oportuna retroalimentación y la utilización de herramientas de apoyo (organizadores, rutinas de pensamiento, plantillas), modelos y ejemplos de complejidad escalonada. Este acompañamiento del docente será decisivo también cuando el alumnado requiera estrategias de busca, selección y contraste de fuentes. El objetivo último es que, progresivamente, después de evaluar y analizar la información, el alumnado sea capaz de integrarla de manera personal y creativa en su producción escrita, siendo siempre respetuoso con la propiedad intelectual.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, siguiendo pautas accesibles y partiendo de ejemplos básicos, el alumnado debería ser capaz de escribir individualmente, en parejas o grupos, y de manera acompañada, un texto breve relacionado con el ámbito escolar con una estructura clara. Los alumnos y las alumnas, que empezarán a ser conscientes del proceso escritor, se iniciarán en la planificación, con la orientación permanente del profesorado.

Al acabar el segundo ciclo de primaria, el alumnado debería escribir (de manera individual o colaborativa), con la ayuda del profesorado y a partir de modelos, textos coherentes de géneros discursivos sencillos enmarcados en situaciones de aprendizaje. Además, los alumnos y las alumnas, con el apoyo del profesorado, deberían planificar y revisar sus textos mediante estrategias elementales. Así mismo, deberían cuidar tanto los aspectos formales como la corrección lingüística, ortográfica y gramatical correspondiente al nivel educativo.

Finalmente, al final de la etapa, el alumnado, de forma guiada, debería crear textos escritos y multimodales de géneros discursivos variados que respondan a la situación comunicativa planteada. También deberían producir textos coherentes y con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

## 2.6. Competencia específica 6. Interacción oral, escrita y multimodal.

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

### 2.6.1. Descripción de la competencia 6

La interacción oral, escrita y multimodal comprende la descodificación, comprensión, interpretación y expresión a través de textos sencillos. Este proceso está asociado a la construcción de un discurso conjunto mediante el uso del repertorio plurilingüe y multicultural del alumnado. La interacción supera la suma de las competencias de comprensión y de expresión, puesto que incorpora también estrategias de colaboración, como por ejemplo respetar el turno de palabra, cooperar con el interlocutor o interlocutores y pedir aclaraciones. Todo eso para intercambiar información en situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.

Esta competencia implica y promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición para comunicarse con otros, establecer vínculos personales y construir conocimiento, poniendo las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Este proceso supone también ser capaz de llevar a cabo negociaciones de forma argumentada, empática, asertiva, correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad, utilizando un lenguaje ético y no discriminatorio, para llegar a un entendimiento. En este sentido, el alumnado debe manejar situaciones comunicativas, tanto en soportes analógicos como digitales, utilizando la etiqueta digital y recursos comunicativos verbales y no verbales.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal, también es necesario utilizar el registro adecuado (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario de forma correcta. Todo eso mientras se incrementa de manera gradual, reflexiva y guiada la habilidad de emplear las estructuras necesarias en textos orales, escritos y multimodales.

En la interacción son esenciales estrategias como el uso de la repetición, el ritmo pausado y guiado, tomar y ceder la palabra, cooperar y pedir aclaraciones. Todo esto teniendo en cuenta, además, la situación comunicativa y las convenciones sociales. Junto con esto, la escucha activa es fundamental porque contribuye a la convivencia, la cooperación, la tolerancia y la comunicación eficaz.

En esta etapa, el alumnado debería ser capaz de intercambiar información sencilla sobre temas cotidianos y de interés personal, en textos escritos, orales y multimodales de los géneros dialogados más frecuentes. En este sentido, en cualquier ocasión, los alumnos y las alumnas deberían rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra, teniendo en cuenta una perspectiva de género. Y, finalmente, deberían utilizar progresivamente estrategias para la gestión dialogada de conflictos.

Al acabar el primer ciclo, el alumnado debería ser capaz de interactuar en situaciones cotidianas sencillas utilizando estrategias básicas para la participación: pedir y cumplir el turno de palabra, así como saber escuchar.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de interactuar de manera oral en las situaciones comunicativas habituales utilizando estrategias que faciliten la participación, como por ejemplo saber escuchar y mantener el tema, aportar ideas y respetar las de los otros, así como las convenciones establecidas para la situación comunicativa. De forma escrita y multimodal, la interacción se dará en situaciones asíncronas y de forma guiada.

Al final de la etapa, el alumnado debería utilizar estrategias de escucha activa para evitar repetir ideas, e incluir en la intervención las opiniones de los interlocutores, cooperando con ellos. El alumnado debería utilizar, además, el registro adecuado para cada situación comunicativa. Finalmente, la interacción escrita y multimodal podrá incluir puntualmente interacciones síncronas, y se favorecerá la autonomía progresiva del alumnado.

## 2.7. Competencia 7. Mediación oral, escrita y multimodal.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

### 2.7.1. Descripción de la competencia 7

La mediación es la actividad comunicativa que permite al hablante mediador explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos orales, escritos y multimodales entre interlocutores que no comparten el mismo código. En este proceso, se utilizan estrategias como la reformulación, la adaptación o la simplificación del lenguaje, de acuerdo con el objetivo, la situación y los destinatarios de la comunicación.

En la mediación, el alumno se reconoce como agente social encargado de crear puentes, ayuda a construir y trasvasar significados, facilita la comprensión y expresión de mensajes y transmite información sencilla de forma guiada, tanto en su propia lengua (mediación intralingüística) como entre otras lenguas (mediación interlingüística).

La mediación lingüística responde a desafíos como la resolución de conflictos de forma dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales procedentes de diferentes lenguas o la valoración de la diversidad lingüística y cultural de su entorno. En este sentido, la mediación lingüística implica usar estrategias y conocimientos dirigidos a superar barreras lingüísticas y culturales de forma cooperativa, negociar significados y lograr un entendimiento entre los interlocutores de manera empática y creativa.

En esta etapa, la mediación está orientada a comprender y transmitir información e ideas de textos orales, escritos y multimodales, breves y predecibles, sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, guiados y preparados anticipadamente. Se utilizan tanto medios analógicos como digitales, con apoyo visual, así como estrategias de simplificación, adaptación y transformación del lenguaje; o el uso de gestos, repeticiones o aclaraciones, todo esto de forma guiada.

La mediación en esta etapa incluye actividades como, por ejemplo, resumir, explicar datos, parafrasear, tomar notas, interpretar o traducir textos, mientras se participa en tareas colaborativas que tienen como objetivo facilitar la interacción y el entendimiento cuando se producen intercambios de información en entornos multilingües (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2).

Para conseguirlo, resulta fundamental la reflexión y el contraste, tanto entre los elementos lingüísticos y discursivos (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2), como la fonética, la gramática, la sintaxis, el vocabulario o la tipología textual, como los extralingüísticos, como el lenguaje corporal, los signos visuales, las pausas, el ritmo y la entonación.

Al final del segundo curso, la mediación entre lenguas se lleva a cabo de forma oral, es decir, el alumnado debería comprender un mensaje muy sencillo en la L2 (valenciano o castellano u otra) y transmitirlo a un tercero en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), ayudándose de estrategias elementales como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal. En este primer ciclo, el alumnado se inicia en la mediación intralingüística explicando verbalmente en L1 (valenciano o castellano) imágenes, gráficos sencillos o textos muy breves. Tanto en el primer ciclo (1.º y 2.º) como en el segundo (3.º y 4.º), el alumnado puede recurrir a la ayuda de otros participantes o de recursos de apoyo. Al final del 4.º curso, el alumnado puede realizar mediación entre lenguas y dentro de una misma lengua de manera oral y escrita (en este caso, produciendo textos sencillos).

Al final del tercer ciclo (5.º y 6.º), la mediación entre lenguas se produce con más autonomía, a pesar de que todavía pueda requerirse la ayuda del docente. En el caso de la mediación dentro de la misma lengua se podrían incluir gráficos, fórmulas, imágenes y también adaptación del discurso (cambio de registro o busca de sinónimos, por ejemplo). Al final de este ciclo (4.º curso), la mediación entre lenguas podría incluir la traducción y la interpretación inversa desde una L1 (valenciano o castellano u otra) hacia una L2 (valenciano o castellano), utilizando diferentes lenguas de su repertorio. En este caso se trataría de discursos de poca complejidad discursiva.

## 2.8. Competencia 8. Lectura autónoma.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

### 2.8.1. Descripción de la competencia 8

El fundamento de esta competencia específica es la motivación libre por la lectura, desde el interés personal del alumnado, de forma que se genere hábito lector a partir de experiencias lectoras positivas y placenteras.

La lectura autónoma favorece la ampliación del conocimiento sobre el mundo y la interacción social con otros lectores para compartir las experiencias lectoras. El aprendiz debe progresar en la habilidad y el gusto por las lecturas del ámbito social, académico, literario y de los medios de comunicación, en tipologías y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales, en un grado de complejidad creciente. Como apoyo al gusto por la lectura se generan contextos de diálogo, de debate, de intercambio de experiencias, que retroalimentan el descubrimiento de nuevas lecturas. Son escenarios que el profesorado debe facilitar a través del diseño de situaciones de aprendizaje que incentiven el fomento lector y que incluyan actividades de compartición de las experiencias lectoras en diferentes formatos: oral, escrito y multimodal, en contextos analógicos y también digitales.

Los procesos de lectura ayudan a organizar las ideas y a distinguir los contenidos relevantes. Permiten también conocer y aplicar tipologías textuales y de géneros discursivos a la práctica oral y escrita. El éxito en la competencia lectora es clave para controlar el acceso a la información, en los procesos de comprensión, reflexión, interpretación y para mejorar la capacidad crítica. El aprendiz lee, reflexiona e interpreta a partir de las obras y, además, comparte y socializa sus experiencias lectoras.

Los circuitos comunicativos actuales están estrechamente relacionados con las TIC; en consecuencia, el conocimiento y la iniciación en el uso de aplicaciones de lectura, como también las plataformas digitales e Internet, serán un entorno favorable y necesario para la práctica lectora y el intercambio de experiencias lectoras.

Para mejorar la propia experiencia lectora y asentar el hábito lector, se debería estimular el uso de las bibliotecas, tanto las del ámbito educativo como las públicas. Además, para configurar de forma progresiva un perfil lector entre el alumnado, habría que fomentar también la creación de una pequeña biblioteca personal. Por otro lado, el desarrollo de la personalidad, acompañado de un entorno en el que la lectura es una actividad habitual y placentera, aporta al aprendiz el bagaje cultural necesario para un aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo. Por lo tanto, durante los dos primeros cursos, hay que planificar las situaciones de aprendizaje para que el alumnado aprenda a leer y, al mismo tiempo, se consolide la lectura autónoma. Como base para el desarrollo de esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de leer con una buena fluidez obras adecuadas a su edad. También debería empezar a ser capaz de aplicar estrategias de comprensión lectora.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería leer de forma autónoma o guiada obras y textos diversos, y seleccionar con una autonomía creciente los que se ajusten a sus gustos e intereses. De este modo, el alumnado se inicia en la construcción de su identidad lectora. También debería compartir sus experiencias de lectura participando en comunidades lectoras.

Al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería leer y seleccionar, de forma autónoma y con criterio propio, obras y textos que se ajusten a sus gustos e intereses, y progresar en la construcción de su identidad lectora. Del mismo modo, debería seguir compartiendo sus experiencias de lectura a través de la participación en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

## 2.9. Competencia 9. Competencia literaria.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

### 2.9.1. Descripción de la competencia 9

La competencia literaria pretende que la lectura y la producción de textos con intención literaria, adecuados al nivel de edad, contribuya al hábito lector a lo largo de la vida.

Adquirir esta competencia requiere la recepción, comprensión e interpretación de obras del ámbito

literario del gusto personal del alumno y la de textos representativos de nuestra literatura y de la universal, de la tradición y la cultura cercanas. Aporta conocimiento sobre la tradición literaria y la oralidad popular y permite explotar las capacidades retóricas del sistema lingüístico, a través de un lenguaje sencillo y adecuado.

La fusión de la literatura y de otras disciplinas artísticas debería ser una experiencia de aula y fuera del aula en la que entren en juego la música, el teatro, las artes plásticas y escénicas, donde el alumnado obtiene experiencias de descubrimiento y asume roles creativos. Una persona competente en este ámbito continuará a lo largo de la vida incorporando recursos lingüísticos y valorando críticamente la dimensión artística de las lecturas.

El alumno debería conocer modelos poéticos enmarcados en la tradición (la canción popular, las fábulas) y crear versiones sencillas sobre modelos, utilizando un lenguaje cercano, con andamios y guía docente. La ayuda de modelos y la guía del profesorado son necesarios en el proceso de dotar de autonomía progresiva al alumno para que se pueda formar una cultura literaria, en el contexto del mundo en el que vivimos, y para potenciar la capacidad crítica sobre las lecturas. Habría que considerar dos modalidades de lectura: la intensiva y la extensiva. La lectura intensiva focaliza más el detalle para obtener informaciones y, como consecuencia, es más pausada y analítica; la lectura extensiva sigue un ritmo más ágil, usa textos más extensos o completos, del interés del alumno, y tiene un carácter más lúdico.

Habría que conseguir que la lectura forme parte de los hábitos vitales del alumno. El alumnado debe leer, pero también debería ser capaz de crear textos literarios sencillos (cuentos, poemas, dramatizaciones), partiendo de modelos. Además, debería poder expresar una opinión crítica sobre las lecturas, haciendo uso de recursos retóricos básicos, con el apoyo del docente.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, el alumno debería conocer representaciones poéticas y narrativas enmarcadas en la tradición (canción popular, fábulas y cuentos), y crear versiones sencillas y breves, utilizando su lenguaje próximo, sobre modelos y con la ayuda del docente.

Al finalizar el segundo ciclo de primaria, el alumno debería ser capaz de leer y de interpretar textos literarios sencillos propios de la tradición, de expresar opinión sobre los textos, crear versiones sencillas y breves con intención literaria, con palabras de su repertorio, partiendo de modelos y con ayuda del docente, y participar en recitaciones y dramatizaciones.

Al finalizar la etapa, el alumnado debería leer e interpretar obras literarias cercanas a sus intereses y expresar su opinión utilizando recursos retóricos básicos. Además, debería poder relacionar de forma muy elemental las obras literarias y sus autores con los contextos socioculturales de creación y de recepción. Finalmente, debería crear versiones literarias sencillas (textos narrativos, poéticos, teatrales) y participar en recitaciones y representaciones escénicas, partiendo de modelos, y de forma guiada.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área).

- 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las conocidas como destrezas lingüísticas básicas, es decir, expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2) y comprensión escrita (CE 3), así como los complejos procesos bidireccionales que ocasionan interacción (CE 6) y mediación (CE 7), coinciden de manera natural en la comunicación. Si a esto unimos el indiscutible potencial epistémico que poseen, así como que la reflexión sobre la propia lengua subyace en toda el área, podemos decir que, a grandes rasgos, la mayoría de competencias específicas de valenciano y castellano: lengua y literatura están, de una forma o de otra, muy relacionadas entre sí.

En este sentido, conviene hacer hincapié en el hecho de que la expresión oral/escrita constituye la base para el desarrollo de las otras destrezas orales/escritas (interacción [CE 6], mediación [CE 7],

comprensión oral [CE 2] y/o escrita [CE 3]). Además de compartir canal y características, se complementan entre sí. No hay mediación o comprensión sin expresión. E igual sucede con la interacción, porque se activan de manera indisociable la expresión y la escucha/lectura. En dos canales diferentes se trabajan habilidades parecidas ligadas en la comprensión, la interpretación y la valoración de mensajes. En otras palabras, muchas de las competencias específicas del área se necesitan las unas a las otras para poder desarrollarse plenamente y comparten los saberes básicos necesarios para conseguirlo.

En cuanto al resto de competencias específicas del área, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) requiere la comprensión oral (CE 2) y la comprensión escrita (CE 3), puesto que comprender supone un primer paso para familiarizarse con la diversidad lingüística y cultural y evitar, así, los prejuicios lingüísticos. Pero, además, para valorar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza cultural, es necesario adoptar una actitud activa, por lo que guarda una relación estrecha con la expresión oral (CE 4) y escrita (CE 5) y la interacción (CE 6), ya que estos usos de la lengua favorecen la reflexión interlingüística y el uso de la función metalingüística del lenguaje. El desarrollo de esta competencia encuentra en la lectura autónoma (CE 8) y en la literatura (CE 9) unas poderosas aliadas para acercar al aprendiz a una lengua, a una cultura, a un contexto y a unas tradiciones de manera lúdica, y valorar, así, la diversidad lingüística y cultural existente.

Así mismo, la lectura autónoma (CE 8) y la competencia literaria (CE 9) empiezan a desarrollarse a través de la lectura (CE 2), la comprensión de textos literarios (CE 3) y la expresión oral (CE 4). En las actividades de fomento lector se suelen hacer comentarios orales sobre las lecturas, con lo que se trabajan también a partir de la lectura: la expresión oral (CE 4), la interacción oral (CE 6) y la mediación oral (CE 7).

Finalmente, la competencia literaria (CE 9) se asocia con las otras competencias específicas de producción y de recepción, porque necesita la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. A través del potencial de la literatura, el alumnado desarrolla el resto de competencias para comprender los textos literarios, los de tradición oral y los géneros escritos, para producir textos con intención literaria y también para interactuar y mediar con otros individuos como característica de la dimensión social de la literatura.

### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las competencias específicas de expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2), comprensión escrita (CE 3) e interacción (CE 6) vertebran el proceso de aprendizaje y hacen que estas se vinculen, de manera global e inherente, con las competencias específicas del resto de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Así mismo, son también clave para la gestión personal y emocional en la relación con los otros.

Por otro lado, la mediación lingüística (CE 7) tiene relación con el resto de competencias específicas del ámbito lingüístico porque la mediación entre diferentes códigos hace que se activen los mecanismos de comprensión y de expresión propios de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia plurilingüe, y que se transfieran conocimientos, tanto lingüísticos como socioculturales y pragmáticos, mediante el uso combinado de las diferentes lenguas del currículo.

Así mismo, la competencia específica en lectura autónoma (CE 8) contribuye al desarrollo de las competencias específicas del resto de áreas, dado que la lengua escrita está presente en todas las situaciones educativas y, por eso, la lectura se trabaja en todas las áreas. En el resto de áreas lingüísticas se promueven, además, muchas transferencias lingüísticas del alumnado de unas lenguas a otras, partiendo de un enfoque comunicativo y de un tratamiento integrado de lenguas.

Finalmente, conseguir la competencia literaria (CE 9) pasa por la vinculación con disciplinas que no forman parte del área lingüística, pero que son partes del material para edificarla. Conecta especialmente con Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Plástica y Visual y Educación en Valores

## Éticos y Cívicos.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

El cuadro adjunto muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las 9 competencias específicas de esta área y la mayoría de las competencias clave que incluye el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica. En todos los casos, la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas señaladas contribuye a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave con las que aparecen estrechamente vinculadas.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1	X	X		X	X	X	X	X
CE 2	X	X		X	X	X		
CE 3	X	X		X	X	X		
CE 4	X	X		X	X	X		
CE 5	X	X		X	X	X		
CE 6	X	X		X	X	X	X	
CE 7	X	X		X	X	X	X	
CE 8	X	X		X	X	X	X	
CE 9	X	X		X	X	X	X	X

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés)
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

En primer lugar, es necesario remarcar que la totalidad de competencias específicas del área están indisolublemente conectadas con la competencia en comunicación lingüística (CCL), puesto que posibilitan, entre otros aspectos competenciales del perfil de salida, la expresión de sentimientos, hechos, opiniones y pensamientos y la comprensión de discursos y de textos sencillos de varios ámbitos. Así mismo, también permiten desarrollar la lectura de obras diversas y aseguran el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) es fundamental para desarrollar la competencia plurilingüe (CP), puesto que, para utilizar diferentes lenguas y reconocer los perfiles lingüísticos individuales, es necesario valorar la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento.

En tercer lugar, la competencia en interacción (CE 6) se relaciona con la competencia personal,

social y de aprender a aprender (CPSAA), dado que promueve el diálogo, los debates, el trabajo en grupo y la distribución de tareas y responsabilidades de manera equitativa, a través de la cooperación, para conseguir una comunicación efectiva, así como la comprensión proactiva de otras perspectivas y experiencias. De este modo, contribuye al hecho de que el alumnado sea consciente de las emociones propias, las ideas y los comportamientos personales empleando estrategias para gestionarlos en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para conseguir sus objetivos.

En cuarto lugar, la competencia en interacción (CE 6) y la competencia en mediación (CE 7) se vinculan con la competencia ciudadana (CC), dado que tienen un papel fundamental en la participación en actividades de grupo, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos de manera constructiva y pacífica. También promueve la comprensión de la identidad propia y las relaciones interculturales con el fin de establecer interacciones comunicativas respetuosas, empáticas, igualitarias y constructivas.

#### 4. Saberes básicos (para el conjunto de las competencias del área)

##### 4.1. Introducción

Los saberes básicos son los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarios para adquirir las diferentes competencias específicas de esta área.

Los saberes se organizan en tres bloques: Lengua y uso, Estrategias comunicativas y Educación literaria. Estos bloques generales se dividen en subbloques de saberes y, en algunos casos, también en grupos de saberes bajo un mismo subbloque. Esta distribución permite observar mejor las relaciones disciplinarias entre los saberes. Esas relaciones de tipo disciplinario se completan con unas indicaciones sobre la vinculación de los diferentes bloques, subbloques y grupos de saberes con las diferentes competencias específicas del área. La gradación de los saberes vendrá marcada por los criterios de evaluación establecidos.

En cada uno de los bloques y subbloques se disponen los contenidos básicos de manera ordenada, siguiendo un orden de más concreto a más general; también se sugiere el ritmo de adquisición a lo largo de la etapa, especialmente al final del segundo y tercer ciclo. En cualquier caso, el orden de disposición de los tres bloques de contenidos básicos no denota en ningún caso ni una posición jerárquica, ni sugiere un trabajo separado de los saberes de cada apartado. Al contrario, los diferentes saberes básicos de los tres bloques se deben combinar entre sí en el momento del diseño de las situaciones de aprendizaje. Esta elección y combinación de los contenidos vendrán determinadas por las competencias específicas involucradas en cada práctica de aula concreta que los docentes planifiquen.

Estos bloques de saberes tienen una correspondencia en el área de lengua extranjera, de forma que se puedan organizar para trabajar las competencias específicas de las diferentes lenguas de un modo integrado. Así se prepara el terreno para que se puedan planificar situaciones de aprendizaje que incluyan las diferentes lenguas del currículo. El objetivo final de esta organización es que el alumnado pueda desarrollar de una manera coherente la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, siguiendo los principios de la competencia plurilingüe global.

##### 4.2. Bloque 1: Lengua y uso

El primer bloque, Lengua y uso, recoge todos los saberes que tienen que ver con la lengua en relación con su uso social, desde la biografía lingüística y el mapa lingüístico del aula, hasta la diversidad lingüística y los prejuicios lingüísticos presentes en la sociedad. Este bloque abarca, pues, de una manera progresiva a lo largo de la etapa, los contenidos básicos sobre elementos extralingüísticos que resultan fundamentales para la comunicación en sociedades plurilingües y multiculturales: la diversidad lingüística en el entorno inmediato y global, la situación social de las diferentes lenguas en contacto, la relación entre las lenguas y los poderes, o los elementos culturales que configuran y determinan los usos lingüísticos.

La biografía lingüística y el mapa lingüístico empiezan por el entorno más inmediato, la familia más

próxima y el aula, y se amplían a lo largo de la etapa a contextos más lejanos, como pueden ser el centro, el barrio, la ciudad, la comarca y la familia más lejana, hasta llegar a la Comunitat Valenciana y España. En cuanto a la variación lingüística, el alumnado debe ser consciente, de manera progresiva, de las diferentes variedades de la lengua, empezando por el entorno y los usos más inmediatos en primer ciclo hasta la variación presente en ámbitos más lejanos. El lenguaje no discriminatorio debe ir poniéndose en práctica desde los primeros cursos de la etapa y ampliándose progresivamente en usos y contextos más amplios y diversos. Las expresiones genuinas de la lengua empiezan por las de uso común en el nivel coloquial y se extienden a lo largo de los cursos en diferentes géneros (locuciones, frases hechas, refranes, colocaciones); el repertorio de expresiones se amplía a lo largo de la etapa a partir de los procesos de recepción y de reflexión, y se consolida a través del uso.

Las lenguas y los hablantes: CE 1, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Biografía lingüística personal.	x	x	x
Mapa lingüístico del aula	x		
Mapa lingüístico local y del entorno geográfico		x	x
La variación lingüística	x	x	x
Prejuicio y estereotipos lingüísticos	x	x	
Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos			x
Lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	x	x	x
Expresiones propias de la lengua	x	x	x

#### 4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

El segundo bloque, Estrategias comunicativas, reúne las diferentes estrategias y destrezas vinculadas a los procesos de producción, recepción, interacción y mediación. En este bloque encontramos seis subbloques de saberes básicos. Los subbloques 2.1, 2.2 y 2.3 son transversales, puesto que se trabajan en todas las competencias comunicativas; y en los subbloques 2.4, 2.5 y 2.6 se encuentran los saberes sobre cada destreza básica. Además, se incluyen en este apartado aquellos aspectos actitudinales, axiológicos y emocionales que están presentes transversalmente en todos los intercambios comunicativos y que pueden determinar su éxito o fracaso.

Se tienen en cuenta también en este bloque todos los saberes necesarios para una adecuada reflexión lingüística en torno a las estructuras lingüísticas y de su uso. Se empieza por los sonidos, las grafías y los gestos y se acaba en los niveles textual y pragmático. El análisis y la reflexión en torno a las convenciones ortográficas, la ortofonía y la ortoepía, las estructuras gramaticales, las tipologías y los géneros textuales deben ir siempre asociados a la mejora de la recepción y de la producción discursivas.

La gradación de los saberes básicos de este bloque dependerá, en primera instancia, del tipo de situación comunicativa en la que se encuentre involucrado el alumnado. En segundo lugar, dependerá también de la experiencia previa del alumnado, de su grado de maduración personal y del repertorio de recursos lingüísticos y de estructuras comunicativas que es capaz de movilizar en cada momento de la etapa y en cada situación comunicativa concreta. El grado de cohesión discursiva, por ejemplo, dependerá de los mecanismos lingüísticos y textuales que el alumnado sea capaz de manejar y del nivel de complejidad textual de los discursos. El acompañamiento docente, los andamios y los modelos facilitados al alumnado en los primeros niveles disminuyen a lo largo de la etapa a medida que el alumnado avanza en la adquisición de autonomía.

El trabajo relacionado con los diferentes tipos de textos y géneros discursivos, tanto en lo que respecta a la estructura como a las características lingüísticas, se planifica a lo largo de la etapa, y cada nivel desarrolla las tipologías textuales y los géneros discursivos que mejor encajen en las situaciones de aprendizaje propuestas.

En cuanto a la reflexión lingüística, está siempre unida a los procesos de uso y de recepción y no es una finalidad en sí misma. Mediante la reflexión se consolida de manera progresiva la conciencia lingüística del alumnado para mejorar las destrezas comunicativas asociadas a las diferentes competencias específicas del área. Progresivamente, y de manera muy elemental todavía, se introduce en la reflexión el uso de metalenguaje gramatical, especialmente en los cursos finales de la etapa; en cualquier caso, el dominio del metalenguaje se continúa en las etapas posteriores; en primaria, se mantiene vinculado todavía a los procesos de reflexión alrededor de los usos discursivos.

Subbloque 2.1. Saberes comunes: CE 2, CE 3, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias para adaptar el discurso a la intención comunicativa, a los participantes y a la situación	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al propósito comunicativo y al canal	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al registro	x	x	x
Adecuación textual a la situación comunicativa	x	x	x
Estructura del discurso: la coherencia y la cohesión	x	x	x
Elementos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, título, imágenes)	x	x	x
Elementos de contenido (inferencias de información) y forma (tipografía)		x	x
Tipologías textuales y géneros discursivos	x	x	x

Elementos de detección y uso de un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio	x	x	x
Estrategias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autoevaluación y autocorrección	x	x	x
Estrategias de gestión de las emociones en la comunicación	x	x	x

Subbloque 2.2. Alfabetización informacional: transversal a todas las CE	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias de uso y tratamiento de fuentes documentales diversas		x	x
Estrategias de busca en fuentes documentales diversas y con diferentes soportes y formatos	x	x	x
Diferenciación entre hechos y opiniones		x	x
Detección de la manipulación informativa			x
Uso de modelos para sintetizar y reelaborar información			x
Propiedad intelectual			x
Biblioteca del aula o del centro y de los recursos digitales	x	x	x
Herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la comunicación		x	x
Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales		x	x

Subbloque 2.3. Reflexión sobre la lengua: CE 1, CE 2, CE 3, CE 4, CE 5 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Diferencias entre lengua oral y lengua escrita	x	x	x
Conciencia fonológica. Fonemas específicos del valenciano/castellano	x	x	x
Formulación y comprobación de hipótesis	x	x	x
Generalizaciones sobre aspectos lingüísticos	x	x	x
Generalizaciones sobre normas ortográficas y gramaticales básicas		x	x
Signos de puntuación	x	x	x
Relaciones de forma y significado entre las palabras	x	x	x
Relaciones sintácticas de las palabras		x	x
Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos	x	x	x
Estrategias para la transferencia entre las lenguas	x	x	x

Subbloque 2.4. Comunicación e interacción oral	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
<b>G1. Comprensión oral: C2, C6 y C7</b>			
Estrategias de comprensión oral: información y sentido global del discurso	x	x	x
Estrategias de comprensión oral: reconocer ideas no explícitas del discurso			x
<b>G2. Expresión oral: C4, C6 y C7</b>			
Estrategias de expresión oral: pronunciación y entonación adecuadas	x	x	x
Estrategias de expresión oral: interpretación y uso de elementos de la comunicación no verbal	x	x	x

Planificación y producción de textos orales y multimodales	x	x	x
G3. Interacción oral: C6 y C7			
Estrategias de escuela activa y asertividad, teniendo en cuenta la perspectiva de género	x	x	x
Estrategias comunicativas para la resolución dialogada de conflictos	x	x	x
Interacciones orales en situaciones comunicativas	x	x	x
Estrategias de cortesía lingüística	x	x	x

Subbloque 2.5. Comprensión escrita: C3, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Lectura mecánica (descifrar el código)	x		
Lectura con velocidad, fluidez y entonación		x	x
Estrategias de comprensión antes de la lectura: activar los conocimientos previos, establecer objetivos de lectura y formular hipótesis a través de información paratextual y gráfica	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: realizar inferencias a partir de sus conocimientos y experiencias previas	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: reformular hipótesis, interpretar sentidos figurados y significados no explícitos en los textos		x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: información del sentido global del texto	x	x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: comprobar hipótesis y extraer conclusiones		x	x

Subbloque 2.6. Expresión escrita y multimodal: C5, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Aplicación de las normas ortográficas		x	x
Presentación cuidada de las producciones escritas	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: textualización y revisión	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: planificación y corrección		x	x
Elementos gráficos y paratextuales	x	x	x

#### 4.4. Bloque 3: Lectura y literatura

El tercer bloque, Lectura y literatura, reúne los saberes básicos necesarios para desarrollar la competencia en lectura autónoma y la competencia literaria. Está dividido en dos subbloques. El primero se centra en la lectura autónoma y en la construcción de la identidad lectora; y el segundo, en la literatura.

En cuanto al hábito lector, la selección de lecturas por el alumnado es cada vez más autónoma, de forma que progresivamente le permite ser más consciente de sus gustos e intereses y capaz de expresar su elección con un grado mayor de detalle.

En cuanto a las actividades literarias compartidas y la participación en comunidades lectoras, en los primeros niveles es muy necesario que el maestro o la maestra guíen y dinamicen estas prácticas.

En el subbloque 3.2 se recogen las estrategias de comprensión, interpretación y producción de textos y obras literarias adecuadas a los intereses del alumnado y la observación de las relaciones entre la literatura y otros discursos y manifestaciones artísticas y culturales, todo esto con la ayuda del docente. Estas estrategias evolucionan a lo largo de la etapa en el marco de la tradición literaria y en el contexto sociocultural próximo. La gradación de los saberes de este bloque viene dada por el grado de complejidad del texto, por los recursos literarios empleados y por la dificultad léxica.

El trabajo del alumnado en este bloque se concreta en la lectura de textos de diferentes géneros literarios (poesía, teatro y narrativa). En esta etapa, el alumnado se inicia en el conocimiento de la estructura y las características lingüísticas de los textos literarios; la referencia a los recursos retóricos se realiza en el marco de la valoración personal que el alumnado hace de este tipo de textos y no como parte de un análisis interpretativo; el análisis interpretativo, con el uso del metalenguaje adecuado, se inicia en la etapa de secundaria y se despliega en el bachillerato.

Subbloque 3.1. Hábito lector: CE 8	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Identidad lectora: expresión de gustos e intereses.	x	x	x
Identidad lectora: valoración crítica de los textos.		x	x

La biblioteca del aula o del centro como punto de encuentro de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras	x	x	x
Cuidado de los libros y las normas de funcionamiento de la biblioteca	x	x	x

Subbloque 3.2. Literatura: CE 9	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores	x	x	x
Elementos constitutivos esenciales de la obra literaria y de los diferentes géneros literarios	x	x	x
Estrategias para la interpretación de los textos literarios		x	x
Vínculos con otras manifestaciones artísticas y culturales	x	x	x
Planificación y producción de textos literarios	x	x	x

## 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

Comunicarse de manera eficaz y respetuosa a través del lenguaje es una habilidad esencial para la vida en el siglo XXI, todavía más a causa de los nuevos retos que suma, a un ritmo precipitado, la cultura digital. Se trata de conseguir, al completar la educación primaria, un uso cada vez más consciente del lenguaje que permita al alumnado participar en las prácticas discursivas de la esfera personal, social y educativa. Y participar, además, de manera apropiada y respetuosa tanto con ellos y ellas mismas como con sus interlocutores. Para conseguirlo, resultará imprescindible utilizar las estrategias pedagógicas y didácticas que aseguran que los aprendizajes tienen sentido y valor personal para nuestro alumnado.

Así mismo, estas situaciones de aprendizaje deberían prever no solo los usos lingüísticos en los contextos de educación formal, sino todos los contextos de actividad a los que nuestro alumnado tiene acceso y que le suponen oportunidades de aprendizaje. Hay que tener en cuenta, del mismo modo, las diferentes esferas de la vida en las que se proyectan las competencias específicas de esta área: el espacio personal, el social y el escolar. El aula se debe abrir a la comunidad educativa y en torno al centro educativo.

En toda la etapa, como paso previo al planteamiento didáctico, e incorporando los principios del diseño universal, deberemos asegurarnos de que no hay barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional de nuestro alumnado con el fin de asegurar su participación y aprendizaje. En el caso de las lenguas oficiales, habrá que analizar también si son o no las lenguas familiares del alumnado a la hora de plantear las situaciones, para programar las propuestas de manera contextualizada y con los andamios necesarios, aprovechando al mismo tiempo la extraordinaria riqueza de la diversidad

lingüística, cultural o humana. Así mismo, en cada contexto sociolingüístico se deben promover transferencias entre diferentes lenguas para comprender y producir mensajes y textos.

Las situaciones de aprendizaje promoverán que el alumnado gane autonomía progresivamente mientras desarrolla estrategias que le resultarán útiles mucho más allá del aula. Para hacerlo, es fundamental que la práctica comunicativa sea frecuente y que cuente, además, con retroalimentación constante tanto por parte del profesorado como de sus iguales. Esto favorecerá también la consideración del error como una parte natural y necesaria del aprendizaje.

Los objetivos serán exigentes, pero alcanzables, y se modulará la dificultad cuando sea necesario. En este sentido, es esencial que el alumnado los conozca y tenga clara la finalidad de la tarea, porque esto le permitirá focalizar la atención en el objetivo y activar, con la ayuda del profesorado, sus conocimientos previos. Así, las situaciones de aprendizaje deberán suponer un desafío, pero adaptándose siempre a las características evolutivas del alumnado al cual están dirigidas, e incluyendo diferentes soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.

Los y las estudiantes construirán su aprendizaje mientras toman conciencia, guiados por el profesorado, sobre las estructuras comunicativas, los usos convencionales, las estrategias, las actitudes y los sentimientos implicados en las tareas lectoras, escritoras, de escucha, de interacción o de mediación. De manera transversal, se fomentará la curiosidad y la aceptación positiva de la diversidad lingüística, cultural y humana del entorno, y general.

Las situaciones de aprendizaje deberán ser variadas y auténticas, partir de un problema o necesidad que se quiere resolver y que tiene, por un lado, sentido en el mundo real, y, por otro lado, conexión con las experiencias y los intereses del alumnado. Es decir, deben ser situaciones comunicativas reales, con función social, y significativas para el alumnado, en las que el profesorado tome un rol de facilitador. Esta diversidad contribuirá a desarrollar mentes complejas capaces de crear soluciones creativas y colectivas, y proporcionará al alumnado las bases necesarias para afrontar los retos que encontrará en el futuro. A lo largo de los cursos de la educación primaria, las situaciones dejarán de centrarse mayoritariamente en el ámbito cotidiano para adentrarse en el social y educativo.

El papel determinante de las competencias específicas del área para afrontar los desafíos del siglo XXI los convierte en un marco excelente para el diseño de situaciones de aprendizaje con el objetivo de capacitar a nuestro alumnado a tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida.

Las situaciones de aprendizaje movilizarán, al mismo tiempo, varias competencias específicas, interrelacionándolas. Escuchar un mensaje oral o leer un texto puede ser el inicio de una secuencia didáctica que pone en marcha otras muchas destrezas: conversar, escribir o mediar. Así mismo, el trabajo interdisciplinario en las diferentes áreas resulta fundamental para que el alumnado conozca y trabaje tanto las destrezas lingüísticas como los géneros discursivos propios de los diferentes ámbitos. En este sentido, el proyecto lingüístico de centro marcará, entre otros aspectos, los acuerdos metodológicos y de organización y apoyo relacionados con el uso y la enseñanza de las lenguas, y también indicará en qué lengua se imparten determinadas áreas para poder planificar situaciones de aprendizaje interdisciplinarias.

Las metodologías activas promoverán el trabajo individual, así como la interacción, la colaboración y la cooperación entre iguales, y favorecerán progresivamente que el alumnado tome más decisiones sobre los objetivos, la planificación del proceso de aprendizaje y la evaluación. Estas situaciones incorporarán de manera paralela la gestión de las emociones: clima de confianza, seguridad afectiva, empatía, cooperación emocional, mediación.

Las actividades de lectura deben estar encaminadas, desde el primer ciclo, a promover el fomento de la lectura y a mejorar la competencia lectora, combinando los diferentes objetivos: leer para aprender y leer por placer. Hay que diseñarlas teniendo en cuenta el plan de fomento lector del centro y el uso de las bibliotecas de aula y de centro, como parte del proceso de aprendizaje en cuanto al tratamiento

de la información. A partir del tercer ciclo de educación primaria se puede iniciar al alumnado en el uso de las bibliotecas virtuales para favorecer, así, el desarrollo de la competencia digital.

El aprendizaje de la lengua y la literatura trasciende a la escuela, por lo que es necesario generalizar los aprendizajes. Así pues, las situaciones deben dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas, puesto que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto, que es el que determina tanto la forma como el contenido. Por eso, los textos, como géneros discursivos, deben preverse, por un lado, como una práctica discursiva de una esfera de actividad social y, por otro lado, como una construcción con unas características específicas. En cualquier de los contextos, de manera transversal y continua, se favorecerá el uso de un lenguaje no discriminatorio y se entrenará la detección y el rechazo de los usos sexistas y racistas y los abusos de poder a través de la palabra.

- a) Contexto personal: es fundamental diseñar situaciones que tengan conexión con las experiencias personales del alumnado e impliquen la expresión de sentimientos, vivencias, opiniones y hechos en un clima de confianza, respeto, escucha, afectividad, empatía, cooperación y mediación. Estas situaciones incidirán en las vivencias para, posteriormente, dar paso a los aspectos formales (forma, planificación, acción y retroacción), y para hacerlo se utilizarán diferentes soportes (físicos y digitales).
- b) Contexto social: se deben diseñar situaciones que promuevan la cooperación y la participación del alumnado, tanto en la vida del centro como en su entorno local. Se fomentará el compromiso ciudadano y la resolución pacífica de los conflictos a través del lenguaje, así como el desarrollo de sentimientos de empatía y compasión, aportando los recursos necesarios para actuar ante situaciones de inequidad y exclusión. Para hacerlo es necesario ofrecer situaciones que ayuden a corregir los desequilibrios entre las lenguas oficiales y ayuden a valorar los beneficios del plurilingüismo para el desarrollo personal y social, tanto desde una perspectiva del entorno local como desde un análisis más global. Así mismo, se promoverá la reflexión sobre valores y problemas éticos de actualidad profundizando en la necesidad de respetar y rechazar cualquier tipo de prejuicio, violencia o manipulación. La utilización de las TIC nos permitirá, entre otros aspectos, trasladar de manera casi inmediata los discursos del ámbito social al aula y viceversa.
- c) Contexto educativo: las situaciones deben propiciar que el alumnado emplee la lengua para vehicular los diferentes conocimientos que establece el currículo a través de definir, describir, enunciar, explicar, demostrar, aplicar y practicar. Pero, sobre todo, estas situaciones deben fomentar una actitud más activa del aprendiz, usando el lenguaje para analizar, diseñar, crear y evaluar lo que dice, escribe y hace. Este carácter crítico y reflexivo le ayudará a tomar conciencia de lo que ha aprendido y a conocerse a sí mismo como aprendiz, a valorar la necesidad de entender la realidad para poder desenvolverse con autonomía y a desarrollar las habilidades que le permitirán continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Así pues, estas situaciones promoverán en el alumnado la autoevaluación y el autoconocimiento sobre su proceso de aprendizaje. En este contexto se fomentará el uso de soportes digitales, incidiendo en el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital.

En cuanto a las situaciones de evaluación, cualquier expresión del conocimiento del alumnado es evaluable, es decir, las mismas situaciones de aprendizaje nos aportarán los datos que faciliten un seguimiento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, el papel de la evaluación es esencial y deberá estar presente en cualquier situación de aprendizaje, destaca su dimensión formativa y formadora y tiene relevancia especial la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido, es imprescindible diseñar unos instrumentos de evaluación adecuados y variados que faciliten el seguimiento por parte del profesorado y la reflexión y la autoregulación del alumnado. Entre los instrumentos de evaluación habría los dosieres de aprendizaje, las rúbricas, las listas de comprobación, la grabación y revisión de las producciones discursivas, los cuadernos de campo, los diarios de trabajo, el cuaderno de trabajo en el laboratorio, las exposiciones orales, los ensayos escritos, las

entrevistas o los debates. En todo caso, las situaciones de evaluación deberán promover que el alumnado exprese su conocimiento utilizando diferentes vías (orales, escritas, gráficas, audiovisuales).

Finalmente, en cuanto a la evaluación sumativa, se deberá tener siempre en cuenta la accesibilidad en la presentación, los tiempos y los ritmos, y habrá que ajustarse, en cada caso, a las características y las necesidades del alumnado.

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1. Competencia específica 1.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4.º de primaria	6.º de primaria
1.1. Identificar las variedades lingüísticas del entorno.	1.1. Identificar y valorar las variedades lingüísticas de la Comunitat Valenciana, del Estado español y del mundo.
1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en situaciones comunicativas habituales.	1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en las diferentes situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.
1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno inmediato, e identificar algunas expresiones de uso habitual.	1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno, e identificar las características básicas.
1.4. Identificar en contextos sencillos, con ayuda del docente, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y reconocer la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.	1.4. Detectar en contextos próximos, de manera guiada, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y valorar la pluralidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
1.5. Con la ayuda del docente, reflexionar sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación y la comparación de palabras y oraciones de diferentes lenguas próximas al alumnado.	1.5. Reflexionar y buscar ejemplos, de manera guiada, sobre aspectos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación, la comparación y la manipulación de palabras, oraciones y textos, de diferentes lenguas.

### 6.2. Competencia específica 2.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
2.1. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	2.1. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos orales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos elementos formales elementales, y dar una opinión razonada sobre lo que ha escuchado.
2.3. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos multimodales sencillos en medios digitales, de los ámbitos personal, social y educativo.	2.3. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, de manera guiada, de los ámbitos personal, social y educativo.
2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos multimodales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos multimodales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos aspectos formales elementales, y dar una opinión razonada.

### 6.3. Competencia específica 3.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, e interpretar, con ayuda del docente, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
3.2. Aplicar, de manera guiada, diferentes	3.2. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de

estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales de textos escritos sobre conocimientos próximos al alumnado.	estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales argumentadas de diferentes textos sobre conocimientos diversos.
3.3. Identificar el tipo de texto y la estructura principal de los textos, y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, e iniciarse en la evaluación de su fiabilidad.	3.3. Identificar el tipo y la estructura de los textos y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, evaluar su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del objetivo de la lectura, así como algunas de las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto.
3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de una o dos fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, con la ayuda del docente.	3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de dos o más fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales en medios digitales, de manera guiada.
3.5. Aplicar, con ayuda del docente, diferentes estrategias para la busca, selección y gestión de la información en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable y reconocer que puede no ser fiable, iniciarse en el contraste de la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.	3.5. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de estrategias para la busca, selección y gestión de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.

#### 6.4. Competencia específica 4. Criterios de evaluación

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
4.1. Producir, con ayuda del docente, discursos orales sencillos, con sentido, sobre conocimientos próximos al alumno, de tipología diversa y ajustados a situaciones comunicativas habituales.	4.1. Producir, de manera guiada, discursos orales estructurados, sobre conocimientos diversos, ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando conectores básicos.
4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, un volumen adecuado y una postura corporal correcta, e iniciarse en el	4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, y con un ritmo y entonación adecuados, e incorporar recursos no verbales

uso de soportes audiovisuales.	básicos que refuercen el discurso y haciendo uso de soportes audiovisuales.
4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario básico y unas estructuras morfosintácticas sencillas.	4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario adecuado, sin expresiones coloquiales, y con variedad de estructuras morfosintácticas, con una reflexión progresiva en el uso de la lengua.
4.4. Localizar y seleccionar información en una o dos fuentes, de manera acompañada, y compartir oralmente los resultados citando las fuentes.	4.4. Localizar, seleccionar y contrastar información en dos o más fuentes, analógicas y digitales, de manera guiada, y compartir oralmente los resultados adoptando un punto de vista personal y citando las fuentes.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

4.º primaria	6.º primaria
5.1. Producir, a partir de ejemplos básicos y con ayuda del profesorado, textos escritos y multimodales sencillos que respondan a las características planteadas, con una estructura coherente y utilizando vocabulario no discriminatorio básico de uso frecuente.	5.1. Producir, a partir de ejemplos y de manera guiada, textos escritos y multimodales de géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo adecuados y coherentes, con vocabulario no discriminatorio apropiado y estrategias básicas de cohesión.
5.2. Utilizar, con apoyo y ayuda del profesorado, los conocimientos elementales de ortografía y gramática necesarios en la situación de aprendizaje.	5.2. Utilizar, de manera acompañada puntualmente y con reflexión progresiva, los conocimientos lingüísticos y discursivos básicos necesarios en la situación de aprendizaje y la terminología elemental correspondiente.
5.3. Planificar y revisar, de manera dialogada y acompañada por el profesorado, mediante instrumentos y estrategias elementales, como parte explícita del proceso de escritura.	5.3. Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera guiada, mediante instrumentos y estrategias básicas, como parte explícita del proceso de escritura.
5.4. Localizar, seleccionar y gestionar, de manera acompañada, la información de una o dos fuentes e incluir sus referencias al compartirla.	5.4. Localizar, seleccionar, gestionar e integrar en el texto, de manera puntualmente acompañada, la información de dos o más fuentes, e incluir sus referencias al compartirla.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

4.º primaria	6.º primaria
6.1. Interactuar oralmente, con el acompañamiento del docente, en situaciones comunicativas habituales, utilizando un vocabulario básico y no discriminatorio, un ritmo pausado y el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha con el fin de mantener el tema y respetar las convenciones establecidas.	6.1. Interactuar oralmente, de manera pautada, sobre conocimientos que se ajusten a la situación comunicativa, a través de diferentes soportes, utilizando un vocabulario apropiado y ético y recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la entonación, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha activa para la construcción de un discurso común.
6.2. Utilizar, de manera acompañada, estrategias básicas para la comunicación asertiva para progresar en la gestión dialogada de conflictos.	6.2. Utilizar, con la ayuda de pautas, estrategias básicas para la deliberación argumentada, el consenso y la gestión dialogada de conflictos.
6.3. Identificar y rechazar, de manera acompañada, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.	6.3. Identificar y rechazar, de manera progresivamente autónoma, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.
6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto, utilizando estrategias para expresar mensajes sencillos estructurados con un vocabulario básico de uso frecuente y no discriminatorio.	6.4. Interactuar en textos escritos, de manera asíncrona y síncrona con ayuda, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, utilizando estrategias para expresar mensajes adecuados con un vocabulario apropiado y ético.
	6.5. Interactuar en textos multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.

#### 6.7. Competencia específica 1.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
--------------	--------------

7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes sobre asuntos cotidianos.	7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, en situaciones habituales de los ámbitos personal, social y educativo.
7.2. Interpretar un mensaje breve y sencillo en L2 (valenciano o castellano) y transmitir la información básica o explicar conceptos en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), oralmente, de manera guiada, para facilitar la comprensión entre interlocutores sobre asuntos cotidianos en su entorno más próximo.	7.2. Comprender un mensaje breve y sencillo, y comunicar la información o explicar los conceptos, de manera oral o escrita, entre lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2); todo esto en textos sobre asuntos diversos que incluyan vocabulario frecuente.
7.3. Identificar y utilizar, de manera acompañada y muy básica, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.	7.3. Seleccionar y utilizar, de manera guiada, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales y escritas de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.

#### 6.8. Competencia específica 8.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

4.º primaria	6.º primaria
8.1. Leer de manera autónoma o guiada obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; seleccionar con autonomía creciente los que mejor se ajusten a sus gustos e intereses e iniciarse, así, en la construcción de su identidad lectora.	8.1. Leer de manera autónoma obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; ser consciente de sus gustos y seleccionar las lecturas con criterio propio y con autonomía progresiva.
8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito educativo.	8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

#### 6.9. Competencia específica 9.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

4.º primaria	6.º primaria
9.1. Leer y escuchar textos literarios sencillos, propios de la tradición literaria, adecuados a la edad y con ayuda del docente.	9.1. Leer y escuchar fragmentos literarios sencillos y obras completas, próximos a los intereses del alumno, y de manera guiada.
9.2. Interpretar textos sencillos de la tradición popular oral, literaria, dentro de un contexto sociocultural próximo.	9.2. Interpretar y relacionar textos literarios sencillos de la literatura popular y de autoría conocida, en el marco de la tradición literaria y del contexto sociocultural próximo.
9.3. Expresar la opinión sobre textos de tradición literaria, con palabras propias del alumno y con ayuda del docente.	9.3. Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando algunos recursos retóricos básicos de los géneros, de manera guiada.
9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos y breves (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.	9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.
9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y con ayuda del docente.	9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y de manera guiada.

## **LENGUA EXTRANJERA**

### **1. Presentación.**

La comunicación en varias lenguas en la sociedad actual, caracterizada por la globalización, el plurilingüismo y la interculturalidad, exige una educación y formación más adaptadas a las demandas que esta sociedad requiere para el desarrollo de individuos independientes, activos y comprometidos con la realidad contemporánea. En este sentido, la lengua extranjera, de acuerdo con las directrices marcadas por el Consejo de Europa por medio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, contribuye al desarrollo competencial que permitirá al alumnado afrontar los retos del siglo XXI como personas integradas en la sociedad y profesionales del futuro, en un mundo interconectado, global y cambiante, donde la internacionalización, la movilidad y el descubrimiento de otras culturas estén presentes. La materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de su conciencia intercultural.

En este currículo, las dos dimensiones básicas del plurilingüismo están presentes: la dimensión comunicativa y la dimensión intercultural, que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a poder ejercer una ciudadanía comprometida con una sociedad democrática. De acuerdo con este enfoque, al final de la Educación Primaria se espera que el alumnado conozca, al menos, una lengua extranjera, además de las familiares, de manera adecuada para el aprendizaje y la comunicación, puesto que el fomento de la competencia plurilingüe es fundamental desde el principio de esta etapa. Del mismo modo, implica experimentar estrategias que, de manera guiada, le permiten hacer transferencias sencillas entre varias lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

Además de la competencia plurilingüe, en la etapa de Educación Primaria, la lengua extranjera contribuye al desarrollo de otras competencias clave, como la digital, ya que supone la utilización de herramientas digitales como fuente de información, la alfabetización digital, el desarrollo del pensamiento crítico o el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología. Asimismo, conlleva inferir y deducir información para la construcción de significados (competencia en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), así como reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje (competencia personal, social y de aprender a aprender), y apreciar y valorar la expresión artística, cultural y literaria de manera empática y respetuosa (competencia en conciencia y expresión cultural). Esta área, por medio de sus competencias específicas, contribuye de manera clara a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI, como son el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística y cultural, la gestión de situaciones interculturales de convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos o el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos.

El área de Lengua Extranjera, en el desarrollo de las competencias específicas de comprensión, expresión, interacción y mediación, fomenta la educación para la prevención y resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos y las libertades individuales, la igualdad efectiva, la transmisión y puesta en marcha de valores, el esfuerzo y la responsabilidad individual, así como el aprendizaje a lo largo de la vida con la adquisición de hábitos de trabajo y conocimientos en el ámbito lingüístico. Cabe enfatizar la importancia que tienen las

herramientas digitales en esta área para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas como elemento transversal. Asimismo, las estrategias y los saberes propios de otras áreas de esta etapa fomentan el desarrollo de una actitud responsable hacia el medio ambiente, el consumo, los hábitos de vida saludable, la inclusión, la aceptación de la incertidumbre o la gestión emocional; por lo que el trabajo conjunto por medio de proyectos que incorporen dos o más áreas junto con la Lengua Extranjera es fundamental.

Para el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de su dimensión comunicativa e intercultural, se debe adoptar un enfoque comunicativo en el que destaque el aprendizaje orientado a la acción, teniendo como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su volumen complementario. Este enfoque considera que los usuarios de una lengua, así como el alumnado que la aprende, son agentes sociales, es decir, son miembros de una sociedad que lleva a cabo una serie de tareas, no solo relacionadas con la lengua, en unas circunstancias y un entorno específicos, que resultan apropiados para el desarrollo competencial del currículo en esta área, así como el uso de otras metodologías eclécticas que sigan un enfoque comunicativo.

Las competencias específicas del área de Lengua Extranjera en la Educación Primaria constituyen un punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas. En esta etapa se parte de un estadio muy elemental de la lengua extranjera, puesto que en Educación Infantil el contacto con esta se lleva a cabo oralmente, de manera muy básica, mediante dinámicas interactivas de comprensión y expresión orales, por lo que es imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y las experiencias del alumnado en situaciones de comunicación muy sencillas.

En el área de Lengua Extranjera, se incluye la práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, expresión, interacción y mediación; y se incrementa progresivamente el grado de profundización a lo largo de los ciclos, puesto que algunas competencias se trabajan, en principio, de manera exclusivamente oral, para, gradualmente, incorporar la lengua escrita. Asimismo, se fomenta el intercambio de códigos en la competencia específica de mediación, entendida, en esta etapa, como actividad orientada a comprender y trasladar información de la lengua extranjera a la materna y viceversa. Por lo tanto, se trabaja la integración de lenguas de su repertorio lingüístico, de modo que se fomentan actitudes de aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado, con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

La continuidad en las competencias específicas entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria resulta clave para poder adquirir un nivel básico de competencia comunicativa al final de la educación obligatoria. La ampliación y la profundización de estas competencias en la etapa posterior se lleva a cabo, fundamentalmente, en los ámbitos de las situaciones comunicativas, en las que se incorpora el ámbito profesional al personal, social y educativo que se trabaja en Educación Primaria, así como en los géneros textuales y las herramientas digitales utilizadas. Esta progresión también se produce por el nivel de reflexión y contraste entre códigos de su repertorio lingüístico y la incorporación de aspectos interculturales que permiten el desarrollo de la conciencia plurilingüe y pluricultural.

Cabe destacar que tanto el enfoque como la nivelación y la descripción de los varios elementos del currículo de Lengua Extranjera se basan en el planteamiento establecido por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este marco, así como el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Volumen complementario, que incorpora nuevos descriptores, sobre todo para la competencia específica de mediación lingüística, resulta clave para determinar el nivel de competencia del alumnado, así como para apoyar su proceso de aprendizaje adecuado a sus circunstancias, necesidades e intereses.

El currículo de Lengua Extranjera está estructurado a partir de siete competencias específicas, que constituyen el punto de partida para el aprendizaje del idioma. Estas competencias son: multilingüismo e interculturalidad, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, interacción oral y escrita, y mediación oral y escrita. Para cada una de las competencias, se presenta una definición y una breve descripción, en la que se ofrece información más detallada sobre sus ingredientes —actuaciones y capacidades asociadas, situaciones en las que se desarrolla y saberes que moviliza—, así como una breve explicación de las conexiones que tiene con el resto de competencias específicas del área, con las competencias específicas de otras áreas y con las competencias clave del perfil de salida del alumnado al final de la Educación Primaria.

Para las competencias del área de Lengua Extranjera, se establecen saberes básicos divididos en tres grandes bloques para cada uno de los ciclos: Lengua y uso, Estrategias comunicativas, y Cultura y sociedad. El bloque de Lengua y uso abarca el conjunto necesario de saberes para el desarrollo de actividades comunicativas de comprensión, expresión, interacción y mediación; el bloque de Estrategias comunicativas incorpora las destrezas necesarias para llevar a cabo los diversos procesos de las competencias en diferentes situaciones y contextos comunicativos; el bloque de Cultura y sociedad incluye conocimientos relativos en aspectos culturales (y transversales) de las culturas y sociedades vehiculadas en la lengua extranjera. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento los saberes básicos en situaciones comunicativas relativas a los ámbitos personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y próximos a su experiencia e intereses que incorporen retos y desafíos del siglo XXI.

De acuerdo con el enfoque orientado a la acción que plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el carácter competencial de este currículo invita al y a la docente a crear tareas interdisciplinarias, contextualizadas, significativas y relevantes, similares a aquellas en las que el alumnado se encontrará en su entorno. Por eso, hay que desarrollar situaciones de aprendizaje en las que el alumno y la alumna se reconozca como agente social y participe en las situaciones comunicativas con el apoyo de sus repertorios lingüísticos. Las situaciones de aprendizaje en lengua extranjera deben promover la inclusión de varias lenguas de su repertorio lingüístico para determinadas tareas, por ejemplo, dentro de la competencia de mediación lingüística, para que el alumnado aproveche los saberes básicos de las diferentes áreas lingüísticas, de forma que se promueva el contraste y la reflexión entre lenguas. Asimismo, se deben favorecer las situaciones de aprendizaje en las que se incluyan tanto áreas lingüísticas como no lingüísticas, siguiendo, por ejemplo, la metodología TIL-TILC para fomentar el trabajo en ámbitos.

Los criterios de evaluación del área establecen el nivel de consecución de las competencias específicas que se espera al final de la etapa y del segundo ciclo. En su formulación se incluye la actuación que el alumnado debe llevar a cabo, los saberes que esto implica y la situación o el contexto en el que se espera que los movilice. En su nivelación se han tomado como referencia los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, adaptados a la madurez y el desarrollo psicoevolutivo propio de la etapa de Educación Primaria.

## 2. Competencias específicas

### 2.1. Competencia específica 1

#### Multilingüismo e interculturalidad

Reconocer y usar los repertorios lingüísticos de varias lenguas, reflexionar sobre su funcionamiento y tomar conciencia de los propios conocimientos, así como identificar la diversidad lingüística y cultural a partir de la lengua extranjera.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia 1

El uso y la reflexión sobre el funcionamiento del repertorio lingüístico están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas, ya que las experiencias del alumnado sobre las lenguas que conoce sirven para el aprendizaje y la mejora de las nuevas, así como para desarrollar su repertorio lingüístico plurilingüe y su sensibilización cultural. Precisamente, el fomento de la conciencia intercultural favorece el entendimiento con los otros y sirve para que el alumnado actúe de manera empática y respetuosa en situaciones interculturales, de forma que se evita la distorsión estereotipada y la discriminación hacia lo que es diferente.

Esta competencia específica parte del enfoque intercultural en el cual el concepto de intercomprensión lingüística y cultural entre dos o más lenguas resulta clave, puesto que implica basarse en la lengua materna para acceder a una lengua extranjera. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el alumnado hace comparaciones constantes entre las estructuras de su repertorio lingüístico por medio de transferencias que contribuyen a la adquisición de la competencia comunicativa. Por lo tanto, se debe partir de conocimientos previos de otras lenguas para aprender una nueva y considerar estos conocimientos como recursos potenciales, en vez de obstáculos.

En el proceso de aprendizaje de las lenguas se establece una comparación continua entre los aspectos culturales de las lenguas: se exploran similitudes y diferencias que es necesario evidenciar para la construcción de la competencia plurilingüe e intercultural. El alumnado no solo tiene un perfil lingüístico propio, sino también un perfil cultural, y los dos se pueden solapar en mayor o menor medida (por ejemplo, un alumno o una alumna puede ser competente en una lengua y desconocer la cultura de las comunidades que la hablan y viceversa). Por tanto, es conveniente la incorporación tanto de aspectos lingüísticos como culturales en el aula de lenguas extranjeras para consolidar estos perfiles.

En Educación Primaria, el alumnado se inicia en la reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer relaciones entre las diversas lenguas de sus repertorios individuales, de manera muy elemental. En esta etapa, empieza el proceso consciente de aprendizaje de la lengua extranjera como tal, puesto que en Educación Infantil se lleva a cabo una aproximación a esta de modo vivencial, es decir, se inicia el contacto con la lengua extranjera por medio de la cultura y los elementos lingüísticos básicos mediante dramatizaciones, canciones y actividades lúdicas. En Primaria, el nivel de contraste entre esta y las lenguas maternas se debe hacer de manera muy pautada y guiada, y se debe incidir especialmente en las diferencias ortográficas, de pronunciación y léxicas. Por ejemplo, recurrir a cognados o palabras similares en las dos lenguas promueve la adquisición de la lengua extranjera.

Del mismo modo, el aprendizaje de la lengua extranjera implica la introducción de elementos culturales propios de los países donde ésta se habla, de modo que se estimula el aprecio de la diversidad lingüística y cultural, identificando y contrastando estos elementos con los de la propia cultura. Mediante la incorporación y el análisis posterior de elementos culturales se desarrolla la conciencia plurilingüe e intercultural del alumnado, que propicia el establecimiento de relaciones con personas de otras culturas, de manera que se abre a nuevas

experiencias e ideas y se distancia de discriminaciones y estereotipos, para construir una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con los valores democráticos.

Al final del primer ciclo de la Educación Primaria, el alumnado tendría que ser capaz de discernir las diferencias de pronunciación entre la lengua extranjera y su lengua materna, así como de reconocer aspectos culturales similares y diferentes a los propios vinculados al ámbito personal y social, como pueden ser hábitos y rutinas relacionadas con comidas, tradiciones y festividades. A partir del segundo y tercer ciclo, el alumnado empieza a comparar similitudes y diferencias entre las diferentes lenguas relacionadas con aspectos ortográficos y léxicos, así como a ampliar las situaciones culturales dentro de los contextos personal, social y educativo.

## 2.2. Competencia específica 2

### Comprensión oral

Interpretar la información de textos orales y multimodales, breves y sencillos, de manera guiada, sobre varios temas predecibles de ámbito personal, social y educativo, por medio de la escucha activa y la aplicación de estrategias para la comprensión oral.

#### 2.2.1. Descripción de la competencia 2

En función de los conocimientos previos del tema, el alumnado ha de comprender el sentido general y la información específica predecible en textos breves y sencillos para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con las prioridades inmediatas.

Durante el proceso, es necesario que el alumnado seleccione, con la guía ocasional del docente, las estrategias más adecuadas de comprensión (reconocer, anticipar, inferir, retener, interpretar y seleccionar) con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en textos y enunciados breves y sencillos.

Se debe tener en cuenta que, igual que el resto de las competencias, durante el proceso de comprensión se activan saberes del sistema lingüístico como la adecuación, la coherencia, la cohesión, la fonética y el reconocimiento de elementos gramaticales, aspectos que resultarán clave en la comprensión de los diferentes textos.

Sin embargo, la comprensión oral implica mucho más que entender el código. Elementos como el lenguaje no verbal, las imágenes o los gráficos que pueda haber en el texto oral, la entonación y el ritmo en el discurso o la carga emotiva del mensaje actúan como elementos de apoyo igualmente importantes a la hora de comprobar la hipótesis inicial sobre el sentido global del texto, así como de plantear hipótesis alternativas si fuera necesario.

Además de estas estrategias, la búsqueda de información de textos orales y multimodales, tanto en soportes analógicos como digitales, resulta clave en la consolidación de los procesos de comprensión porque permite contrastar y validar la información desde un punto de vista crítico.

Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que formen al alumnado en la identificación y el rechazo de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, la adquisición de valores para la equidad y la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y el respeto hacia las diferencias étnico-culturales.

Al final del primer ciclo de la etapa, el alumnado tendría que reconocer e interpretar textos orales y multimodales sencillos con la guía del y de la docente, y tendría que completar la idea principal del texto a partir de imágenes, gestos y sonidos que lo acompañan. Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado tendría que incorporar textos literarios dentro de su repertorio, y tendría que ser capaz de discernir entre ideas principales y secundarias. Al final de la etapa, tendría que ser capaz de comprender la función comunicativa, el tema principal y sus ideas

secundarias por medio de anticipaciones hechas a partir de la información extralingüística y sus conocimientos previos.

### 2.3. Competencia específica 3

#### Comprensión escrita

Interpretar la información expresada por medio de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, de manera guiada, sobre diferentes temas predecibles de ámbito personal, social y educativo, mediante estrategias que permiten desarrollar la comprensión escrita.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3

La comprensión lectora supone un diálogo entre el lector o el texto, en el que se hacen preguntas y anticipaciones para la comprensión de significados. Esta interacción compleja incluye procesos cognitivos, como por ejemplo establecer hipótesis, anticipar e identificar las ideas principales y sus detalles, seleccionar la información específica y realizar las inferencias necesarias. Para hacerlo, se debe tener presente la importancia de la transferencia lingüística y todas las estrategias adquiridas en el aprendizaje de la lengua materna, ya que estas contribuyen a desarrollar la comprensión escrita y multimodal en la lengua extranjera.

La aplicación de estrategias de comprensión debe permitir al alumnado identificar, con la ayuda ocasional del docente, la función comunicativa y el sentido general del texto, así como la selección de las ideas principales y secundarias de textos con estructuras simples que contengan léxico de uso frecuente, al mismo tiempo que se identifican símbolos ortográficos y se descodifica la correspondencia entre sonido-grafía.

La adquisición de la comprensión lectora afronta nuevos retos derivados de las nuevas formas de distribución e interacción con la información que llega a nuestro alumnado mediante textos multimodales. Para hacerlo, la búsqueda y selección de información en soportes analógicos y digitales promueve la capacidad de lectura crítica, así como el análisis y la interpretación de información gráfica, como por ejemplo iconos e imágenes, tipográfica, como por ejemplo títulos, subtítulos o tipos de letra, y contextual, como por ejemplo elementos extralingüísticos para la interpretación correcta del objetivo comunicativo.

Finalmente, es importante enfatizar que 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 los que promuevan valores de respeto, tolerancia e interés hacia las diferencias y similitudes étnico-culturales.

Al final del primer ciclo de la etapa, el alumnado tendría que comprender textos breves y sencillos por medio de la aplicación guiada de estrategias de comprensión que le tendrían que permitir completar la idea principal a partir de apoyos visuales, así como sonidos o imágenes en el caso de los textos multimodales. Al finalizar el segundo ciclo de la etapa, el alumnado tendría que incorporar textos literarios dentro de su repertorio y tendría que comenzar aplicar estrategias de comprensión escrita. Al final de la etapa, tendría que identificar el tema principal, la función comunicativa y las ideas secundarias en textos escritos y multimodales relacionando la información extralingüística con sus conocimientos previos.

### 2.4. Competencia específica 4

#### Expresión oral

Producir de manera guiada textos orales y multimodales, comprensibles y estructurados, para expresar mensajes breves y sencillos del ámbito personal, social y educativo, aplicando estrategias de planificación y compensación.

#### 2.4.1. Descripción de la competencia 4

La expresión oral implica producir, de manera estructurada y comprensible, mensajes, conocimientos, sentimientos y opiniones, a partir de modelos, adaptándose al registro adecuado en función del tipo de texto y a la situación comunicativa, por medio de estrategias de planificación y compensación.

Esta competencia supone la exposición de textos breves y sencillos, previamente planificados y ensayados, sobre temas cotidianos y de relevancia personal, expresados con claridad y creatividad. La expresión oral en varios formatos y soportes puede incluir, en esta etapa, la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla que exprese hechos y sentimientos cotidianos. Por ejemplo, un modelo de expresión oral en esta etapa sería hacer una descripción sobre sí mismo o su lugar de residencia, mediante el uso de herramientas analógicas y digitales, así como la búsqueda guiada de información en Internet.

Para el desarrollo de esta competencia específica, se aplican tanto recursos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos básicos, como los no lingüísticos, por ejemplo, el lenguaje no verbal o el contacto visual, además de varios recursos como por ejemplo imágenes, sonidos o iconos en su formato multimodal.

Durante el proceso de producción oral, es necesario que el alumnado seleccione, de manera guiada, estrategias específicas de planificación, como por ejemplo conseguir recordar y ensayar un conjunto de frases adecuadas a su repertorio por medio de la repetición, y estrategias de compensación, como pueden ser aclaraciones o recurrir a la gestualidad.

Al final del primer ciclo de esta etapa, el alumnado tendría que ser capaz de producir textos sencillos a partir de modelos guiados por el docente. Al finalizar el segundo ciclo, tendría que ampliar su repertorio lingüístico en la producción textual, al mismo tiempo que tendría que incorporar estrategias de planificación y de producción. Al final de la etapa, tendría que poder producir textos breves y muy estructurados de diferentes tipos, con la ayuda de diferentes soportes y, ocasionalmente, del y de la docente.

#### 2.5. Competencia específica 5

##### Expresión escrita

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales, comprensibles y estructurados, para expresar mensajes breves y sencillos del ámbito personal, social y educativo, aplicando estrategias de planificación, textualización y revisión.

#### 2.5.1. Descripción de la competencia 5

La expresión escrita consiste en la transmisión, de modo estructurado y comprensible, de mensajes, conocimientos, sentimientos y opiniones, a partir de varios modelos de textos, adecuados al tipo de texto y a la situación comunicativa, por medio de estrategias de planificación, textualización y revisión.

En esta etapa, la planificación implica seleccionar y organizar ideas, de manera guiada, en función del repertorio lingüístico, así como identificar los elementos de la situación comunicativa y su finalidad.

La textualización supone producir textos sencillos, breves, coherentes y adecuados a situaciones comunicativas conocidas, adaptando los modelos proporcionados y aplicando los elementos lingüísticos pertinentes. En esta etapa, el alumnado debe producir textos relativos a la vida cotidiana y escolar, como pueden ser mensajes cortos, narraciones breves o descripciones guiadas, utilizando léxico de uso frecuente y frases unidas por conectores sencillos

y agrupando las ideas de manera coherente. Asimismo, se utilizan modelos para reescribirlos y se sustituye la información clave, como por ejemplo datos o detalles específicos.

Finalmente, la revisión del texto es necesaria para detectar posibles errores, poder enmendarlos y, así, mejorar la producción. Además, esta estrategia resulta fundamental en el tratamiento del error como oportunidad de aprendizaje para la mejora no solo de esta competencia, sino también de repertorio lingüístico del alumnado.

Como en esta etapa la expresión escrita es un primer acercamiento a las producciones formales e informales, se recurrirá a modelos que guíen el proceso de producción, haciendo uso de herramientas y soportes analógicos y digitales que sirvan de ayuda.

Al final del primer ciclo de esta etapa, el alumnado tendría que poder producir textos escritos y multimodales sencillos, a partir de modelos y con la guía del docente. Al finalizar el segundo ciclo, tendría que incorporar estrategias de producción y revisión básicas de textos escritos a partir de modelos. Al final del tercer ciclo, el alumnado tendría que ser capaz de producir varios tipos de textos breves y consolidar las estrategias de revisión, con la ayuda ocasional del y de la docente.

## 2.6. Competencia específica 6

### Interacción oral y escrita

Interaccionar de manera oral, escrita y multimodal por medio de textos sencillos, breves y guiados, de manera síncrona y asíncrona, para responder a necesidades comunicativas relacionadas con el ámbito personal, social y educativo.

#### 2.6.1. Descripción de la competencia 6

La interacción alcanza la comprensión y la expresión, así como la construcción de un discurso conjunto, que utilizará los repertorios plurilingües y pluriculturales del alumnado. La interacción es mucho más que la suma de las competencias de comprensión y expresión, puesto que se utilizan estrategias colaborativas, como por ejemplo tomar el turno de palabra, cooperar y pedir aclaraciones.

En esta etapa, el alumnado debe entender y expresar información breve y sencilla sobre temas cotidianos y de interés personal, en textos escritos, orales y multimodales de los géneros dialogados más frecuentes. Así pues, de manera guiada, interaccionará con el y con la docente, con los compañeros y con las compañeras u otros usuarios y usuarias de la lengua extranjera utilizando funciones interpersonales, colaborativas y transaccionales, a partir de los modelos facilitados.

Esta competencia promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición a establecer diálogo con otros. Este proceso implica ser capaz de llegar a un entendimiento y llevar a cabo negociaciones de manera empática, asertiva, correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad. En este sentido, el alumnado tiene que manejar situaciones comunicativas, tanto en soportes analógicos como en digitales, mediante la etiqueta digital (*hashtag*), los elementos verbales y los no verbales.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal, también es necesario utilizar el registro adecuado (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario de manera correcta. Todo esto, mientras se incrementa, de manera gradual, reflexiva y guiada, la capacidad de utilizar las palabras y las estructuras precisas en los textos orales, escritos y multimodales.

En la interacción oral, estrategias como el uso de la repetición, el ritmo pausado y guiado, tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones son esenciales. Junto con esto, la escucha activa es fundamental porque contribuye a la convivencia, la cooperación, la tolerancia y la comunicación eficaz. Además, en la interacción entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como los elementos verbales y los no verbales de la comunicación.

Al final del primer ciclo de la etapa, el alumnado tendría que interactuar de manera oral en conversaciones muy básicas sobre temas cotidianos, tendría que mostrar empatía por los interlocutores, tendría que seguir un modelo y tendría que utilizar estrategias elementales y delimitadas propias del lenguaje oral. Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado tendría que interactuar utilizando recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal. Al final del tercer ciclo de esta etapa, el alumnado tendría que interactuar en conversaciones breves y sencillas sobre temas cotidianos y predecibles, de manera oral, escrita y multimodal, utilizando estrategias elementales y ampliadas propias del lenguaje oral y escrito.

## 2.7. Competencia específica 7

### Mediación oral y escrita

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de ámbito personal, social y educativo.

#### 2.7.1. Descripción de la competencia 7

La mediación es la actividad del lenguaje que consiste en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos orales, escritos y multimodales. En este proceso, se utilizan estrategias como la reformulación, la adaptación o la simplificación del lenguaje, de acuerdo con el objetivo, la situación y los destinatarios de la comunicación.

En la mediación, el alumnado se reconoce como agente social encargado de crear puentes, ayudando a construir y trasvasar significados, facilitando la comprensión y expresión de mensajes y transmitiendo información sencilla de manera guiada, tanto en su propia lengua (mediación intralingüística) como entre otras lenguas (mediación interlingüística).

La mediación lingüística engloba desafíos como la resolución de conflictos de manera dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales entre diferentes lenguas o la valoración de la diversidad personal y cultural de la lengua extranjera. En este sentido, implica el uso de estrategias y conocimientos para superar barreras lingüísticas y culturales de manera cooperativa, negociar significados y llegar a un entendimiento de manera empática y creativa.

En esta etapa, la mediación está orientada a comprender y transmitir información e ideas de textos orales, escritos y multimodales, breves y predecibles, sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, guiados y preparados anticipadamente. Se utilizan tanto medios analógicos como digitales, con apoyo visual, así como estrategias de simplificación, adaptación y transformación del lenguaje, recurrir a la lengua materna o al uso de gestos, la repetición o las aclaraciones.

La mediación incluye actividades como resumir, explicar datos, parafrasear o traducir textos, así como participar en tareas colaborativas para facilitar la interacción y el entendimiento pluricultural en entornos cooperativos, combinando el repertorio lingüístico del alumnado (L1-L2, L2-L1).

En este sentido, resulta fundamental conocer, reflexionar y contrastar los elementos lingüísticos y discursivos entre lenguas (fonética, gramática, sintaxis, vocabulario o tipología textual), así como los extralingüísticos (lenguaje corporal, signos visuales, pausas, ritmo y entonación), para la comprensión y la reformulación posterior del mensaje.

Al final del primer ciclo de la etapa, la mediación tendría que haberse trabajado oralmente de forma interlingüística, es decir, el alumnado tendría que comprender un mensaje muy sencillo en la L2 y tendría que transmitirlo a un tercero en su L1, con el apoyo de estrategias elementales como el uso del lenguaje no verbal. Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado tendría que ser capaz de transmitir información muy básica a un tercero, así como explicar un concepto de manera oral, con la ayuda de otros y los soportes necesarios. Al final del tercer ciclo de la etapa, la mediación interlingüística tendría que haberse desarrollado en su forma oral y escrita, alternando la comprensión y la transmisión del mensaje de la L2 al L1, y viceversa, utilizando estrategias no solo extralingüísticas, sino también lingüísticas, como puede ser el uso de sinónimos o circunloquios muy elementales.

### 3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave.

#### 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área

Las competencias específicas del área de lenguas extranjeras se conectan y se complementan entre sí, todas son necesarias para que el resto se puedan manifestar. Por ejemplo, para poder transmitir mensajes orales y escritos en el proceso de comunicación, se necesita la comprensión previa. Asimismo, sin comprensión no se puede dar ni la interacción ni la mediación, puesto que las dos exigen responder adecuadamente a una situación comunicativa. Además, la competencia multilingüe e intercultural es transversal a todas estas porque supone reflexionar sobre el uso de las lenguas para detectar similitudes y diferencias, tanto lingüísticas como culturales. Por lo tanto, todas están relacionadas en mayor o menor medida. Las conexiones más destacables entre las diferentes competencias del área de Lengua Extranjera son las siguientes:

La comprensión oral (CE2) y escrita (CE3) son componentes fundamentales en la adquisición del resto de competencias específicas, ya que sin una correcta asimilación no es posible expresar, interactuar, mediar con otras personas y aplicar conocimientos de ámbito multilingüe e intercultural. De este modo, su papel resulta clave en la adquisición de las competencias específicas de expresión oral (CE4) y escrita (CE5), en la medida que permiten una correcta producción. En este sentido, facilitan la identificación del objetivo de la situación comunicativa, la organización textual o la selección de las ideas principales y secundarias, con el fin de que el usuario y la usuaria exprese textos orales y escritos con coherencia y corrección adecuados al registro y a las necesidades comunicativas de cada momento.

La competencia multilingüe e intercultural (CE1) facilita la comprensión del significado de mensajes y textos, así como la detección de similitudes y diferencias lingüísticas y culturales para aplicar los conocimientos a diferentes contextos formales e informales. Asimismo, aspectos como el ritmo, la entonación o el lenguaje no verbal pueden ser comunes o diferir entre las lenguas, por lo que su conocimiento resulta clave para el desarrollo de la competencia de expresión oral.

Todo acto de interacción oral y escrita (CE6) requiere procesos de comprensión y expresión para adaptarse a las necesidades comunicativas del contexto y poder interactuar con el fin de resolver los retos comunicativos planteados en cada momento. Junto con esto, resulta imprescindible identificar los aspectos culturales divergentes entre lenguas y culturas para

poder establecer una comunicación fluida y respetuosa con sus usos y costumbres; estos aspectos se relacionan con la competencia multilingüe e intercultural (CE1).

Además, la interacción requiere mediar entre interlocutores en muchas ocasiones porque se construye un discurso conjunto entre emisor y receptor, por lo que la relación con la competencia específica de mediación oral y escrita (CE7) es evidente. Cualquier actividad de mediación exige una continua comprensión para poder adaptar y reformular los significados durante la interacción con el fin de facilitar la comunicación. Es importante tener en consideración que las actividades de esta competencia específica resultan claves, tanto para la reflexión como para la valoración de la diversidad lingüística y cultural, puesto que mediar implica crear puentes para solucionar problemas de entendimiento, muchas veces promovidos por diferencias, no solo lingüísticas sino también culturales entre lenguas y culturas diversas, de forma que se establece una conexión clara con la competencia multilingüe e intercultural (CE1). Estas estrategias son transferibles entre lenguas y pueden contribuir al desarrollo de la competencia mediadora, en la que la negociación de significados, llegar a acuerdos y transmitir información a terceros es fundamental.

### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

La competencia específica de multilingüismo e interculturalidad (CE1) tiene relación con el resto de las áreas del currículo, en particular, presenta una estrecha correlación con el resto de las áreas lingüísticas, ya que esta competencia implica el análisis y el contraste entre elementos comunes y diferentes del repertorio lingüístico del alumnado. Además, la vertiente intercultural se vincula tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas porque los elementos culturales están presentes tanto en los ámbitos lingüísticos y los científicos como en los artísticos.

Las competencias específicas de comprensión oral (CE2) y escrita (CE3) se vinculan al resto de áreas y resultan un elemento fundamental para la adquisición del resto de competencias, ya que sin comprensión no puede haber aprendizaje. Asimismo, las competencias específicas de expresión oral (CE4) y escrita (CE5) son elementos clave tanto en las áreas lingüísticas como en las no lingüísticas, puesto que la identificación del objetivo de la situación comunicativa, la organización textual y la selección de las ideas principales y secundarias garantiza que el alumnado se exprese con la coherencia y corrección adecuadas al registro y a las necesidades comunicativas de cada momento.

En cuanto a las competencias de interacción (CE6) y mediación (CE7), las dos tienen relación con el resto de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. En el caso de la interacción, esta competencia conlleva comprender, expresar y comunicarse en diferentes situaciones comunicativas, en las que se fomentan estrategias de transmisión de la información de manera personal, cooperativa y respetuosa, así como las estrategias que desarrollan elementos pragmáticos, como la cortesía lingüística o la etiqueta digital.

En cuanto a la competencia específica de mediación, cabe señalar que todo acto de mediación exige la comprensión previa para poder adaptar, reformular significados, explicar conceptos o crear puentes entre diferentes interlocutores. Es por eso que esta competencia se relaciona de manera muy estrecha con áreas no lingüísticas que comportan explicar conceptos o trasladar información en diferentes códigos, no necesariamente lingüísticos, por ejemplo: explicar un problema matemático, trasladar los datos que hay en un gráfico o indicar los pasos que se deben dar en un sistema informático.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1 Multilingüismo e interculturalidad	X	X		X	X	X		X
CE2 Comprensión oral	X	X		X	X	X		X
CE3 Comprensión escrita	X	X		X	X	X		X
CE4 Expresión oral	X	X		X	X	X		X
CE5 Expresión escrita	X	X		X	X	X		X
CE6 Interacción oral y escrita	X	X	X	X	X	X	X	X
CE7 Mediación oral y escrita	X	X	X	X	X	X	X	X

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica:

- CCL: Competencia en comunicación lingüística
- CP: Competencia plurilingüe
- CMCT: Competencia matemática, científica y tecnológica
- CD: Competencia digital
- CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: Competencia ciudadana
- CE: Competencia emprendedora
- CCEC: Competencia en conciencia y expresión cultural

## 4. Saberes básicos

### 4.1. Introducción

Los saberes básicos de la materia de Lengua Extranjera son compartidos por el conjunto de las competencias específicas, ya que su aprendizaje, articulación y movilización son necesarios para conseguir tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como la conciencia plurilingüe e intercultural del alumnado.

Para la selección de los saberes básicos, se ha tenido en cuenta la necesidad de incorporar contenidos que engloben conocimientos, destrezas y actitudes, que sirvan de guía al docente y a la docente en el diseño de situaciones de aprendizaje en las que el alumnado resuelva situaciones comunicativas cotidianas típicas de su entorno, sean del ámbito personal,

del social o del educativo. Asimismo, estos saberes están reiteradamente a lo largo de los ciclos de la Educación Primaria, de manera muy elemental en el primer ciclo y gradualmente más elaborada y ampliada en los sucesivos ciclos de esta etapa, de modo que se promueve el establecimiento de conexiones y relaciones con los conocimientos previos.

La organización de los saberes se ha llevado a cabo atendiendo a la necesidad de relacionar el conjunto de las competencias específicas de la materia con los conocimientos y con las destrezas necesarias para aplicarlos en diferentes situaciones comunicativas. La integración de los saberes en las situaciones de uso lingüístico supone también la atención a los valores y a las actitudes que fomentan la conciencia plurilingüe e intercultural del alumnado. En cambio, su disposición no denota una jerarquía ni sugiere un trabajo separado de los contenidos de cada apartado, sino al contrario: los diferentes saberes básicos de los diferentes bloques se deben combinar entre sí en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

Los saberes básicos del área de Lengua Extranjera se dividen en tres grandes bloques, que deben desarrollar a lo largo de los tres ciclos de la Educación Primaria. El primer bloque, Lengua y uso, integra los saberes propiamente lingüísticos de la lengua extranjera (fonética y fonología, ortografía, gramática, vocabulario, funciones comunicativas y géneros textuales); el segundo bloque, Estrategias comunicativas, incorpora las destrezas y habilidades necesarias para desarrollarse en las situaciones comunicativas, así como para reflexionar sobre el uso de los diferentes saberes de su repertorio lingüístico y analizar el propio proceso de aprendizaje; el tercer bloque, Cultura y sociedad, aúna los conocimientos relativos a aspectos culturales (y transversales) de las culturas y sociedades vehiculadas en la lengua extranjera, y su valoración como oportunidad de crecimiento y de relación con los otros.

#### 4.2. Bloque 1: Lengua y uso

Lengua y uso. Transversal a todas las CE	1.º ciclo (cursos 1.º y 2.º)	2.º ciclo (cursos 3.º y 4.º)	3.º ciclo (cursos 5.º y 6.º)
<b>Funciones comunicativas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones elementales adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludos, despedidas y presentaciones; identificación de características de personas, objetos y lugares; respuestas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresión del tiempo, de la cantidad y del espacio.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; rutinas; indicaciones; expresión del tiempo, de la cantidad y del espacio.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; situar acontecimientos en el tiempo; petición e intercambio de información</li> </ul>			X

<p>sobre cuestiones cotidianas; rutinas; indicaciones e instrucciones; expresión de la pertenencia y la cantidad.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a estas estructuras, como por ejemplo expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación e interrogación.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a estas estructuras, como por ejemplo expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación e interrogación.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a estas unidades, como por ejemplo expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y relaciones espaciales, tiempo, afirmación, negación, interrogación y exclamación y relaciones lógicas elementales.</li> </ul>			X
<b>Modelos contextuales y géneros discursivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, como por ejemplo felicitaciones, notas, listas o avisos.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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, como por ejemplo folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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, la organización y la estructuración según la estructura interna.</li> </ul>			X

Expresiones y léxico			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico básico elemental y de interés para el alumnado, relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos próximos.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico elemental y de interés para el alumnado, relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos próximos.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos próximos, ocio y tiempo libre y vida cotidiana.</li> </ul>			X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).</li> </ul>			X
Patrones sonoros, acentuales y de entonación			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común y funciones comunicativas generales asociadas a estos patrones.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y funciones comunicativas generales asociadas a estos patrones.</li> </ul>			X
Convenciones ortográficas			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a convenciones ortográficas elementales.</li> </ul>	X		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.</li> </ul>		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.</li> </ul>			X

#### 4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

Estrategias comunicativas. Transversal a todas las CE	1.º ciclo (cursos 1.º y 2.º)	2.º ciclo (cursos 3.º y 4.º)	3.º ciclo (cursos 5.º y 6.º)
<b>Estrategias de comprensión y expresión</b>			
Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.	X		
Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.		X	
Estrategias básicas para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.			X
<b>Estrategias conversacionales</b>			
Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y acabar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc.	X		
Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y acabar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, pedir y dar indicaciones, etc.		X	
Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y acabar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, pedir y dar indicaciones, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.			X
Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera.		X	
Interés y valoración positiva para establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.			X
<b>Estrategias de mediación</b>			
Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.		X	X

Estrategias de transferencia entre lenguas			
Iniciación a 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.	X		
Estrategias básicas de uso común 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.		X	
Estrategias básicas de uso común 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.			X
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 lenguas familiares.		X	
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 lenguas familiares.			X
Reconocimiento de similitudes léxicas entre lenguas.		X	
Reconocimiento de similitudes y diferencias léxicas entre lenguas.			X
Reflexión sobre el aprendizaje y tratamiento del error			
Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.	X		
Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso.		X	
Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.			X
Estrategias de autoevaluación y coevaluación			
Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.		X	
Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.			X

Herramientas analógicas y digitales			
Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.	X		
Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal, y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa.		X	
Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal, y plataformas virtuales de interacción 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.			x
Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.		x	

#### 4.4. Bloque 3: Cultura y sociedad

Cultura y sociedad. Transversal a todas las CE	1.º ciclo (cursos 1.º y 2.º)	2.º ciclo (cursos 3.º y 4.º)	3.º ciclo (cursos 5.º y 6.º)
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos			
Patrones culturales elementales propios de la lengua extranjera.	X		
Patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera.		X	
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.	X		
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera.		X	

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y a las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital, propias de países donde se habla la lengua extranjera.			x
Diversidad lingüística y cultural			
Estrategias básicas de uso común para apreciar la diversidad lingüística y cultural.		x	
Estrategias básicas de uso común para apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.			x
Diferencias en la comunicación no verbal entre las diferentes lenguas y culturas.		x	
Diferencias y diversidad plurilingüe e intercultural.			x
Estereotipos de otras culturas donde se habla la lengua extranjera.			x
Reconocimiento de los diferentes contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la comunicación.			x
Lengua extranjera como medio de comunicación			
La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.		x	
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.			x

##### 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área/materia

El diseño de contextos de aprendizaje depende del tercer nivel de concreción curricular, puesto que los centros, mediante su proyecto educativo y los responsables de las áreas y departamentos didácticos, son los que deben planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Estas situaciones deben tener en cuenta los usos lingüísticos en los diferentes entornos analógicos y virtuales, ya que la lengua extranjera no solo se adquiere dentro del aula, sino que las diferentes experiencias fuera de esta complementan el proceso de aprendizaje (por ejemplo, la participación en intercambios, la preparación de certificaciones oficiales o el acceso a contenido en lengua original en plataformas digitales). Por lo tanto, se deben considerar las diferentes esferas de la vida en las que se proyectan las competencias clave y, en particular, la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe.

Asimismo, la concreción curricular de las lenguas debe ir necesariamente ligada al proyecto lingüístico del centro, que marcará, por un lado, las situaciones de aprendizaje que requieran la integración de varias lenguas del currículo; y, por otro lado, indicará en qué lengua se imparten determinadas áreas para la planificación de situaciones de aprendizaje interdisciplinario, que permitan la coordinación de áreas y materias lingüísticas con determinadas áreas no lingüísticas.

De manera general, las situaciones de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras deberían fomentar su uso en contextos tan reales como sea posible. Además, los usos lingüísticos en estas situaciones deben ir acompañados de una reflexión sobre las estructuras comunicativas implicadas, así como sobre las estrategias utilizadas y las actitudes asociadas a estas situaciones, para promover, así, no solo la competencia comunicativa y la conciencia plurilingüe e intercultural, sino también la autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje en el área de Lengua Extranjera tendrían que presentar las características siguientes:

El aprendizaje debe basarse en la acción, teniendo en cuenta las situaciones comunicativas que se dan en la vida real para el diseño de tareas comunicativas, en las que el rol del y de la docente sea de facilitador y facilitadora y el del alumnado, de agente social activo.

Las tareas comunicativas deben basarse en situaciones y contextos reales del entorno personal, social, académico y profesional que supongan un reto y que integren las diferentes competencias específicas, de forma que se promueva la oralidad, en un entorno de aprendizaje significativo.

Las situaciones de aprendizaje, en general, deben incorporar los elementos siguientes:

- Plantear situaciones relacionadas con la actualidad.
- Suponer un desafío o reto (exigencia).
- Incorporar diferentes niveles de dificultad (inclusión) mediante la programación multinivel, así como variedad en su naturaleza.
- Presentar la posibilidad de personalizarlas (personalización).
- Tener un enfoque interdisciplinario, así como plurilingüe e intercultural.
- Incorporar varias fases que incluyan recepción, interacción, mediación y (co) producción, junto con una fase de reflexión final.
- Implicar la cooperación del alumnado a través de la mediación de conceptos y/o la comunicación y la negociación de significados.
- Promover la gestión de las emociones: clima de confianza, empatía, adaptación, resolución de problemas, autorreflexión, autonomía, motivaciones y valores.
- Utilizar formatos y herramientas analógicas y digitales (tanto en el ámbito educativo como en el personal y social).

Para el diseño de las situaciones en Lengua Extranjera, se debe adoptar un enfoque comunicativo, por medio de metodologías diversas que permitan al alumnado conseguir cierto grado de autonomía en el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación.

En este sentido, el enfoque orientado a la acción recomendado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas insiste en la creación de tareas que reproduzcan situaciones auténticas de la vida real, que tengan alguna utilidad, que incluyan el componente social y en las cuales la interacción tenga un papel destacado. Para hacerlo, el alumnado debe ser consciente de la finalidad y naturaleza de la tarea, lo que comporta su compleción según tareas lingüísticas y no lingüísticas, así como sus fortalezas y debilidades, es decir, su nivel actual

de conocimientos, sus carencias y qué procedimientos necesita para poder llevar a cabo la tarea con éxito.

## 6. Criterios de evaluación

### 6.1. Competencia específica 1

#### Multilingüismo e interculturalidad

Reconocer y usar los repertorios lingüísticos de varias lenguas, reflexionar sobre su funcionamiento y tomar conciencia de los propios conocimientos, así como identificar la diversidad lingüística y cultural a partir de la lengua extranjera.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
1.1. Comparar las similitudes y diferencias entre diferentes lenguas y reflexionar, de manera guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.	1.1. Comparar las similitudes y diferencias entre diferentes lenguas y reflexionar, de manera progresivamente autónoma, sobre los aspectos básicos de su funcionamiento.
1.2. Utilizar y diferenciar, de manera guiada, los conocimientos y las estrategias que forman su repertorio lingüístico, con apoyo de otros participantes y soportes analógicos y digitales.	1.2. Utilizar y diferenciar, de manera progresivamente autónoma, los conocimientos y las estrategias que forman su repertorio lingüístico, con apoyo de otros participantes y con soportes analógicos y digitales.
1.3. Identificar aspectos socioculturales básicos de la lengua extranjera y también, con la ayuda del y de la docente, elementos distintivos de la vida cotidiana de esta cultura respecto a la propia.	1.3. Identificar aspectos socioculturales de la lengua extranjera, comparando, con la ayuda ocasional del y de la docente, los elementos distintivos de esta con los de su propia cultura.
1.4. Mostrar interés y respeto por las diferencias lingüísticas y culturales de la lengua extranjera, e identificar, con la ayuda del y de la docente, prejuicios y estereotipos, y reconocer la pluralidad lingüística como fuente de riqueza cultural.	1.4. Mostrar interés y respeto por las diferencias lingüísticas y culturales de la lengua extranjera, valorando, con la ayuda ocasional del y de la docente, prejuicios y estereotipos, y reconociendo la pluralidad lingüística como fuente de riqueza cultural.

## 6.2. Competencia específica 2

### Comprensión oral

Interpretar la información de textos orales y multimodales, breves y sencillos, de manera guiada, sobre varios temas predecibles de ámbito personal, social y educativo, por medio de la escucha activa y la aplicación de estrategias para la comprensión oral.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
2.1. Escuchar de manera activa e interpretar, con la guía del y de la docente, textos orales y multimodales, breves y sencillos, sobre temas predecibles del ámbito personal, social y educativo próximo, así como textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de manera clara.	2.1. Escuchar de manera activa e interpretar, con la guía ocasional del y de la docente, textos orales y multimodales, breves y sencillos, sobre temas predecibles de ámbito cotidiano, de interés personal, social y educativo, así como textos literarios adecuados a su nivel.
2.2. Identificar la función comunicativa, el tema principal y las ideas secundarias de textos orales y multimodales, a partir de los significados explícitos de carácter lingüístico y extralingüístico (gestos, entonación, entorno sonoro, signos visuales, emotividad del mensaje).	2.2. Identificar la función comunicativa, el tema principal y las ideas secundarias de textos orales y multimodales, a partir de los significados explícitos presentes en la información de carácter lingüístico, y anticipar el significado por medio de la información de carácter extralingüístico (gestos, entonación, ritmo del discurso, dicción, entorno sonoro, signos visuales, emotividad del mensaje).
2.3. Interpretar vocabulario y reconocer estructuras frecuentes sobre temas del ámbito personal, social y educativo próximo, expresados de manera clara y sencilla.	2.3. Interpretar el vocabulario y el uso de estructuras frecuentes, así como aplicar estrategias para reconocer vocabulario poco frecuente del ámbito social, personal y educativo expresado de manera clara y sencilla.

## 6.3. Competencia específica 3

### Comprensión escrita

Interpretar la información expresada por medio de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, de manera guiada, sobre diferentes temas predecibles de ámbito personal, social y educativo, mediante estrategias que permiten desarrollar la comprensión escrita.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
3.1. Leer e interpretar, de manera guiada, textos escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas predecibles de su ámbito personal, social y educativo próximo, así como textos literarios adecuados a su nivel de desarrollo y expresados de manera comprensible y clara.	3.1. Leer e interpretar, con la guía ocasional del y de la docente, textos escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas predecibles de ámbito personal, social y educativo próximo, así como textos literarios adecuados a su nivel y expresados de manera comprensible y clara.

<p>3.2. Identificar la función comunicativa, el tema principal y las ideas secundarias de textos escritos y multimodales, seleccionando y aplicando, de manera guiada, las estrategias de comprensión escrita en situaciones de su ámbito personal, social y educativo próximo, a partir de los significados explícitos de carácter lingüístico, extralingüístico (imágenes, iconos, disposición de la información) y sus conocimientos previos.</p>	<p>3.2. Identificar la función comunicativa, el tema principal y las ideas secundarias de textos escritos y multimodales, seleccionando y aplicando, con la guía ocasional del y de la docente, las estrategias de comprensión escrita, a partir de los significados explícitos de carácter lingüístico, y anticipar el significado por medio de la información de carácter extralingüístico (imágenes, iconos, disposición de la información, títulos, exclamaciones, tipos de letra) y sus conocimientos previos.</p>
<p>3.3. Interpretar vocabulario y reconocer estructuras frecuentes sobre temas predecibles del ámbito personal, social y educativo próximo en textos escritos y multimodales.</p>	<p>3.3. Interpretar el vocabulario y el uso de estructuras frecuentes, y anticipar el significado del vocabulario poco frecuente del ámbito personal, social y educativo próximo en textos escritos y multimodales.</p>
<p>3.4. Localizar información en medios digitales, con la guía del y de la docente, a partir de diferentes tipos de textos multimodales sencillos del ámbito personal, social y educativo.</p>	<p>3.4. Localizar y seleccionar información en medios digitales, con la guía ocasional del y de la docente, a partir de diferentes tipos de textos multimodales sencillos del ámbito personal, social y educativo.</p>

#### 6.4. Competencia específica 4

##### Expresión oral

Producir de manera guiada textos orales y multimodales, comprensibles y estructurados, para expresar mensajes breves y sencillos del ámbito personal, social y educativo, aplicando estrategias de planificación y compensación.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
<p>4.1. Producir textos orales y multimodales sencillos, expresados con una pronunciación, ritmo y entonación adecuados, a partir de modelos previamente trabajados, con la guía del y de la docente, utilizando un repertorio de expresiones, léxico y estructuras básicas en situaciones del ámbito personal, social y educativo próximo.</p>	<p>4.1. Producir diferentes tipos de textos orales y multimodales breves, con una pronunciación, ritmo y entonación adecuados, a partir de modelos, con la guía ocasional del y de la docente, utilizando un repertorio de expresiones, léxico y estructuras básicas en situaciones del ámbito personal, social y educativo.</p>
<p>4.2. Utilizar estrategias básicas, de manera guiada, de planificación y producción, con el apoyo del lenguaje corporal o elementos extralingüísticos para producir monólogos sencillos.</p>	<p>4.2. Utilizar estrategias básicas, con la guía ocasional del y de la docente, de planificación, producción y compensación, para producir monólogos breves.</p>

## 6.5. Competencia específica 5

### Expresión escrita

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales, comprensibles y estructurados, para expresar mensajes breves y sencillos del ámbito personal, social y educativo, aplicando estrategias de planificación, textualización y revisión.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos en soportes analógicos y digitales sobre temas del ámbito personal, social y educativo, a partir de modelos y con la ayuda del y de la docente, utilizando un repertorio básico de estructuras lingüísticas.	5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y breves de varios géneros textuales, en soportes analógicos y digitales, sobre temas del ámbito personal, social y educativo, con la ayuda ocasional del y de la docente, utilizando léxico y estructuras de uso frecuente.
5.2. Revisar los textos escritos a partir de modelos y con ayuda del y de la docente.	5.2. Revisar los textos escritos propios y de sus compañeros, detectar y comentar los errores, con la ayuda del y de la docente.

## 6.6. Competencia específica 6

### Interacción oral y escrita

Interaccionar de manera oral, escrita y multimodal por medio de textos sencillos, breves y guiados, de manera síncrona y asíncrona, para responder a necesidades comunicativas relacionadas con el ámbito personal, social y educativo.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
6.1. Participar en conversaciones, con intercambios de información breves y sencillos, sobre temas cotidianos y de relevancia personal, preparados previamente, en contextos analógicos y digitales, utilizando recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal.	6.1. Participar en conversaciones, con intercambios de información breves y sencillos, sobre temas predecibles, cotidianos y de relevancia personal, en contextos analógicos y digitales, utilizando recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal.
6.2. Interaccionar mostrando empatía y respeto, utilizando estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves y formular y contestar preguntas sencillas.	6.2. Interaccionar mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, de manera guiada y en situaciones cotidianas, utilizando estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes; formular y contestar preguntas sencillas e iniciar y acabar la comunicación.

## 6.7. Competencia específica 7

### Mediación oral y escrita

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de ámbito personal, social y educativo.

4.º curso (2.º ciclo)	6.º curso (3.º ciclo)
7.1. Mostrar interés por participar en la solución de problemas de entendimiento sobre asuntos cotidianos del ámbito personal y social.	7.1. Mostrar interés por participar en la solución de problemas de entendimiento sobre asuntos cotidianos del ámbito personal, social y educativo.
7.2. Comprender un mensaje breve y sencillo en L2, y transmitir oralmente la información básica o explicar conceptos en su L1, de manera guiada, recurriendo, si es necesario, a la ayuda de otros participantes o fuentes documentales.	7.2. Comprender un mensaje breve y sencillo, y comunicar oralmente o por escrito su información o explicar sus conceptos, de la L2 a su L1 o de su L1 a la L2, que incluyan vocabulario frecuente, de manera guiada, para lo que puede recurrir a la ayuda de otros participantes.
7.3. Identificar y utilizar, de manera guiada, estrategias elementales que faciliten la comprensión y la expresión oral de información en diferentes lenguas (de la L2 a la L1), como el lenguaje no verbal o la simplificación del lenguaje, usando, con ayuda, recursos y soportes analógicos y digitales para crear puentes en la comunicación.	7.3. Seleccionar y utilizar, de manera guiada, estrategias básicas que faciliten la comprensión y la expresión oral y escrita de información en diferentes lenguas (de la L2 a la L1 y de la L1 a la L2), como el lenguaje no verbal, y simplificar o adaptar el mensaje, usando, con ayuda, recursos o soportes analógicos y digitales para crear puentes en la comunicación.

# MATEMÁTICAS

## 1. Presentación.

Los diferentes aspectos descritos en esta introducción pretenden enmarcar y aclarar algunos puntos que se desarrollarán más adelante. Además de la estructura de este documento y de algunas cuestiones técnicas, resulta necesario conocer la contribución de esta área a los objetivos de la etapa y al perfil de salida.

En la sociedad actual, la alfabetización matemática resulta una necesidad básica para el desempeño de una ciudadanía reflexiva, crítica, participativa y responsable. Las formas propias de razonamiento matemático permiten realizar un análisis e interpretación precisos y rigurosos de las situaciones, procesos y resultados; son, por tanto, un instrumento esencial para desenvolverse satisfactoriamente en contextos personales, académicos, sociales, científicos y laborales. Aún más, como parte del currículo de la educación obligatoria, la alfabetización matemática también es un derecho que debe satisfacerse.

La aportación del área de matemáticas al perfil de salida debe hacerse desde una aproximación funcional, es decir, como una forma de comprensión del mundo, lo cual requiere enseñar y aprender matemáticas como una “manera de hacer”, potenciar el trabajo matemático a partir de contextos reales, utilizando materiales y herramientas que doten de sentido a la actividad matemática y faciliten el tránsito de lo concreto a lo abstracto. Esta área contribuye a la educación obligatoria mediante la adquisición y desarrollo de competencias específicas que refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y usar las formas de razonamiento, desarrollos, representación y expresiones propias de las matemáticas en una variedad de situaciones en las que ejercen o pueden ejercer un papel.

Las competencias específicas del área de matemáticas contribuyen, en consecuencia, a la adquisición de las competencias clave establecidas en el perfil de salida del alumnado. El pensamiento y lenguaje matemáticos están implicados en cualquier actividad que requiera estructurar, sistematizar y encontrar relaciones entre distintos atributos de la realidad. Por otra parte, el lenguaje matemático, fundamentalmente simbólico, es la forma de comunicación y expresión de esta materia y, en ese sentido, no puede desligarse de la competencia de comunicación lingüística y plurilingüe. La utilización de métodos, estrategias o herramientas matemáticas tiene a menudo reflejo en otras áreas, especialmente en las científico-tecnológicas, pero también en el resto de áreas. Así, la resolución de problemas y situaciones reales favorece el desarrollo de la competencia en conciencia y expresión culturales, la competencia emprendedora o también la competencia digital.

Desde el punto de vista de los procesos metacognitivos y socioemocionales, las matemáticas contribuyen de manera determinante a la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender, tan importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, permitiendo así desarraigar prejuicios y falsas ideas preconcebidas relacionadas con el talento innato, la dificultad intrínseca de la materia o incluso el género. En suma, la alfabetización matemática permite desarrollar las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para abordar los retos del siglo XXI desde una perspectiva colectiva y global, inclusiva y tolerante, facilitando que el conocimiento pueda aplicarse a situaciones nuevas y cambiantes. De igual modo, desde la educación matemática se trabajará la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y para el desarrollo sostenible y la educación para la salud. Asimismo, se prestará especial atención a la educación emocional y en valores. Existen vías variadas para integrar la actividad matemática en temas transversales como, por ejemplo, la realización de proyectos significativos para el alumnado y la resolución colaborativa de problemas, que contribuyen a reforzarle la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

El desarrollo de las competencias específicas matemáticas que conducen a la alfabetización matemática, como parte del perfil de salida del alumnado, se fundamenta en procesos de matematización de contextos reales y de situaciones de aprendizaje. La actuación del alumnado requiere movilizar un conjunto de destrezas, procedimientos y conceptos matemáticos que le permitan abordar con éxito las situaciones de aprendizaje planteadas. Más allá del mero dominio procedimental, la resolución de problemas formará el núcleo de los aprendizajes de esta materia. Con este aporte de funcionalidad a los saberes básicos se posibilita el desbloqueo de los tradicionales prejuicios frente a las matemáticas como un cuerpo de saberes

abstracto, desconectado de la realidad y compuesto por reglas, algoritmos y ejercicios. En suma, las competencias específicas son el elemento vertebrador en torno al cual se articulan los saberes básicos del área y los criterios de evaluación.

En las siguientes secciones se exponen y desarrollan los elementos fundamentales del currículo del área de matemáticas.

En la segunda sección se describen las competencias específicas del área de matemáticas, a saber: competencia en resolución de problemas, competencia en razonamiento y conexiones, competencia en modelización, competencia en pensamiento computacional, competencia en representaciones, competencia en comunicación, competencia en relevancia social y cultural, y competencia en gestión de las emociones y actitudes. Para cada una de ellas, se proporciona una descripción que incluye los hitos más importantes de su desarrollo en los tres ciclos de la etapa.

La tercera sección describe las principales conexiones de las competencias específicas de matemáticas entre sí, con las competencias específicas de otras áreas de la Educación Primaria y con las competencias clave.

En la cuarta sección se identifican los saberes básicos del área de matemáticas, estructurados en bloques asociados a los diferentes sentidos matemáticos. Para su mejor identificación, en este documento los saberes básicos se han distribuido entre los siguientes sentidos matemáticos: Sentido numérico y de las operaciones, Sentido espacial y geométrico, Sentido de la medida y la estimación, Sentido estocástico y pensamiento computacional.

En la quinta sección se presentan algunos principios presentes en las situaciones y actividades que facilitan y promueven el aprendizaje de las matemáticas y se ofrecen criterios y pautas para su diseño.

Por último, la sexta sección establece los criterios de evaluación para cada una de las competencias específicas al final del segundo ciclo (cuarto curso) y del tercer ciclo de la Educación Primaria.

## 2. Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1.

Resolver problemas relacionados con situaciones reales del entorno personal, social y educativo utilizando estrategias informales, representaciones y conceptos concretos.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia.

La resolución de problemas es la principal actividad matemática, pues proporciona una oportunidad genuina de desarrollar razonamientos matemáticos y conexiones, de usar distintas representaciones, de conectar diferentes conceptos, de modelizar y aplicar matemáticas a situaciones reales y de comunicar ideas con el apoyo de las matemáticas. Además, requiere desarrollar competencias relacionadas con la gestión de las emociones, el trabajo colaborativo y las estrategias de autorregulación. Es decir, el aprendizaje a través de la resolución de problemas desencadena el desarrollo de todas las competencias específicas del área de matemáticas.

Pero, además, resolver un problema es una competencia en sí misma en la medida en que se compone de procesos como la comprensión y traducción de la situación problemática del enunciado, la matematización de dicha situación, la planificación de una estrategia de resolución, la aplicación de conceptos y procedimientos para obtener una solución, la comprobación del resultado y el planteamiento de nuevas preguntas y problemas que llevan a desarrollar más saber matemático. Resolver problemas, validar las soluciones y proponer nuevos problemas son los procesos principales que componen esta competencia.

El alumnado del primer ciclo de Educación Primaria tendría que abordar tareas, necesidades y retos en un contexto personal, es decir, en un entorno cercano y relacionado con su experiencia cotidiana, para las que tendría que ir construyendo de forma paulatina algoritmos elementales que permitan transformar en relaciones matemáticas concretas –de tipo aritmético, geométrico, de medidas, patrones, etc.– las relaciones del contexto real, apoyándose en herramientas tecnológicas básicas que ayuden tanto a su desarrollo como a su resolución.

A medida que avanza la etapa, las actuaciones del alumnado tendrían que abarcar contextos más amplios, propios del ámbito social o educativo. En las situaciones de aprendizaje, el alumnado debería ser capaz de movilizar competencias, saberes, recursos, entre ellos las herramientas TIC, y actitudes para abordar las problemáticas más generales y relevantes para la ciudadanía, encaminadas a introducir los grandes retos del siglo XXI.

El alumnado tendría que resolver situaciones de aprendizaje que demandan de manera directa movilizar competencias matemáticas, pero también tendría que ser capaz, de manera progresiva, de enfrentarse a situaciones en las que se les demanda una actuación de manera indirecta, y de emplear sus habilidades de comprensión lectora.

Al inicio el alumnado se enfrentará a situaciones en las que conoce toda la información necesaria para su resolución, pero a medida que avance en la etapa se enfrentará a algunas situaciones reales sencillas en las que debería completar información ausente o discriminar información relevante de la superflua.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que ser capaz de resolver problemas de variadas tipologías: problemas de enunciado verbal con o sin ilustraciones de apoyo; problemas con alguna fuente de información distinta al enunciado; problemas con incorporación al enunciado de tablas, gráficos o recursos audiovisuales o TIC. Además, no solo tendría que ser capaz de resolver situaciones problemáticas de reproducción, cerradas y rutinarias, sino que debería tener recursos y actitudes para abordar problemas de conexión y reflexión, más complejos, en los que deba formular hipótesis, explorar posibilidades o investigar.

Para resolver este tipo de situaciones problemáticas, el alumnado, al final de la etapa, tendría que poder movilizar contenidos esenciales de tipo aritmético, de medida, geométricos, estadísticos o de probabilidad.

El alumnado se enfrentará a las situaciones problemáticas no sólo de manera individual, sino colaborando en parejas o en grupos cooperativos.

Al finalizar el tercer ciclo, los y las estudiantes tendrían que haber desarrollado de manera comprensiva estrategias informales, y también algunas formales, para abordar la resolución de problemas matemáticos, usando lenguaje simbólico-numérico, aunque apoyado en gráficos, dibujos, esquemas o tablas. Tendrían que ser capaces de abordar tareas sencillas que exijan formular conjeturas o buscar datos sobre la situación problemática porque falta información. También deberían trabajar en el planteamiento de nuevos problemas de un mismo tipo y deberían explorar cómo usar la solución de una situación en otros contextos.

## 2.2. Competencia específica 2.

Observar, formular, explorar y comprobar conjeturas sencillas sobre propiedades y relaciones matemáticas concretas, reconociendo y conectando procedimientos, patrones, regularidades y estructuras.

### 2.2.1. Descripción de la competencia.

La competencia en razonar y conectar dentro de las matemáticas supone el dominio de los procesos mentales que permiten establecer el camino de lo concreto a lo abstracto propio del pensamiento matemático, es decir, que permiten construir contenido matemático. Son procesos tales como la exploración de conjeturas sobre propiedades, la comparación de características diferentes y similares, la identificación de regularidades, patrones (identificando series de variables constantes dentro de un conjunto de datos o formas) y relaciones, la comprobación y refutación de conjeturas, y el establecimiento de definiciones y de conexiones entre los conceptos definidos. También el reconocimiento de estructuras matemáticas (conjunto de objetos con características y relaciones asociadas; por ejemplo, los puntos del plano y la distancia, o los números naturales y las operaciones) y conexiones entre ellas (entre la estructura aritmética y las propiedades de la medida de magnitudes, por ejemplo).

El alumnado, en el primer ciclo, tendría que construir el conocimiento matemático a partir de contextos reales y situaciones concretas conectadas con el ámbito personal, y posteriormente relacionadas con el ámbito social y los retos del siglo XXI. El alumnado tendría que formular hipótesis y conjeturas, a partir de situaciones problemáticas, desarrollando conceptos y procedimientos matemáticos intuitivos, con un sentido concreto y funcional.

Los y las estudiantes tendrían que comenzar enfrentándose a tareas de reproducción, para desarrollar el razonamiento matemático de manera progresiva, abordando posteriormente situaciones de aprendizaje en las que deben conectar contenidos intra y extra-matemáticos, o reflexionar y argumentar matemáticamente. Por tanto, en el primer ciclo tendrían que construir los contenidos de manera intuitiva y ligada a contextos y experiencias cercanas. Durante el segundo y tercer ciclo tendrían que ir enriqueciendo sus contenidos matemáticos con conexiones y propiedades.

En particular, durante el primer ciclo el alumnado tendría que establecer conjeturas y tendría que hacerse preguntas sobre fenómenos y situaciones de su entorno cercano, cuya respuesta requiera razonar matemáticamente, aunque inicialmente sea de manera más intuitiva. Los procesos mentales propician la comprensión y definición intuitiva, ligada a la visualización y a la manipulación de conceptos y procedimientos relacionados con todos los grupos de contenidos básicos: Sentido numérico y de sus operaciones, Sentido espacial y geométrico, Sentido de la medida y de la estimación, Sentido estocástico y pensamiento computacional.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que ampliar y profundizar los sentidos de los conceptos y procedimientos matemáticos ya formados, y los tendría que comenzar a enriquecer con conexiones, al mismo tiempo que tendría que seguir desarrollando nuevo contenido matemático intuitivo a partir de situaciones de aprendizaje más complejas. El alumnado tendría que utilizar los procedimientos de manera flexible, conociendo y comparando distintas formas de transformar y manipular contenidos matemáticos.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber ampliado su comprensión del contenido matemático y debería ser capaz de formalizar conceptos y procedimientos, así como de construir de manera comprensiva un sistema conectado de conceptos y procedimientos desligados de una situación concreta que pueden aplicarse en distintas situaciones. El alumnado tendría que poder analizar conceptos matemáticos más allá de su visualización y manipulación, convirtiendo algunas características concretas en propiedades generales. Además, debería haber adquirido fluidez procedimental, es decir, debería ser capaz de hacer un uso flexible de los procedimientos matemáticos, a la vez que tendría que intentar ser preciso y buscar las maneras más eficientes de ejecución.

### 2.3. Competencia específica 3.

Construir modelos matemáticos concretos y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos sencillos para abordar e interpretar situaciones, fenómenos y problemas relevantes en el ámbito personal, educativo o social.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia.

La competencia en identificar contenido matemático en situaciones reales y desarrollarlo a través de modelos matemáticos para interpretar dichas situaciones o fenómenos reales derivados implica la capacidad de construir matemáticas a partir de la realidad. Modelizar es recorrer un camino de ida y vuelta entre el mundo real y el mundo de las matemáticas, simplificando y estructurando una situación real, identificando las variables y características que intervienen en dicha situación, cuantificando sus elementos esenciales y trabajando matemáticamente para obtener un resultado, conclusión o predicción. Esta competencia también conlleva la capacidad de aplicar conceptos y procedimientos matemáticos en situaciones concretas de la realidad para sostener argumentos fundamentados, haciendo predicciones y desarrollando el pensamiento crítico. Los procesos que componen esta competencia permiten establecer conexiones entre las matemáticas y otras disciplinas, usando procesos inherentes a la investigación científica: identificar, verificar, inferir, medir, explicar, clasificar o predecir. El uso de herramientas digitales o tecnológicas puede ser de ayuda en el proceso de modelización matemática como, por ejemplo, en la exploración de patrones o en la simulación de fenómenos sencillos (por ejemplo: el lanzamiento de dos dados, el movimiento uniforme, etc.).

El alumnado se iniciará en la modelización y aplicación de las matemáticas en contextos reales cercanos a su experiencia, en el ámbito personal, social y educativo. En el primer ciclo el alumnado tendría que empezar a dar razones lógicas y matemáticas, de manera informal, sobre situaciones reales cercanas a su experiencia, mediante ejemplos que permitan fundamentar y defender sus conclusiones, empezando a comprender que hay que ir más allá del argumento inmediato e intuitivo sobre dicha situación. Por ejemplo,

modelizando mediante material o dibujo situaciones de naturaleza aritmética (repartos, agrupamientos, combinaciones, etc.).

A lo largo de la etapa, el alumnado debería identificar relaciones y patrones en situaciones reales sencillas que le permitirán aplicar procedimientos y conceptos matemáticos, con ayuda de herramientas TIC, para extraer conclusiones útiles de sus argumentos, o contrastar una información para decidir sobre su veracidad.

Al final de la etapa, el alumnado tendría que ser capaz de desarrollar procedimientos y conceptos matemáticos a partir de situaciones reales, tanto informales como formales, que conduzcan a un modelo matemático que le permita interpretar y obtener conclusiones sencillas sobre las situaciones de partida. Modelizar matemáticamente una situación real implica, además, que discrimine información de la situación, formule hipótesis y la estructure.

Además, al finalizar el tercer ciclo, el alumnado tendría que haber sentado las bases de la aportación del razonamiento matemático al pensamiento crítico: ser capaz de fundamentar sus argumentaciones sobre situaciones reales cercanas y algunas situaciones de interés general para la ciudadanía, aplicando herramientas y lenguaje matemático tales como medir y estimar contrastando con la información que la situación proporciona, extraer datos, organizarlos y representarlos para obtener conclusiones estadísticas sobre la situación, estructurar una solución sencilla mediante algoritmos computacionales, o reflexionar sobre el grado de incertidumbre de un fenómeno. Además, tendría que ser capaz de detectar errores de tipo lógico o matemático en argumentaciones sobre situaciones reales concretas y algunas generales.

#### 2.4. Competencia específica 4.

Construir y aplicar algoritmos sencillos para afrontar situaciones y resolver problemas relevantes del ámbito personal, educativo o social, organizando datos, descomponiendo un problema en partes, reconociendo patrones y empleando herramientas TIC.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia.

Esta competencia implica que el alumnado resuelva problemas y situaciones del ámbito personal, educativo o social implementando un algoritmo o secuencia finita de instrucciones y reglas precisas. Esta solución puede ser ejecutada por un humano, un robot educativo o un sistema informático en un nivel de programación visual. Se usarán códigos como secuencias de flechas, lenguajes visuales o la iniciación a la programación por bloques. El diseño e implementación de un algoritmo implica habilidades como la descomposición de un problema en tareas más simples; la identificación de los aspectos relevantes de una situación para simplificarla y estructurarla, eliminando cualquier ambigüedad o imprecisión; la ordenación, clasificación y organización de un conjunto de datos; o la identificación de patrones en el desarrollo de una solución.

El alumnado abordará situaciones de aprendizaje del ámbito personal, educativo y social en los que la resolución de problemas a través del pensamiento computacional y el uso de recursos tecnológicos juegan un papel relevante. Durante la resolución de situaciones problemáticas mediante habilidades de pensamiento computacional, el alumnado deberá cooperar y colaborar en grupos, tomando distintos roles (programador, revisor, ejecutor, etc.).

En el primer ciclo el alumnado tendría que empezar a desarrollar las bases del pensamiento computacional a través de actividades desenchufadas (*unplugged*). Tendría que ser capaz de colaborar en grupos para reproducir o diseñar algoritmos sencillos que serán ejecutados por sí mismo, a través de su cuerpo o de materiales manipulativos, mediante códigos de programación visuales o con flechas. El alumnado también tendría que ser capaz de resolver situaciones en las que la solución debe ser implementada a un robot; por ejemplo, programar las instrucciones para que un robot siga una trayectoria que permita resolver el reto o problema.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que comenzar a utilizar la programación por bloques mediante alguna herramienta tecnológica o informática, reconociendo patrones y enfrentándose a problemas que requieren ser divididos en partes.

Al finalizar la etapa, los y las estudiantes deberían ser capaces de realizar diseños de algoritmos sencillos de programación por bloques, implementarlos con herramientas tecnológicas y, en algunos casos, hacer un análisis informal de sus limitaciones.

## 2.5. Competencia específica 5.

Utilizar con corrección el simbolismo matemático, haciendo transformaciones y algunas conversiones entre representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas, para describir y analizar situaciones relevantes del ámbito personal, educativo o social.

### 2.5.1. Descripción de la competencia.

La competencia en manejar el simbolismo matemático y sus representaciones implica que el alumnado conoce las reglas sintácticas del lenguaje matemático y las condiciones en que se producen símbolos que tienen significado matemático. En efecto, los objetos matemáticos son entidades abstractas que organizan y estructuran fenómenos, por lo que para construir un concepto mental permanente de dicho objeto el alumnado lo debe vehicular mediante algún registro de representación, es decir, mediante algún tipo de simbolización. El lenguaje matemático es complejo y está compuesto por capas conectadas de distintos registros, desde el lenguaje natural al simbólico-algebraico, pasando por el icónico-manipulativo, el numérico, el tabular, el funcional, el geométrico y el gráfico. Una construcción conceptual rica requiere competencia en el empleo de distintos registros de representación, su tratamiento (manipulación) y la conversión entre registros (ser capaz de traducir de un sistema de símbolos a otro, por ejemplo, del registro algebraico al geométrico). En la Educación Primaria, por el tipo de situaciones de aprendizaje al que se enfrenta y por su madurez cognitiva, el alumnado debe emplear representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas.

En esta etapa, el alumnado debería desarrollar las capacidades para producir lenguaje matemático mediante diferentes representaciones en contextos reales del ámbito personal y social cercanos a su experiencia.

En el primer ciclo, el alumnado tendría que ser capaz de usar de manera informal los registros propios del lenguaje natural, icónico-manipulativo, numérico y geométrico para expresar matemáticamente una situación concreta de su entorno. El alumnado debería realizar algunas conversiones entre estos registros, al menos en una dirección; por ejemplo, traduciendo transformaciones manipulativas de materiales al registro numérico mediante operaciones aritméticas.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que empezar a producir simbolismo matemático respetando algunas reglas básicas de corrección, y tendría que hacer algunas conversiones bidireccionales entre registros de representación (por ejemplo, ser capaz de expresar en lenguaje natural el significado de una operación aritmética, y viceversa).

Al finalizar la etapa, el alumnado debería ser capaz de abordar situaciones de aprendizaje en las que debe interpretar información procedente de distintas fuentes y combinar varios registros de representación: enunciados verbales, imágenes, tablas y/o gráficos. Además, tendría que poder desenvolverse en situaciones diversas que requieren producir por escrito, con corrección, simbolismo matemático en los registros de representación icónico-manipulativos, numéricos, geométricos y gráficos. El alumnado tendría que haber adquirido, por tanto, la capacidad de representar los conceptos matemáticos relacionados con los grupos de saberes básicos y hacer conversiones entre dichos registros para conectar distintas representaciones de un mismo contenido. Por ejemplo, tendría que ser capaz de expresar el concepto de producto de dos cantidades oralmente, o representarlo numéricamente, o mediante la manipulación de objetos, o geoméricamente, y debería poder explicar cómo se traduce el significado de una representación a otra.

## 2.6. Competencia específica 6.

Comprender y producir mensajes orales y escritos concretos de manera informal, empleando un lenguaje matemático sencillo para comunicar y argumentar sobre características, conceptos, procedimientos y resultados relacionados con situaciones del ámbito personal, educativo o social.

### 2.6.1. Descripción de la competencia.

El uso del lenguaje matemático no se limita a conocer las reglas de producción de símbolos y sus sistemas de representación, sino que el alumnado debe ser también competente en su dimensión semántica y pragmática: ser capaz de comprender mensajes y textos que utilizan el lenguaje matemático para hablar sobre distintas situaciones o sobre las propias matemáticas, así como de comunicar de manera clara y apropiada con lenguaje matemático y sobre el lenguaje matemático. Se trata de que el lenguaje matemático sea un medio de comunicación, intercambio de ideas y transmisión de información sobre el mundo, un lenguaje que no se ciña exclusivamente a las matemáticas, sino que sirva de base a otras formas de transmisión de conocimientos, como el computacional.

En esta etapa, los alumnos y las alumnas tendrían que ir desarrollando la capacidad de comunicar mediante las matemáticas y sobre las matemáticas en situaciones de aprendizaje, primero vinculadas a su ámbito personal, y luego progresivamente al ámbito social y educativo. En estas situaciones no sólo tendrían que comunicar sus argumentos, también deberían escuchar y comprender los de sus compañeros, siendo capaces de establecer un debate o discusión. Por ejemplo, tendrían que ser capaces de argumentar y debatir sobre las características de una muestra (su clase, su entorno, etc.) o sobre un tema, utilizando datos numéricos y razonamientos de tipo estadístico para fundamentar sus ideas.

Al final del primer ciclo, el alumnado debería haber adquirido el vocabulario básico de los contenidos matemáticos que requieren las situaciones familiares en las que participa, siendo capaz de comprender y producir mensajes matemáticos sencillos e informales que expresen sus ideas, sobre todo de manera oral, aunque también por escrito.

Al final del segundo ciclo, el alumnado tendría que haber ampliado este vocabulario matemático y tendría que comenzar a afrontar situaciones de aprendizaje que exijan debatir con los compañeros y las compañeras, discutiendo, por ejemplo, cuántas personas podrían caber en su aula, basándose en estimaciones sencillas.

Al finalizar la etapa, el alumnado debería ser capaz de comunicar con las matemáticas ideas y argumentos útiles para afrontar los retos del siglo XXI, empleando un vocabulario lo suficientemente rico como para comunicar con claridad y eficacia sus ideas. Tendría que ser capaz de comunicar mensajes que integren los resultados matemáticos en un discurso oral o escrito más complejo. El alumnado debería poder afrontar situaciones grupales que exijan comunicarse, comparar y debatir ideas, argumentos, aspectos o necesidades de un contexto relevante empleando el lenguaje matemático. También tendría que ser capaz de comprender e interpretar información (procedente de una o varias fuentes, usando una o varias representaciones) presentada de manera directa o indirecta, discriminando la información relevante o debiendo completarla.

## 2.7. Competencia específica 7.

Identificar fenómenos y problemas importantes desde el punto de vista cultural y social en los que el conocimiento matemático juega un papel decisivo.

### 2.7.1. Descripción de la competencia.

La competencia en la relevancia social y cultural de las matemáticas responde a la necesidad de que el alumnado perciba el sentido y la función de las matemáticas en la sociedad. Se trata de valorar el papel de las matemáticas en fenómenos y problemas importantes del ámbito cultural y social que tengan relación con la experiencia del alumnado de esta etapa, y también sentar las bases para que entiendan las matemáticas como parte de la cultura humana, relacionada con otras disciplinas como las ciencias, el arte o la economía. Destacan, por su relevancia en el escenario del siglo XXI, su relación con la digitalización y las nuevas tecnologías, especialmente los algoritmos y el tratamiento de datos. Esta competencia también se vincula a la motivación del aprendizaje, que más allá de su componente intrínseco (la consecución del propio aprendizaje de las matemáticas), requiere el desarrollo de la motivación extrínseca que puede favorecer la confirmación de que la matemática es una herramienta que permite transformar la realidad. Es una competencia con un fuerte componente actitudinal en tanto que pone en juego creencias, apreciación, motivación e interés.

A lo largo de la etapa, el alumnado tendría que ir adquiriendo experiencias que le permitan identificar el papel relevante que las matemáticas juegan en distintas situaciones y fenómenos vinculados a su entorno y experiencia familiar. Tendría que experimentar y reflexionar sobre la importancia y necesidad de las matemáticas, no sólo en el ámbito personal, enfrentándose a retos matemáticos y fomentando la confianza en sus propias habilidades, sino también en la sociedad, yendo siempre más allá de los prejuicios y estereotipos asociados a las STEM.

En el primer ciclo, el alumnado tendría que comenzar a reflexionar sobre la utilidad de las matemáticas en su experiencia, especialmente después de resolver problemas de la vida cotidiana utilizando conocimientos matemáticos.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que reflexionar también sobre la utilidad de las matemáticas en juegos y actividades sociales, y tendría que empezar a abordar situaciones y contextos en los que experimentar la función estética de las matemáticas.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber comprendido la importancia y utilidad de las matemáticas en situaciones muy distintas, su carácter flexible y multidisciplinar, y tendría que valorarlo positivamente, reconociendo la importancia de la alfabetización matemática para desenvolverse no sólo en la vida cotidiana, sino también en la sociedad en general. Así mismo, el alumnado debería tener conocimiento y ser capaz de reflexionar sobre ejemplos variados del papel que han jugado las matemáticas en determinados avances culturales y sociales.

## 2.8. Competencia específica 8.

Gestionar las emociones y actitudes implicadas en los procesos matemáticos, aceptando la incertidumbre, las dificultades y los errores que dichos procesos conllevan, y controlando la atención para lograr un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes situaciones.

### 2.8.1. Descripción de la competencia.

En los procesos de aprendizaje de las matemáticas intervienen multitud de factores; hay componentes cognitivos, pero también afectivos, y son inseparables: no se puede razonar matemáticamente sin experimentar emociones. La confianza forma parte de un buen rendimiento en matemáticas, pero también surgen a menudo otro tipo de sentimientos ligados a dificultades que experimenta el alumnado: ansiedad, temor, frustración, inseguridad o desinterés. Es importante, en este sentido, asegurar unos procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que promuevan un autoconcepto y autoestima positivos, evitando estereotipos de género u otro tipo de falsas creencias que llevan al rechazo de la materia.

Los tres descriptores esenciales del dominio afectivo son las emociones, las actitudes y las creencias. Es importante que el alumnado desarrolle estrategias de regulación de su propio aprendizaje, lo que implica el control de la atención, pero también regular el dominio afectivo. La consecuencia de la autorregulación es un refuerzo del interés del alumnado y de las creencias hacia las matemáticas y hacia cómo percibe sus capacidades en relación con las matemáticas. Esta competencia se compone, por tanto, de habilidades relacionadas con el dominio emocional y metacognitivo. La competencia moviliza actitudes, creencias, emociones y la atención al propio aprendizaje, logrando que los estudiantes adquieran un autoconcepto y una autoestima positivos en relación a las matemáticas.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado tendría que poder identificar y verbalizar emociones y actitudes en la resolución de problemas o en situaciones de aprendizaje relacionadas con las matemáticas, siendo capaz de mantener una actitud positiva y perseverante en la búsqueda de una solución.

Al finalizar el segundo ciclo, los y las estudiantes tendrían que haber adquirido destrezas emocionales y actitudes positivas, asumiendo los errores como una forma de aprendizaje. En este momento tendrían que desarrollar estrategias para regular la atención hacia sus propios procesos de aprendizaje de las matemáticas y para controlar en qué parte del proceso están, identificando dificultades y gestionando algunos recursos de tipo cognitivo y emocional.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber desarrollado unas creencias y actitudes positivas sobre sus capacidades para aprender y realizar trabajo matemático a través de experiencias de éxito y del

trabajo en la gestión y regulación de emociones. Además, debería tener conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, siendo capaz de identificar los factores relevantes que intervienen en la atención, comprensión y gestión de los recursos cognitivos y emocionales necesarios para reconducir el proceso en momentos de dificultad o incertidumbre.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias específicas de otras áreas y con las competencias clave.

#### 3.1. Relaciones o conexiones entre las competencias específicas.

La CE1 Resolución de problemas es la actividad principal durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Esta competencia está conectada con el resto de competencias específicas, ya que no se entiende la resolución de problemas que den respuesta a situaciones reales sin un traslado de la situación problemática real al mundo abstracto de la matemática, como contempla la CE3 Modelización, ni sin aplicar las relaciones y procedimientos matemáticos que desarrollan el razonamiento matemático al que se refiere la CE2 Razonamiento y conexiones. La resolución de problemas debe desarrollarse utilizando el simbolismo matemático correcto que es el foco de la CE5 Representaciones, y el proceso de resolución y sus resultados deben comunicarse y argumentarse como indica la CE6 Comunicación. Así mismo, cuando en la resolución del problema se utilizan procesos repetitivos y/o recursivos, debe acudir a la implementación de algoritmos, actuación recogida en la CE4 Pensamiento computacional. La resolución de problemas referidos a los ámbitos social y personal más cercanos al alumnado le llevará a valorar la influencia y relevancia que históricamente han tenido las matemáticas en las situaciones más significativas de nuestra evolución como sociedad, conectando así con la CE7 Relevancia social y cultural. Además, en la resolución de problemas interviene la gestión de las emociones y actitudes implicadas, aceptando la incertidumbre y las dificultades para encontrar una solución, CE8.

La CE2 Razonamiento y conexiones se relaciona de forma inequívoca con los procesos de modelización que se trabajan una vez matematizada la situación, relacionándose por lo tanto directamente con la CE3 Modelización. El reconocimiento de patrones y estructuras asociado a esta competencia hace que esté conectada con la competencia CE4 Pensamiento computacional, mientras que no es posible construir contenido matemático sin el dominio de su simbología, razón por la cual es evidente la conexión con la competencia CE5 Representaciones. La CE8 Autorregulación es también esencial en los procesos de razonamiento matemático.

La construcción en matemáticas mediante la utilización correcta de su simbología específica proviene en multitud de ocasiones del abordaje de situaciones problemáticas reales. Siendo así, se establece una conexión inmediata entre esta competencia específica y las competencias CE1 Resolución de problemas y CE 3 Modelización. No es posible la construcción de objetos matemáticos sin emplear los procesos de exploración, formulación, comprobación y refutación propios de la CE2 Razonamiento y conexiones. Así mismo, la implementación de algoritmos a través de la utilización de herramientas tecnológicas para la construcción matemática conecta esta competencia con la CE4 Pensamiento computacional. Para pensar matemáticas y construirlas hay que comunicarlas, lo que conecta con la CE6 de Comunicación, a través de cuyo desempeño se argumentará, utilizando lenguaje específicamente matemático, sobre los pensamientos y objetos construidos.

La comunicación de contenido y razonamientos matemáticos (CE6 Comunicación; CE 2 Razonamiento y conexiones) es transversal a todas las competencias específicas, pero se relaciona directamente con la CE5 Representaciones porque requieren de sistemas de representación como vehículo de comunicación de ideas matemáticas. Abordar situaciones reales requiere comprender información y explicar los resultados obtenidos interpretando el contenido matemático en el contexto real, por lo que CE6 Comunicación también mantiene igualmente una estrecha relación con las competencias CE1 Resolución de problemas y CE3 Modelización.

#### 3.2. Relaciones o conexiones con competencias específicas de otras áreas.

Las matemáticas tratan sobre estructuras y las relaciones entre ellas, y se caracterizan por la precisión y el rigor lógico. Por esa razón, son el lenguaje de la ciencia, que aspira a cuantificar o, al menos,

describir con precisión los fenómenos físicos y naturales, valiéndose de modelos en los que las matemáticas son la herramienta para lograr esa descripción precisa de la realidad que permite contrastar hipótesis en forma de datos y realizar predicciones. Es natural, por lo tanto, que las conexiones más directas y numerosas de las CE del área de matemáticas se den con las ciencias y la tecnología. De hecho, las siglas STEM agrupan a todas estas áreas en un gran ámbito de actuación y/o influencia. En esta etapa, las ciencias y la tecnología forman parte del área de conocimiento del medio.

En consecuencia, la CE1, la CE2 y la CE5 de matemáticas se vinculan explícitamente con el área de conocimiento del medio, en particular con la CE3 Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía, el razonamiento científico y la experimentación”, pues resolver problemas científicos abordables en el ámbito escolar implica, a menudo, resolver problemas matemáticos (CE1) inherentes a la cuantificación del fenómeno experimentado; por ejemplo, emplear una medición apropiada, realizar conversiones entre unidades de medida, etc. Además, el diseño experimental y la toma de datos a menudo requieren razonamiento matemático (CE2) y ser representados matemáticamente (CE5).

Las CE3 y CE4 de matemáticas se vinculan directamente con la CE2 del área de conocimiento del medio (“Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional”). La utilización de herramientas matemáticas para interpretar fenómenos abordados por las ciencias naturales y sociales permite contrastar información y desarrollar el pensamiento crítico. Además, la modelización matemática forma parte del proceso de construcción de numerosos modelos científicos. El pensamiento computacional (CE4 de matemáticas) es un instrumento que ayuda a resolver problemas humanos y a desarrollar proyectos e investigaciones de naturaleza interdisciplinar.

Además de estas relaciones estrechas dentro del ámbito STEM, las matemáticas están presentes en todas las áreas de la actividad humana, en la medida que necesiten una descripción precisa –de tipo numérico, geométrica o estadística– del fenómeno o aspecto de la realidad abordados. Por ello, la CE2, relativa al razonamiento matemático y sus conexiones, la CE3, relativa a la construcción de modelos matemáticos que permiten interpretar cualquier tipo de fenómeno real, y la CE5, relacionada con la representación matemática, se relacionan con las ciencias sociales, las humanidades y las artes. En particular, la utilización de la geometría es esencial para desarrollar el lenguaje de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Las competencias CE5 y CE6 de matemáticas garantizan utilizar y comunicar de manera adecuada representaciones geométricas y el sentido de la medida en contexto que permiten comprender los elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales de las expresiones artísticas. De hecho, se ha propuesto el término STEAM para incluir a las artes en ese gran ámbito de actuación en el que las matemáticas juegan un papel relevante.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1			X	X	X	X	X	
CE2			X	X				X
CE3			X			X	X	X
CE4			X	X			X	
CE5	X		X	X	X			

CE6	X	X	X				X	
CE7			X		X	X		X
CE8			X		X		X	

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la educación básica:

- CCL: Competencia en comunicación lingüística.
- CP: Competencia plurilingüe.
- CMCT: Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.
- CD: Competencia digital.
- CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- CC: Competencia ciudadana.
- CE: Competencia emprendedora.
- CCEC: Competencia en conciencia y expresión culturales.

La CE1 tiene una fuerte conexión con la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), pues la complejidad de la resolución de un problema implica que el alumnado reflexione sobre en qué fase del proceso está y planifique, haga un seguimiento y evalúe su actividad. La resolución de problemas, con un sentido crítico, es indispensable para ejercer la competencia ciudadana (CC). En la competencia digital (CD) la resolución de problemas matemáticos tiene un papel instrumental destacado. Conviene destacar también la resolución de problemas matemáticos como una concreción de la resolución de problemas, competencia transversal necesaria para desarrollar la competencia emprendedora (CE).

La CE2 se relaciona con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), pues el pensamiento matemático es una forma de expresión cultural. Además, los procesos del razonamiento matemático conectan con la competencia clave personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), en la medida en que el alumnado debe reflexionar sobre cuándo y cómo aplicarlos en determinadas situaciones de aprendizaje, valorando sus propios procesos y también los de sus compañeros. El razonamiento matemático es la base del pensamiento computacional y sustenta, por tanto, la competencia digital (CD) del alumnado.

La competencia específica en modelización (CE3) consiste en aplicar las matemáticas para reforzar y justificar argumentos en todo tipo de contextos reales, en todos los ámbitos de la realidad social y natural: científicos, tecnológicos y digitales, económicos, sociológicos, artísticos y culturales. Por lo tanto, se relaciona directamente con la competencia ciudadana (CC) y la competencia emprendedora (CE), además de con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

La competencia específica en pensamiento computacional (CE4) se vincula directamente con la competencia clave en digitalización (CD). Además, es una herramienta necesaria para la competencia emprendedora (CE).

La CE5, que implica utilizar diversos registros de representación y realizar conversiones de un sistema de símbolos a otro, se relaciona con la competencia en comunicación lingüística (CCL), pues estos sistemas vehiculan la comunicación. Además, puesto que el lenguaje digital está vehiculado por registros de representación cercanos a los propios del lenguaje matemático, la CE5 también se vincula con la competencia digital (CD). La traducción de un mismo contenido a distintos modos de representación implica habilidades metacognitivas que relacionan CE5 con la competencia en aprender a aprender (CPSAA).

La competencia en comunicación matemática (CE6) forma parte de la competencia clave en comunicación lingüística (CCL). Además, las matemáticas conforman un lenguaje específico que se relaciona con distintas lenguas, por lo que la CE6 se relaciona con la competencia plurilingüe (CP). Comunicar ideas usando las matemáticas es, además, una habilidad necesaria para la competencia emprendedora (CE).

La CE7, que se relaciona con el papel que las matemáticas juegan en la realidad y en la propia experiencia del alumnado, está directamente vinculada con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) y con la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

Por último, la competencia en autorregulación y gestión de las emociones y actitudes (CE8) forma parte, de manera específica, de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Además, la autorregulación y la gestión emocional son indispensables para ejercer la competencia emprendedora (CE).

#### 4. Saberes básicos del área de matemáticas

##### 4.1. Introducción

El desarrollo de la civilización a lo largo de la historia ha requerido de los saberes necesarios para la solución de diferentes desafíos y situaciones problemáticas. Estas diferentes situaciones han provocado en cada momento histórico la necesidad de descubrir o crear el conocimiento matemático necesario para su abordaje y/o solución.

En el presente, al igual que en otros períodos históricos, es necesario vehicular el desempeño de las competencias matemáticas específicas aquí propuestas mediante los saberes esenciales que permitan afrontar los retos y desafíos de nuestro siglo. Así, la necesidad de contar (número de componentes de una sociedad o núcleo poblacional, movimientos migratorios, movilidad, stocks de alimentos, monedas y billetes, etc) hace imprescindible el dominio de las estructuras numéricas y sus operaciones. La evolución social de la que forman parte, por ejemplo, el concepto de propiedad privada, las comunicaciones sociales, las construcciones emblemáticas o para la vida diaria, el transporte de mercancías, etc. no podrían desarrollarse sin los conocimientos geométricos y de la medida que se proponen como saberes básicos en este documento. Y, si de la adaptación tecnológica hablamos, un conocimiento mínimo del significado de algoritmo aconseja la inclusión de un bloque de pensamiento computacional. También es relevante, en términos de predicción y organización social, el papel de la estadística y la probabilidad en los estudios sobre esperanza de vida, protección social y gestión de datos.

En esta etapa, podemos diferenciar y categorizar los saberes básicos atendiendo a los diferentes sentidos intrínsecamente matemáticos: numérico y de las operaciones, de la medida, espacial y geométrico, de incertidumbre y probabilidad, de análisis de datos y estadística, y de pensamiento computacional. Estos sentidos hacen referencia al desarrollo de habilidades asociadas a las formas de razonamiento lógico, su relevancia social y cultural, al cálculo, la representación, el uso adecuado de elementos matemáticos y sus propiedades, además de las estrategias y herramientas que en cada caso se requieran. Por ello, estos sentidos representan la estructura que vertebra y permite desarrollar todas y cada una de las ocho competencias específicas anteriormente descritas. En cada uno de estos sentidos matemáticos se añaden, además, habilidades y saberes relacionados con el dominio afectivo y socioemocional, es decir, con la gestión de las emociones, con la motivación, y con la autorregulación de la atención y de los procesos de aprendizaje específicos del área de matemáticas.

En cada uno de los sentidos, a su vez, se señalan los contenidos o grupos de contenidos cuyo aprendizaje, articulación y movilización demandan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de la Educación Primaria. La secuencia de dichos contenidos se presenta por ciclos, ajustándose al momento de la etapa en el que se considera más indicado trabajarlos atendiendo al desarrollo competencial esperado.

##### 4.2. Bloque 1.

El Sentido numérico y de las operaciones hace referencia a los saberes básicos relacionados con la comprensión del significado del concepto de número, su representación, simbolización y magnitud, además del uso adecuado de las mismas en las relaciones, propiedades y operaciones básicas para esta etapa.

Asociados al sentido numérico se establecen, para toda la etapa, tres bloques de contenidos: números naturales, las operaciones y sus propiedades, y el de decimales y fracciones.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
NÚMEROS NATURALES			
Recuento de los elementos de un conjunto. Cardinalidad.	x		
Introducción a la decena.	x		
Descomposiciones y estructura del número, patrones y regularidades (par, impar).	x		
Comprensión del sistema de numeración decimal: composición y descomposición en unidades, decenas, y centenas.	x	x	
Lectura, escritura y representación de numerales superiores al millar.		x	x
Estrategias de representación. Recta numérica. Comparación y ordenación.	x	x	
Múltiplos y divisores. Números primos y compuestos. Propiedades y criterios de divisibilidad.		x	x
Introducción al número negativo: comparación y ordenación.			x
Contribución de la humanidad al desarrollo numérico, entendido este como una necesidad básica. Usos sociales del sentido numérico.	x	x	x
Técnicas cooperativas para estimular el trabajo en equipo relacionado con el sentido numérico y la aritmética.	x	x	x

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>OPERACIONES CON NATURALES Y SUS PROPIEDADES</b>			
Significados, estrategias y representaciones para la suma (añadir, combinar, comparar) y la resta (detracción, diferencia, escala ascendente, escala descendente).	x	x	
Doble y mitad. Iniciación al significado de la multiplicación (suma reiterada, producto cartesiano) y de la división (reparto, agrupación).	x		
Significados, estrategias y representaciones para el producto y el cociente (suma repetida, partición, producto cartesiano, diagrama de árbol).		x	x
Significado y uso de la igualdad y las desigualdades en relaciones y expresiones aritméticas sencillas.	x	x	x
Potencias y su relación con el producto. Cuadrados, cubos y potencias de 10.			x
Relaciones y propiedades de las operaciones. Propiedad conmutativa, asociativa y distributiva.		x	x
Cálculo mental. Estimación y aproximación.	x	x	x
Contribución de la humanidad al desarrollo numérico incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Autonomía y tolerancia a la frustración frente a dificultades relacionadas con las propiedades numéricas.	x	x	x

SABERES BÁSICOS	1. <sup>er</sup> ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3. <sup>er</sup> ciclo (5.º y 6.º)
<b>FRACCIONES Y DECIMALES</b>			
La fracción como medida y como relación entre las partes y el todo.		x	x
Fracción decimal. Números decimales (décimas, centésimas y milésimas). Operaciones básicas.		x	x
Aproximación y redondeo de números decimales.			x
Cálculo mental: multiplicación y división de decimales por 10, 100, 1000.		x	x
Comparación y ordenación de números naturales y fracciones.		x	x
Correspondencia entre fracciones decimales y porcentajes.			x
Fracciones equivalentes.			x
Proporcionalidad directa.			x
Introducción a la suma y resta de dos fracciones.			x
Valoración de situaciones en las que es útil el uso de fracciones y decimales.	x	x	x
Estrategias de mejora en la perseverancia en la resolución de problemas aritméticos.	x	x	x

#### 4.3. Bloque 2.

El Sentido de la medida está asociado a la capacidad de comprender y comparar magnitudes, a las técnicas y estrategias de medición, al cálculo y a la estimación de resultados obtenidos eligiendo las unidades apropiadas.

En este bloque se atiende al concepto de magnitud, partiendo de las magnitudes que resultan más significativas, en contextos reales, como monedas, tiempo, temperatura, longitud, masa, superficie, etc. Se desarrollarán habilidades y estrategias que van de lo informal (uso de unidades no estándar, experimentación, etc.) a lo formal, incorporando criterios de fiabilidad y precisión.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>ESTIMACIÓN Y MEDICIÓN. MAGNITUDES Y UNIDADES.</b>			
Unidades no convencionales para medir y estimar las dimensiones de los objetos cercanos y del propio cuerpo.	x		
Estrategias de medida y estimación de tiempo, longitud, capacidad, volumen y masa mediante unidades no convencionales en situaciones reales.	x	x	
Elección y utilización de los instrumentos adecuados para medir con precisión diferentes magnitudes.		x	x
Experimentación y conceptualización de magnitudes: tiempo, longitud, ángulos, masa, superficie, capacidad y volumen, temperatura y monedas.	x	x	x
Unidades de magnitud convencionales. Relación, comparación directa, ordenación y conversión entre unidades de la misma magnitud. Valoración de resultados en mediciones y estimaciones realizadas.	x	x	x
Contribución de la humanidad a la unificación de sistemas de medida y magnitudes, y valoración de sus usos sociales y científicos.	x	x	x

Técnicas cooperativas para estimular el trabajo en equipo relacionado con la medida y estimación de magnitudes.	x	x	x
---	---	---	---

#### 4.4. Bloque 3.

En esta etapa, este sentido está asociado a la capacidad de identificar y analizar los elementos básicos de formas y figuras, utilizando el vocabulario adecuado. También se relaciona con la capacidad de razonar a partir de dichos elementos geométricos básicos, de transformarlos o de realizar cálculos sobre sus medidas.

Abordar este bloque de contenidos permite que el alumnado pueda explorar, clasificar, representar y describir el entorno físico desde una perspectiva matemática y gradualmente más formal, con la posibilidad de iniciarlo en la manipulación y en el uso de herramientas tecnológicas.

Por otra parte, los contenidos asociados al sentido espacial y geométrico posibilitan el acercamiento a otras disciplinas, como el arte y la tecnología. Apreciar la belleza de las expresiones plásticas implica también que se ponga de manifiesto la importancia del desarrollo de la creatividad en el ámbito científico.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>GEOMETRÍA PLANA Y ESPACIAL</b>			
Localización y visualización de objetos. Orientación básica en el espacio (derecha, izquierda, delante, detrás, arriba, abajo, etc.)	x		
Localización de objetos (puntos) sobre los ejes, el plano cartesiano. Localización en mapas a partir de puntos de referencia, incluidos los puntos cardinales.		x	x
Elementos básicos: vértices y lados. Polígonos regulares.	x	x	x
Poliedros regulares. Vocabulario básico. Relación entre vértices, aristas y caras.		x	x
Líneas rectas, curvas.	x	x	

Intersección, paralelismo y perpendicularidad. Posiciones relativas de rectas en el plano.		x	x
Identificación y descripción de diferentes polígonos. Composición y descomposición	x	x	x
Cálculo de perímetros y áreas de polígonos.		x	x
La circunferencia y el círculo. Elementos y propiedades.	x	x	x
Longitud de la circunferencia y área del círculo. Número pi.			x
Ángulos, medición y clasificación de ángulos. Clasificación de triángulos.		x	x
Transformaciones: giros, traslaciones y simetrías en situaciones reales.		x	x
Semejanza: identificación y generación a partir de patrones.			x
Concavidad y convexidad de figuras planas.		x	x
Desarrollo y clasificación de prismas y pirámides.			x
Programas informáticos de geometría dinámica.	x	x	x
Desarrollo y usos de la geometría, tanto a nivel práctico como estético, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Estrategias de aprendizaje de conceptos geométricos y aceptación de dificultades.	x	x	x

#### 4.5. Bloque 4.

En esta etapa, el sentido de la incertidumbre y probabilidad implica, por un lado, la capacidad de entender las situaciones o fenómenos de naturaleza estocástica y de la probabilidad como medida de la incertidumbre, y por otro, realizar estimaciones y transmitir de manera comprensible los resultados obtenidos utilizando el vocabulario, herramientas y estrategias más apropiados en cada caso.

Las diferentes temáticas susceptibles de tratamiento estocástico favorecen una aproximación experimental a las matemáticas. En este primer estadio del estudio de la probabilidad resulta crucial el uso de tablas y diagramas para el desarrollo de las diferentes estrategias que facilitan la comprensión y la toma de decisiones a la hora de resolver un problema de contexto real.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>INCERTIDUMBRE Y PROBABILIDAD</b>			
Concepto de situación aleatoria y situación determinista. Incertidumbre. Contribución de la humanidad al conocimiento de las leyes del azar y la incertidumbre.	x	x	x
Idea intuitiva de probabilidad: ocurre siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces, nunca.	x	x	
Concepto de suceso y de suceso elemental.		x	x
Espacio muestral en experimentos aleatorios simples sencillos: concepto y determinación.		x	x
Uso de tablas de contingencia y diagramas de árbol para obtener el espacio muestral en experimentos compuestos sencillos.			x
Concepto de probabilidad como medida de la posibilidad de que ocurra un determinado suceso en un experimento aleatorio sencillo.			x
Estimación de probabilidades a partir de la experimentación y simulación.		x	x
Regla de Laplace en sucesos equiprobables.			x

Relación entre la Regla de Laplace y la estimación de probabilidades en experimentos sencillos.			x
Gestión de las emociones y utilización de estrategias que permiten afrontar la incertidumbre.	x	x	x

#### 4.6. Bloque 5.

En este bloque se aborda la recogida, análisis y representación de la información (medios de comunicación, redes sociales, encuestas, etc.). El análisis estadístico de datos permite utilizar la información de forma crítica, precisa y rigurosa.

En este bloque cobra especial relevancia la transcripción de problemas o situaciones sencillas y cercanas al lenguaje gráfico y simbólico propios de la estadística. La elaboración e interpretación de diagramas de barras, histogramas, etc. facilitan que se produzca un análisis y uso crítico de la información, al tiempo que permite centrar el aprendizaje en la resolución de problemas.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>ANÁLISIS DE DATOS Y CÁLCULOS ESTADÍSTICOS</b>			
Elaboración de preguntas y encuestas sencillas para obtener datos.	x	x	x
Variables cualitativas y cuantitativas discretas: recuento de casos y construcción de tablas de frecuencia.	x	x	x
Elaboración de diagramas de barras.	x	x	
Representaciones (pictogramas, diagramas de sectores, polígonos de frecuencias...). Uso de herramientas tecnológicas para generar diferentes tipos de representaciones	x	x	x
Interpretación de datos a partir de diferentes representaciones (tablas, gráficas), y análisis en casos sencillos.	x	x	x

Significado e interpretación de las principales medidas centrales (moda, mediana y media aritmética).		x	x
Significado e interpretación de la idea de dispersión a partir de representaciones gráficas. Rango.		x	x
Diferenciación entre población y muestra. Comparación entre muestras de la misma población.			x
Introducción a las variables cuantitativas continuas. Histogramas.			x
Contribución de la humanidad al desarrollo y evolución de la estadística y tratamiento de datos, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Respeto, sensibilidad y tolerancia ante diferentes interpretaciones sobre resultados estadísticos, mostrando rechazo ante actitudes discriminatorias.	x	x	x

### 3.7. Bloque 6.

El Pensamiento computacional permite desarrollar técnicas y estrategias para obtener soluciones eficientes utilizando secuencias de órdenes. En la educación primaria, este sentido matemático se aplica en la identificación de regularidades, la creación de algoritmos sencillos o la exploración de distintas opciones y estrategias ante una situación determinada.

Conviene destacar la importancia del uso de las TIC y la programación mediante bloques en la que se pone de manifiesto habilidades asociadas al reconocimiento, uso de patrones para el diseño y análisis de soluciones más complejas.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
<b>PENSAMIENTO COMPUTACIONAL</b>			
Identificación de regularidades, interpretación de rutinas o instrucciones con pasos	x	x	

ordenados. Predicción de términos en secuencias de figuras o imágenes o números.			
Identificación de regularidades y predicción de términos de secuencias numéricas. Creación de patrones.		x	x
Interpretación, modificación y creación de algoritmos sencillos.		x	x
Interpretación y diseño de algoritmos sencillos en hojas de cálculo y mediante programación por bloques.			x
Búsqueda y análisis de estrategias en juegos abstractos sin información oculta ni presencia de azar: ajedrez, damas, etc.	x	x	x
Simbolización y obtención de datos sencillos desconocidos en expresiones con igualdades	x	x	x
Valoración de la evolución del pensamiento computacional y su repercusión social, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Trabajo cooperativo en situaciones que involucran diseño y aplicación de algoritmos. Estrategias de aprendizaje específicas del pensamiento computacional.	x	x	x

##### 5. Situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje, vinculadas directamente con los “Principales retos del siglo XXI”, son aquellas que implican la realización de un conjunto de actividades próximas al alumnado, vinculadas a situaciones reales que permitan integrar todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Es decir, las situaciones de aprendizaje plantean tareas en las que el alumnado moviliza un conjunto de competencias y recursos y saberes para resolverlas. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En esta etapa, la adquisición y desarrollo de las competencias específicas se ciñe al ámbito personal y educativo, hasta llegar al ámbito social cercano. En el caso de las matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben proponer un problema real o potencial, cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas: resolver problemas; razonar matemáticamente y establecer conexiones; modelizar y aplicar a la realidad las herramientas matemáticas; implementar

algoritmos y métodos del pensamiento computacional; manejar simbolismo matemático y sus representaciones; comunicar con lenguaje matemático y sobre las matemáticas.

Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva son los siguientes:

- a) Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática que se corresponda con una situación real próxima al alumnado que sirva para desarrollar más de una competencia.
- b) El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en el área de matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con los sentidos matemáticos propios de la etapa: sentido espacial, sentido de la medida, sentido numérico, pensamiento computacional y sentido de la estadística y la probabilidad.
- c) Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles del alumnado. En particular, las situaciones de aprendizaje deben contribuir a erradicar ideas falsas preconcebidas relacionadas con el género o el talento innato.
- d) Las situaciones de aprendizaje deben incitar a la reflexión y promover la competencia clave de aprender a aprender y un enfoque crítico.
- e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático cercanas al alumnado. Desde el ámbito personal y educativo se deberán abordar temas de interés que permitan aproximarse a los principales retos del siglo XXI. El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo.
- f) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá situaciones en las que se conoce toda la información necesaria para su resolución, pero también otras en las que se requiera completar, de manera sencilla, alguna información ausente.
- g) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados con algunos gráficos sencillos.

## 6. Criterios de evaluación

### 6.1. Competencia específica 1.

Resolver problemas relacionados con situaciones reales del entorno personal, social y educativo utilizando estrategias informales, representaciones y conceptos concretos.

4.º curso EP	6.º curso EP
1.1. Identificar la información relevante e irrelevante de un problema o situación problemática del entorno personal y social del alumnado que permita su abordaje y resolución.	1.1. Identificar la información del enunciado de un problema o situación planteada, relacionándola con otras situaciones análogas de su entorno próximo y con los conocimientos y procedimientos adquiridos.
1.2. Desarrollar estrategias informales para obtener la solución correcta en un problema o situación problemática y sistematizar procedimientos informales de resolución a nivel inicial.	1.2. Utilizar y aplicar estrategias formales básicas aplicando los conceptos y procedimientos que le permitan obtener la solución correcta en un problema o situación problemática.

4.º curso EP	6.º curso EP
1.3. Comprobar si la solución obtenida en un problema cumple las condiciones o exigencias del enunciado.	1.3. Reflexionar sobre la coherencia y la adecuación de la solución obtenida al problema planteado.
1.4. Extraer consecuencias de la situación problemática planteada y obtener herramientas o estrategias aplicables en el ámbito personal o educativo.	1.4. Conectar la situación problemática con su entorno personal, educativo y social, y extraer conclusiones que le permitan plantear problemas, tanto del mismo como de otros contextos.

### 6.2. Competencia específica 2.

Observar, formular, explorar y comprobar conjeturas sencillas sobre propiedades y relaciones matemáticas concretas, reconociendo y conectando procedimientos, patrones, regularidades y estructuras.

4.º curso EP	6.º curso EP
2.1. Comprobar conjeturas sobre relaciones matemáticas que permitan desarrollar de forma intuitiva nuevo contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.	2.1. Realizar conjeturas matemáticas a partir de la observación o experimentación de casos concretos, y formalizar los conceptos y procedimientos implicados.
2.2. Comprobar relaciones matemáticas en –y mediante– los procedimientos de razonamiento matemático intuitivo.	2.2. Conectar conceptos y relaciones matemáticas en –y mediante– los procedimientos de razonamiento matemático.
2.3. Reconocer patrones o regularidades, construyendo intuitivamente contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.	2.3. Analizar y justificar patrones o regularidades, construyendo contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.
2.4. Comparar distintos procedimientos matemáticos relativos al cálculo, la medida, el sentido espacial y geométrico, el tratamiento de datos o los procesos aleatorios, y utilizarlos de manera flexible.	2.4. Utilizar y comparar con fluidez y de manera flexible distintos procedimientos matemáticos relativos al cálculo, la medida, el sentido espacial y geométrico, el tratamiento de datos o los procesos aleatorios.

### 6.3. Competencia específica 3.

Construir modelos matemáticos concretos y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos sencillos para abordar e interpretar situaciones, fenómenos y problemas relevantes en el ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
3.1. Identificar el contenido y las herramientas matemáticas sencillas que permiten abordar situaciones reales cercanas y relevantes, posibilitando la construcción de modelos matemáticos básicos.	3.1. Identificar el contenido y las herramientas matemáticas sencillas que permiten abordar situaciones reales del ámbito personal, educativo y social, posibilitando la construcción de modelos matemáticos concretos.
3.2. Usar modelos matemáticos básicos que permitan interpretar una situación real sencilla, y extraer conclusiones.	3.2. Trabajar matemáticamente sobre un modelo concreto con la finalidad de obtener soluciones que permitan describir, interpretar y extraer conclusiones sobre una situación real.
3.3. Comparar modelos matemáticos correspondientes a situaciones reales en contextos similares.	3.3. Identificar y justificar diferencias y similitudes entre modelos matemáticos correspondientes a situaciones reales en contextos similares.
	3.4. Validar la solución obtenida a partir de un modelo matemático y detectar errores básicos al contrastarla con la situación real.

#### 6.4. Competencia específica 4.

Construir y aplicar algoritmos sencillos para afrontar situaciones y resolver problemas relevantes del ámbito personal, educativo o social, organizando datos, descomponiendo un problema en partes, reconociendo patrones y empleando herramientas TIC.

4.º curso EP	6.º curso EP
4.1. Identificar regularidades en una secuencia de datos y predecir resultados mediante el reconocimiento de patrones sencillos.	4.1. Diseñar y aplicar algoritmos sencillos mediante códigos visuales y/o herramientas tecnológicas básicas para resolver situaciones problemáticas.
4.2. Interpretar y reproducir algoritmos sencillos mediante códigos visuales.	4.2. Descomponer patrones de cierta complejidad en otros más sencillos utilizando programación por bloques.
4.3. Aplicar algoritmos sencillos mediante códigos visuales y/o herramientas tecnológicas básicas para resolver situaciones problemáticas.	4.3. Utilizar la simbología básica de la programación por bloques para resolver problemas.
4.4. Analizar situaciones sencillas para definir y conseguir estrategias ganadoras en juegos de lógica o juegos de tablero.	4.4. Analizar situaciones de cierta dificultad, valorando distintas posibilidades y combinaciones, para definir y conseguir estrategias ganadoras en juegos de lógica o juegos de tablero.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Utilizar con corrección el simbolismo matemático, haciendo transformaciones y algunas conversiones entre representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas, para describir y analizar situaciones relevantes del ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
5.1. Utilizar correctamente las representaciones icónico-manipulativas de objetos y procesos matemáticos en situaciones cercanas al alumnado, respetando las reglas básicas que los rigen.	5.1. Manejar las representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos en situaciones reales del ámbito personal, educativo y social, respetando las reglas que los rigen.
5.2. Reconocer representaciones numéricas, geométricas y gráficas que describen objetos matemáticos elementales en contextos cercanos al alumnado.	5.2. Realizar conversiones entre las representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos en situaciones reales del ámbito personal, educativo y social.
5.3. Usar representaciones numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos elementales en situaciones cercanas al alumnado.	5.3. Seleccionar el simbolismo matemático adecuado para describir matemáticamente situaciones correspondientes al ámbito personal, educativo y social.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Comprender y producir mensajes orales y escritos concretos de manera informal, empleando un lenguaje matemático sencillo para comunicar y argumentar sobre características, conceptos, procedimientos y resultados relacionados con situaciones del ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
6.1. Reconocer y comprender mensajes orales y escritos sencillos que contengan lenguaje matemático básico.	6.1. Interpretar correctamente mensajes orales y escritos que incluyan contenido matemático.
6.2. Comunicar de manera informal aspectos relacionados con conceptos y procedimientos matemáticos sencillos presentes en contextos cercanos al alumnado.	6.2. Comunicar aspectos relacionados con conceptos y procedimientos matemáticos, empleando algunos elementos formales básicos.

6.3. Justificar adecuadamente la validez de los resultados provenientes de situaciones problemáticas del entorno personal o educativo del alumnado, a través de comunicaciones orales o escritas informales.	6.3. Explicar y dar significado matemático a resultados provenientes de situaciones problemáticas del ámbito personal, educativo o social.
6.4. Utilizar un lenguaje matemático adecuado para defender sus propios razonamientos de forma argumentada.	6.4. Argumentar y debatir, contrastando con sus compañeros y compañeras, sus propios razonamientos, apoyándose en el lenguaje matemático.

#### 6.7. Competencia específica 7.

Identificar fenómenos y problemas importantes desde el punto de vista cultural y social en los que el conocimiento matemático juega un papel decisivo.

4.º curso EP	6.º curso EP
7.1. Reconocer el contenido matemático presente en juegos, actividades sociales y productos culturales cercanos a la experiencia del alumnado.	7.1. Reconocer la importancia de las matemáticas para la comprensión y el tratamiento de algunas situaciones o cuestiones relevantes en la vida cotidiana del alumnado.
7.2. Valorar la importancia de las matemáticas para resolver problemas de la vida cotidiana que involucren aspectos como el cálculo aritmético, la incertidumbre, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional, el uso e interpretación de datos o el sentido geométrico y espacial.	7.2. Reconocer el contenido matemático de carácter numérico, geométrico o espacial presente en obras pictóricas, dibujos animados, cómics, elementos arquitectónicos, esculturas y demás manifestaciones artísticas.
7.3. Apreciar el carácter polivalente de las matemáticas, tanto por su utilidad para la resolución de problemas en diferentes áreas (instrumentalidad), como para favorecer el desarrollo intelectual, creativo y cultural de las personas.	7.3. Reconocer y valorar la importancia de la creación de conceptos, ideas y herramientas matemáticas, como elementos necesarios para el avance social y cultural.

#### 6.8. Competencia específica 8.

Gestionar las emociones y actitudes implicadas en los procesos matemáticos, aceptando la incertidumbre, las dificultades y los errores que dichos procesos conllevan, y controlando la atención para lograr un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes situaciones.

4.º curso EP	6.º curso EP
8.1. Identificar y verbalizar emociones y actitudes en la resolución de problemas o en situaciones de aprendizaje relacionadas con las matemáticas.	8.1. Asumir los errores como parte del proceso de aprendizaje, sin ceder a la frustración y expresando emociones y actitudes positivas y adecuadas para su superación.
8.2. Mostrar una actitud positiva y perseverante en el trabajo matemático, tanto individual como colaborativo.	8.2. Identificar los factores relevantes que intervienen en la atención y la comprensión, favoreciéndolas o dificultándolas, tanto en el trabajo individual como en el colaborativo.
8.3. Mostrar una disposición favorable a la superación y mejora personal y del trabajo en equipo en la realización de tareas y actividades relacionadas con las matemáticas.	8.3. Gestionar los recursos cognitivos y emocionales para reconducir el proceso de aprendizaje en momentos de dificultad o incertidumbre, así como en las situaciones de conflicto derivadas del trabajo en equipo.
	8.4. Asumir retos y enfrentarse a situaciones problemáticas desde una perspectiva abierta, superando los prejuicios.

# EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS Y CÍVICOS

## 1. Presentación.

El objetivo último de la educación en valores éticos y cívicos es la formación de una ciudadanía crítica, consciente, responsable y participativa y, al mismo tiempo, garantizar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado.

Está directamente implicada en el logro de una gran parte de los objetivos planteados para la educación primaria y, por lo tanto, son competencia suya las destrezas, los conocimientos y valores encaminados a conseguir que el alumnado conozca y aprecie los valores y las normas y aprenda a obrar en consecuencia, se prepare para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía, y respete los derechos humanos y el pluralismo propio de una sociedad democrática.

También forma parte del área dotar al alumnado de las habilidades necesarias para la identificación, expresión y aceptación de las emociones, la gestión y resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo de sus capacidades afectivas y el rechazo a la violencia, los estereotipos sexistas y los prejuicios de cualquier tipo.

Además, aspira a fomentar actitudes de respeto en todos los ámbitos de la vida; valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal; promover la igualdad de derechos entre mujeres y hombres; suscitar una actitud crítica en el uso de las tecnologías de la información y comunicación; y adoptar pautas de comportamiento propicias para el cuidado del planeta y los animales.

Todo esto, a través de un planteamiento que impulsa, por un lado, la adquisición, mediante la argumentación y el debate, de la competencia comunicativa básica que permite expresar y comprender mensajes sencillos, y por el otro, la consolidación de hábitos de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como de refuerzo de la autoestima, el sentido crítico, la iniciativa personal, la curiosidad y la creatividad en el aprendizaje.

En términos generales, y de acuerdo con los objetivos educativos y el perfil de salida del alumnado al final de la educación básica, la formación en valores éticos y cívicos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que propician la toma de conciencia de la identidad personal y cultural, de determinadas cuestiones éticas y sociales relativas a la convivencia, y del carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación con el entorno. Todo ello, con el fin de que pueda apreciar y aplicar con autonomía las normas y los valores que regulan la convivencia en una sociedad plural y democrática.

La educación en valores éticos y cívicos es una herramienta clave para trabajar la inclusión educativa de todo el alumnado. Así mismo, se ocupa explícitamente de aspectos tratados de manera transversal en las otras áreas: los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación; el fomento de la creatividad y el espíritu crítico; la educación para la salud afectiva y sexual; y la educación emocional y en valores. También, de manera transversal, conecta con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la comunicación audiovisual.

Por su especificidad, esta área recoge, clarifica y da consistencia a los saberes que tienen que ver con los valores que nos hacen seres humanos, así como a las habilidades, actitudes y destrezas que se han ido desgranando a lo largo de la etapa en todas las otras áreas. Al mismo tiempo, dado que el alcance de la reflexión y el análisis crítico en primaria comprende las esferas más próximas a la vida cotidiana del alumnado, las de los ámbitos familiar y doméstico y de los grupos sociales con los que se relaciona, prepara para una reflexión superior en secundaria que permitirá ubicar a los seres humanos en un contexto global, con unas responsabilidades y una capacidad de acción mayores de las imaginadas.

El área de Educación en Valores Éticos y Cívicos plantea siete competencias básicas que todo el alumnado debe adquirir para la culminación de los objetivos de la etapa. Estas competencias giran alrededor de la capacidad de usar el diálogo para llegar a acuerdos, del reconocimiento y la gestión de las emociones, de la participación en la elaboración de reglas de convivencia, del análisis crítico de los estereotipos, de la comprensión de los valores democráticos, y de la lucha contra las desigualdades e injusticias y el compromiso con la transformación del entorno a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La formulación de cada competencia específica va acompañada de una descripción detallada del sentido y la fundamentación de aquello que se espera que el alumnado sea capaz de movilizar para el logro de la destreza planteada. Además de la descripción, se señalan las conexiones de cada una de las competencias con otras áreas del currículo, que ayudan al profesorado a plantear el trabajo de forma coordinada, de modo que incrementan el carácter significativo del aprendizaje y la eficiencia del proceso de enseñanza.

Las competencias planteadas aquí adquieren un grado mayor de concreción a la luz de los criterios de evaluación diseñados con este propósito. Criterios que facilitan la observación y la valoración del progreso del alumnado en el transcurso de su adquisición.

Todo esto se puede poner en juego a partir de las recomendaciones y sugerencias recogidas en las situaciones de aprendizaje, que presentan escenarios y posibilidades organizativas propicias para el trabajo competencial y su observación y seguimiento.

Los saberes básicos considerados esenciales para el trabajo competencial del alumnado están planteados de acuerdo con los cinco ejes que ordenan y organizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Así pues, es mucho más fácil relacionar el trabajo del aula con los retos que empujan a colaborar en la mejora del planeta, y aumenta el arco de posibilidades didácticas del profesorado. Los cinco ejes, conocidos como las cinco “pes”, son: Persona, Paz, Prosperidad, Planeta y Participación.

El bloque Persona contiene los saberes que promueven la reflexión a propósito del bienestar físico y emocional propio y ajeno, la diversidad y la igualdad entre mujeres y hombres.

En el bloque Paz están los saberes que permiten abordar la resolución de conflictos y los derechos y deberes de las personas.

En el bloque Prosperidad se incluyen la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la vertiente relacionada con los derechos de la infancia, y el estudio y análisis de los diferentes tipos de desigualdades.

En el bloque Planeta se hace referencia a los contenidos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible más relacionados con el impacto del ser humano en el planeta y su relación con el entorno.

El bloque Participación se centra en las habilidades, por un lado, y en los ámbitos, por otro, que hacen posible una ciudadanía crítica y comprometida.

Finalmente, hay que destacar que tanto la aplicación de los criterios de evaluación como el resto de actividades de aprendizaje tienen que estar metodológicamente orientadas en función de principios coherentes con los valores que pretende transmitir el área. Así pues, se invita al alumnado a la participación activa y razonada, al diálogo respetuoso y la cooperación, a la libre expresión de ideas, al pensamiento crítico y autónomo, al respeto de las normas y los valores comunes, a la gestión asertiva de las emociones y relaciones afectivas, a la mediación y resolución pacífica de los conflictos, a la interiorización de hábitos de vida saludables y sostenibles, y al uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se contribuye al reconocimiento del vínculo indisoluble entre teoría y práctica,

procurando integrar las actividades del aula en contextos de aprendizaje más amplios e interdisciplinarios del centro y el entorno. Todo para promover el desarrollo de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del presente.

## 2. Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1.

Dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia 1.

La capacidad de mantener un diálogo respetuoso, razonado y constructivo es una de las habilidades esenciales para afrontar con garantías las situaciones que se generan en la vida diaria del alumnado.

Es condición necesaria para el ejercicio del debate que las ideas propias se puedan expresar de manera asertiva en un entorno respetuoso. Todo esto pasa por la consideración como interlocutoras válidas de todas y cada una de las personas que participan.

El diálogo que se transforma en debate implica la escucha activa de todas las partes, el uso correcto de argumentos centrados en el problema, de los turnos de palabra y de un lenguaje adecuado, no sexista, respetuoso e igualitario.

Ejercido en estos términos, el sentido del debate se transforma. El alumnado tiene que entender que el objetivo ya no es tener razón, sino ser capaz de hacer una exposición clara y razonada de las posiciones o pensamiento propios y acceder, a través de la escucha de las aportaciones del resto de participantes, a la comprensión de los otros puntos de vista.

Este diálogo se nutre de todas las experiencias vividas por el alumnado en la familia, con las amistades, en las situaciones que se generan en la convivencia escolar, en las actividades extraescolares, equipos deportivos, etc.

El logro de acuerdos y consensos requiere empatía, tolerancia y capacidad crítica para poder modificar el punto de vista propio con base en las aportaciones ajenas. Todo esto, dentro del marco de la Convención de los Derechos de la Infancia.

Durante los dos primeros ciclos de primaria, el alumnado se ejercita y va consolidando progresivamente las estrategias mencionadas (escucha activa, asertividad, respeto del turno de palabra...) en asambleas de aula, durante la exposición de trabajos y proyectos, mediante el trabajo cooperativo, en los procesos de elaboración de normas, etc. En definitiva, en todas las áreas de primaria y en la tutoría. Todo esto propicia el ambiente adecuado para llegar a acuerdos en el tercer ciclo.

### 2.2. Competencia específica 2

Reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.

#### 2.2.1. Descripción de la competencia 2

El reconocimiento de las emociones propias es esencial para el desarrollo y el crecimiento personal, así como para la capacidad de gestionarlas en la vida cotidiana, y especialmente en situaciones de conflicto inherentes a los ámbitos personal y educativo.

Las relaciones interpersonales implican la compleja relación con proyectos de vida diferentes, en las que las posiciones, los intereses y las necesidades de las personas no coinciden necesariamente. Esto tiene como consecuencia, de forma inevitable, que el conflicto esté presente en toda relación humana, y el ámbito escolar no es una excepción.

El reconocimiento de las emociones es la base de la educación para la gestión del conflicto de forma dialogada, constructiva, creativa e inclusiva, para evitar que la agresividad se convierta en violencia.

Para poder desarrollar esta competencia específica, el alumnado tiene que ser capaz de reconocer las emociones propias y empezar a autorregularse. Esto pasa por identificarlas, nombrarlas, comprenderlas y expresarlas de manera oral y escrita en diferentes contextos: en la convivencia escolar, familiar o en relaciones de amistad y en el uso de las redes sociales. Sin esta capacidad es imposible el reconocimiento de las emociones ajenas y, en consecuencia, la empatía necesaria para el logro de estrategias que permiten la resolución pacífica de los conflictos.

Además, este proceso tiene que ir acompañado del conocimiento y la práctica de estrategias básicas para afrontar el conflicto: escucha activa, comunicación asertiva, colaboración, búsqueda de soluciones equitativas y responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos.

Todo esto contribuirá al logro de actitudes básicas para afrontarlo constructivamente, como, por ejemplo: la autoestima, la comunicación empática, el uso de un lenguaje no sexista e inclusivo y el respeto de la imagen, la dignidad y los derechos de las personas durante la comunicación digital.

A lo largo de los dos primeros ciclos de primaria, el alumnado se ejercita y va consolidando progresivamente el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, así como la autorregulación de las emociones básicas. En el tercer ciclo, estas habilidades facilitan el uso de estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas en los conflictos.

La empatía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las capacidades analíticas, la creatividad y la mirada intercultural, imprescindibles para la convivencia democrática, se desarrollan desde una perspectiva crítica fundamentada en el respeto a los derechos humanos.

### 2.3. Competencia específica 3

Participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3

La participación en la elaboración dialogada y, en la medida de lo posible, consensuada, de las normas del centro, del grupo-clase y de los grupos de trabajo, facilita la integración de estas en las pautas de conducta del alumnado y, por consiguiente, repercute en la mejora del ambiente del aula y el centro, del rendimiento académico y del bienestar individual, y, además, permite empezar a ejercer el derecho y el deber de la participación. Las dependencias comunes del centro, como, por ejemplo, patios, biblioteca, laboratorios, gimnasio, lavabos y comedor, entre otros, por su condición de espacios educativos y de convivencia, también requieren acuerdos que garantizan relaciones igualitarias e inclusivas.

La reflexión dialógica presente en el proceso de elaboración de las normas refuerza el sentido de pertenencia al grupo y la interiorización de estas, y promueve la pertinencia de someterlas a revisión y crítica cuando resultan inoperantes o injustas.

Las estrategias de identificación y autorregulación de las emociones facilitan el respeto a las normas pactadas. La previsión de medidas reparadoras para los casos de incumplimiento de estas fomenta el sentido de responsabilidad individual.

El uso de un lenguaje inclusivo e igualitario por parte de las personas que participan en el diálogo es requisito y garantía de la coherencia del procedimiento.

El proceso participativo, además, ayuda a comprender la necesidad y el valor de las normas de la vida en sociedad y de las instituciones democráticas y los códigos de conducta de otras culturas y entornos.

Por otro lado, en consonancia con los derechos de la infancia, y su referencia al honor y la reputación de las personas, y con la Ley de protección de datos, que proclama el derecho a una educación digital respetuosa, se incorpora la definición de un marco ético de buenas prácticas en el uso de Internet, dispositivos electrónicos y redes sociales a partir del análisis de sus beneficios y riesgos.

Desde el primer curso de la educación primaria, e incluso antes, el alumnado participa en la elaboración democrática de las normas de convivencia escolar y se ejercita en todos los procedimientos implicados en el proceso (reflexión, escucha activa, respeto del turno de palabra, autorregulación emocional...), y los consolida progresivamente con la guía del profesorado y adquiere cada vez más autonomía. En el tercer ciclo es pertinente la aproximación a los procesos participativos que emanan de las instituciones democráticas y de la legislación española, europea e internacional vigente. Por otro lado, la transformación tecnológica de la sociedad del siglo XXI requiere la incorporación al currículo de un código ético digital.

#### 2.4. Competencia específica 4

Identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia 4

Así como el bienestar físico remite a la capacidad de integrar en el día a día rutinas de higiene, alimentación, ejercicio y descanso como vías para la consolidación de hábitos saludables, el cuidado del bienestar emocional implica la interiorización de actitudes que refuerzan la autoestima y propician el desarrollo de relaciones saludables e igualitarias. En este sentido, la influencia de los estereotipos es evidente y requiere una revisión crítica.

La identificación de estereotipos que implican discriminación por razón de etnia, origen, clase, cultura, religión, diversidad funcional, género, etc., y el debate sobre sus causas y repercusiones en la convivencia son requisitos para el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

Además, la capacidad de valorar las señales de desigualdad detectadas en la escuela, en la familia y en el entorno social próximo, así como en anuncios publicitarios, videojuegos, redes sociales y producciones audiovisuales, consolida el posicionamiento en contra de prejuicios y actitudes discriminatorias y a favor de la diversidad personal, social y funcional.

La identificación y el análisis crítico de los estereotipos de género y también de aquellos de índole estética transmitidos en las esferas familiar y social, y la valoración de la manera en que influyen en las conductas, fomentan la autonomía del alumnado en cuanto al cuidado de su cuerpo, la definición de su imagen y la aceptación de sus sentimientos. También previenen las actitudes sexistas y promueven la aceptación de la diversidad familiar, sexual y de género. Además, contribuyen los procesos de reconocimiento y expresión de las emociones propias, ejercitados a lo largo de la etapa y, aquí, movilizados mediante la observación, la reflexión y el diálogo.

La valoración crítica de los estereotipos de género también pone de relieve la necesidad de asumir la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en el cuidado de las personas por razones éticas y para garantizar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en todos los ámbitos.

Así mismo, el debate a propósito de situaciones no enmarcadas en la cultura del respeto, el afecto y el uso de un lenguaje igualitario contribuye a la adquisición de herramientas para la

prevención y detección de la violencia machista y los abusos sexuales y para el establecimiento de relaciones interpersonales en el marco de los derechos humanos.

Desde el primer curso de primaria, e incluso antes, el alumnado se ejercita en la expresión y aceptación de emociones y sentimientos propios y ajenos. De manera gradual, avanza en la identificación de estereotipos en el entorno escolar y social próximo y en el uso de un lenguaje igualitario e inclusivo. En el tercer ciclo, además, es capaz de analizar y valorar el impacto de los estereotipos que fomentan la intolerancia, la discriminación y la violencia.

## 2.5. Competencia específica 5

Identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5

Los seres humanos somos animales sociales y nos definimos por nuestra relación con los otros, que se construye a partir de un conjunto de valores e ideales que dan lugar a sociedades y sistemas de organización política distintos. De entre todos, la democracia es el que muestra más respeto por los derechos de las personas. El reconocimiento de sus beneficios es fundamental para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

Para poder valorar algo, antes se tiene que conocer, y el alumnado llega al conocimiento de los valores democráticos fundamentales por medio del análisis dialógico de la información proporcionada y de la resultante de la propia investigación.

El análisis se inicia con la reflexión sobre conceptos clave (libertad, igualdad, equidad, inclusión, tolerancia y participación) formulados en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía, y sobre la aplicación que hacen las instituciones democráticas locales, autonómicas, nacionales y europeas, y avanza hacia la identificación y valoración de sus beneficios en el entorno próximo del alumnado.

La participación en la elaboración dialogada y, en la medida de lo posible, consensuada de las normas de convivencia escolar, así como en el resto de procedimientos de toma de decisiones del centro, facilita la identificación de los valores en la esfera escolar.

La identificación del impacto beneficioso de los servicios públicos y bienes comunes en la calidad de vida propia y ajena, la conciencia de la privación de derechos en algunos sistemas políticos y la revisión crítica de la información de los medios de comunicación preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía proactiva y responsable.

La capacidad de reconocer los beneficios de los valores democráticos en el entorno próximo se ejercita desde el inicio de la etapa y en todas las áreas, los espacios y tiempos educativos durante la intervención en los procesos participativos del centro, la convivencia diaria y el contacto con las instituciones principalmente locales. El alumnado del tercer ciclo, además, se familiariza con los conceptos fundamentales, el marco legislativo vigente y las funciones de las instituciones. Y ya es capaz de analizar las consecuencias de la privación de los derechos democráticos en sociedades determinadas y de tomar conciencia de su responsabilidad ciudadana.

## 2.6. Competencia específica 6

Proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.

### 2.6.1. Descripción de la competencia 6

El hecho de vivir en sociedad comporta la elaboración de normas para la convivencia, tal y como se ha descrito en la competencia específica 3. Ahora bien, el hecho de que haya normas, leyes y marcos reguladores elaborados por el ser humano no es garantía de justicia social.

Educar para una conciencia crítica y para fomentar la colaboración con lo que consideramos justo y la no colaboración con lo que consideramos injusto está en la base de la noviolencia y la cultura de la paz. La noviolencia, entendida como estrategia de empoderamiento para desmontar la creencia de que no se puede hacer nada para cambiar las cosas y para promover acciones proactivas enmarcadas en los Derechos Humanos.

Para poder lograr y desarrollar esta competencia específica, el alumnado tiene que adquirir conciencia y capacidad crítica ante las normas de clase, del centro y de la sociedad, que conllevan discriminación y cualquier tratamiento injusto, por razones de sexo, género, pobreza, pertenencia a un colectivo minoritario, diversidad funcional, etc. También debe ser capaz de proponer e implicarse en iniciativas y acciones que reequilibren las desigualdades de poder que se dan en las situaciones mencionadas, así como promover la no cooperación con estas situaciones injustas.

Asumir un papel activo en la búsqueda y propuesta de acciones ante situaciones injustas conlleva: reconocer los indicios de discriminación e injusticia; diseñar estrategias con pasos concretos y factibles que permitan conseguir los hitos propuestos; negociar para determinar las acciones a llevar a cabo; denunciar situaciones de acoso, discriminación, etc., en los ámbitos escolar, local y social; y no colaborar como espectadoras o espectadores pasivos con ningún tipo de discriminación producida en el centro educativo o difundida en las redes sociales o por los medios de comunicación.

Así pues, nuestro alumnado empieza a construir las bases que le permitirán distinguir entre legitimidad y legalidad desde la acción no violenta propia de la cultura de la paz.

La capacidad de identificar y reaccionar frente a las situaciones de injusticia en el ámbito escolar se trabaja desde el inicio de la etapa en todas las áreas, los espacios y tiempos educativos mediante las asambleas, el fomento de la empatía y el respeto a la diversidad de todo tipo. Además, en el tercer ciclo, se familiariza con conceptos clave como la diferencia entre legalidad y legitimidad, justicia e injusticia, etc., y se ejercita en la revisión crítica de las normas y el diseño de propuestas y acciones para combatir las injusticias.

## 2.7. Competencia específica 7

Identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

### 2.7.1. Descripción de la competencia 7

Del deterioro progresivo del planeta por la intervención humana deriva la urgencia de la toma de conciencia, desde una edad temprana, de nuestra interdependencia con el resto de los seres vivos y la naturaleza, de la necesidad de cambiar nuestros hábitos de relación con el planeta y de la asunción de la sostenibilidad como única forma de construir el futuro. Sobre esta base, el alumnado de primaria tiene que interiorizar el compromiso con la transformación sostenible de su entorno próximo.

Para promover el compromiso hay que generar en el centro educativo un ambiente favorable a la sensibilización del alumnado sobre los objetivos marcados en la Agenda 2030 respecto a la sostenibilidad ecológica y la lucha contra el cambio climático, tanto desde la perspectiva escolar y familiar como de su pertenencia a la sociedad.

La sensibilización se centra en los objetivos siguientes: importancia del equilibrio de los ecosistemas, necesidad de adoptar hábitos de consumo responsable y realización de acciones cotidianas sostenibles con repercusión en el cuidado del planeta.

Mediante la adquisición, comprensión e interiorización de la información, el alumnado toma conciencia de las consecuencias del cambio climático y del papel de la responsabilidad individual y colectiva en el camino hacia la sostenibilidad ecológica.

Esto impulsa el establecimiento de compromisos concretos en el ámbito escolar: reciclaje, reducción y reutilización; cuidado del material, equipamiento y espacios; uso racional de los recursos, etc. Y en los ámbitos familiar y municipal, otros, como: la participación en campañas municipales de mejora del entorno urbano y natural; la colaboración con asociaciones diversas; y la participación en proyectos sociales y humanitarios.

A lo largo de toda la etapa se promueve la adopción de hábitos ecológicamente sostenibles y con repercusiones en el entorno próximo y en la lucha contra el cambio climático. En el último ciclo se trabaja la reflexión y el análisis de la información y los contenidos para interiorizar y aplicar estas acciones y entender que pueden ser transferibles a otros ámbitos.

### 3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave.

#### 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

El carácter instrumental de la CE1 la vincula con el resto de competencias específicas del área, puesto que el diálogo y el debate asertivo y respetuoso son requisitos y vías para la gestión de las emociones y los conflictos (CE2), la participación en la elaboración de las reglas de convivencia escolar (CE3), el análisis de estereotipos y el establecimiento de relaciones igualitarias (CE4), la identificación de los beneficios de los valores democráticos (CE5), la detección y denuncia de las injusticias (CE6) y el diseño de actuaciones ecológicamente sostenibles (CE7).

La CE2 se relaciona, además, con las que implican el logro de pactos y relaciones interpersonales saludables (CE3 y CE4) y la participación responsable (CE5).

La CE3 conecta también con la segunda y la quinta, en la medida en que emociones y conflictos están implícitos en los procedimientos de toma de decisiones (CE2), y el proceso participativo que propone facilita la comprensión de los beneficios de los valores democráticos (CE5).

La CE4 va muy ligada a las competencias específicas 2 y 6, ya que el establecimiento de relaciones igualitarias depende en gran medida de la habilidad en la resolución de conflictos (CE2) y del afán para luchar contra las desigualdades (CE6).

La CE5 está muy vinculada a la tercera competencia específica, puesto que los valores democráticos se fundamentan en deberes concretados en normativas reguladoras de la convivencia, y la reflexión sobre el proceso de elaboración de las normas escolares facilita la comprensión de los procesos de participación democrática de las instituciones (CE3).

La CE6 conecta con todas las competencias específicas, sobre todo con la capacidad de superar los estereotipos que dificultan el bienestar físico y emocional y las relaciones igualitarias (CE4), y de identificar los beneficios de los valores democráticos (CE5).

La CE7 también se relaciona con todas las competencias específicas, principalmente con las que promueven el compromiso y la participación (CE3) y la lucha contra las injusticias (CE6).

#### 3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

La adquisición de las competencias de esta área depende en gran medida del trabajo transversal, pero irrenunciable, que, en este sentido, se tiene que hacer desde el inicio de la etapa en todas las áreas, los espacios y tiempos escolares, especialmente en el dedicado a la tutoría. A pesar de que también se nutre de los aprendizajes del resto de áreas.

Ya en las competencias C2, C3, C4 y C5 de infantil se apunta a la importancia del trabajo de las emociones, del trato respetuoso entre iguales, la promoción de hábitos de vida saludables y la importancia de la autonomía y la iniciativa personal. Este tipo de aprendizaje, que se desarrolla a lo largo de todos los cursos, se recoge de manera explícita en las competencias C1, C2 y C4 de nuestra área.

También la relación con algunas de las competencias de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (C1, C3, C4, C5 y C7) es relevante en la medida en que apuntan la importancia de educar en el uso responsable de los dispositivos electrónicos; la reflexión sobre la realidad próxima; el bienestar físico y emocional; las consecuencias de la acción humana sobre el planeta; y la relevancia de los valores democráticos. Estas mismas cuestiones se plantean en las competencias C2, C3, C4, C5 y C7 del área de Educación en Valores Éticos y Cívicos.

Las lenguas (vehículos para la comprensión y expresión de emociones, hechos, conceptos y pensamientos; materia prima de producciones textuales, escritas, orales y multimodales, que informan y son puntos de partida para el abordaje de los saberes esenciales; vías de acceso al conocimiento de otras realidades lingüísticas, sociales y culturales; y herramientas para la planificación de acciones transformadoras) ponen sus prácticas comunicativas al servicio de la construcción de la conciencia ética individual y de la convivencia democrática (C1-C7 del área de Valores Éticos y Cívicos).

Por lo que respecta a Educación Física, las competencias C1, C2, C5 y C6 guardan una relación directa con las competencias C3, C4 y C7 de Valores en la medida en que fomentan el bienestar físico y emocional; el autoconocimiento a partir de la crítica de los estereotipos que afectan la percepción del propio cuerpo y la construcción de la identidad personal; el respeto a las diferencias culturales; el uso responsable de los dispositivos electrónicos; y el desarrollo de la conciencia ecológica.

Además, la importancia que se da en las competencias C1 y C2 de Educación en Valores Éticos y Cívicos al reconocimiento y la gestión de las emociones y al trabajo asertivo y respetuoso en grupo, las vincula con las competencias C4 y C6 del área de Educación Plástica y Visual, y con la C8 de Matemáticas.

Finalmente, guarda una relación directa con la tutoría, en la que se abordan aspectos tan relevantes como la gestión de emociones y conflictos y la educación afectiva y sexual, recogidas también en las competencias CE2 y CE4 de esta área.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X				X	X		
CE2	X	X			X	X		
CE3				X	X	X		
CE4	X	X		X	X	X		
CE5					X	X	X	
CE6				X	X	X	X	X
CE7			X	X		X	X	

Competencias específicas del área que mantienen relaciones especialmente significativas y relevantes con las competencias clave:

- CE1: dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.
- CE 2: reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.
- CE3: participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.
- CE 4: identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.
- CE 5: identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.
- CE 6: proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.
- CE 7: identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática, ciencia y tecnológica
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

El cuadro adjunto muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las siete competencias específicas de esta área y algunas competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica.

La CE1 conecta, sobre todo, con la CCL, puesto que implica que el alumnado tendrá que ser capaz de expresar de manera clara y argumentada las ideas propias y entender y aceptar las ajenas. También se relaciona con la CPSAA, dado que para la preparación de los debates tendrá que interpretar textos de forma crítica y buscar información de varias fuentes, que contrastará para evaluar su fiabilidad y poder comunicarla de manera veraz.

La CE2 refuerza la CCL durante el proceso de reconocimiento de las emociones, que pasa por nombrarlas, comprenderlas y expresarlas; impulsa la CP, puesto que fomenta el respeto a la diversidad lingüística y cultural, y entronca con la CPSAA porque aspira a la interiorización de estrategias para la gestión de las emociones en situaciones de conflicto.

La CE3 propone la reflexión sobre las normas y los comportamientos y la movilización de estrategias para la autorregulación de emociones y conductas, procesos vinculados a la CPSAA, y como se contempla el respeto de un marco ético de buenas prácticas en cuanto al uso de las tecnologías y de las redes sociales, activa la CD.

La CE4, mediante el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista en los diálogos y debates con los que se abordan sus contenidos, enriquece la CCL. También la CP, dado que las producciones textuales que nutren el ejercicio dialógico pueden estar vehiculadas en cualquiera de las lenguas curriculares. Y conecta con la CD en la medida en que se revisan estereotipos y prejuicios transmitidos y amplificadas desde plataformas audiovisuales y redes sociales. La reflexión sobre los roles y conductas es un proceso compartido con la CPSAA.

La CE5 está ligada a la CE, dado que el compromiso con la defensa de los derechos requiere la capacidad de asumir retos y la iniciativa para proponer soluciones creativas. La participación activa en el trabajo colectivo de investigación y verificación de la información la vincula a la CPSAA.

La CE6 entronca con la CD, en la medida en que el contexto digital es, a la vez, espacio de convivencia, escenario de conflictos y canal para la detección y denuncia de situaciones de injusticia. La propuesta de estrategias factibles para combatir las desigualdades la vincula a la CPSAA y la CE y la lucha contra las injusticias derivadas de los prejuicios culturales a la CCEC.

La CE7 se relaciona con la CE y la CMCT, dado que se proponen acciones científicamente fundamentadas para la transformación sostenible del entorno próximo, y con la CD, puesto que el alumnado adquiere un aprendizaje competencial de los entornos digitales y también de sus límites por razones de sostenibilidad medioambiental.

#### 4. Saberes básicos

##### 4.1. Introducción

La estructura de la organización de los saberes esenciales que a continuación se presenta se corresponde con la agrupación en cinco dimensiones de los objetivos de la Agenda 2030, puesto que estas dimensiones dan respuesta a las exigencias planteadas por las siete competencias específicas del área y, a la vez, están en consonancia con el contenido de los planes de atención a la diversidad, acción tutorial e igualdad y convivencia de los proyectos educativos de los centros. A partir de los aspectos que promueven el logro de una individualidad equilibrada, se avanza hacia el desarrollo de las interacciones de los varios momentos y espacios de la esfera social.

El primer bloque trata de las personas, de los factores que inciden en su bienestar físico y emocional, del valor de la diversidad y de la coeducación, que aspira a asentar las bases para la igualdad real entre mujeres y hombres.

El segundo se refiere básicamente a la convivencia, especialmente a la cultura de la paz y la no violencia. Y también a los deberes y derechos esenciales para la construcción de una sociedad justa e inclusiva y una ciudadanía democrática, responsable y proactiva.

La prosperidad solo se entiende en un mundo de igualdad y justicia, y, por eso, el compromiso con la erradicación de las desigualdades e injusticias y con la transformación social son los ejes de la tercera dimensión.

En el cuarto bloque se aborda el impacto del ser humano en el planeta, las implicaciones de la propia conducta en el entorno y la adopción de acciones cotidianas sostenibles.

Finalmente, en el quinto bloque se incluyen el ejercicio dialógico, el trabajo en equipo, la intervención en los procesos participativos y el activismo como claves para la configuración de alianzas transformadoras.

#### 4.2. Bloque 1: Persona

- El bienestar físico y emocional
  - o Autoconcepto y autoestima
  - o Emociones y sentimientos
  - o Educación afectiva y sexual
- La diversidad
  - o Diversidad familiar, sexual y de género
  - o Diversidad social y cultural
- La igualdad entre mujeres y hombres
  - o Sexismo y estereotipos de género
  - o Prevención del abuso sexual y la violencia machista
  - o Mujeres y ámbitos de conocimiento
  - o Lenguaje igualitario

#### 4.3. Bloque 2: Paz

- La resolución de conflictos
  - o Estrategias para abordar los conflictos de manera positiva: “prevención”
  - o Conflicto como oportunidad para la resiliencia, asertividad y creatividad
  - o Maltrato, acoso y exclusión
  - o Cultura de la paz y la no violencia
  - o Conductas adictivas
- Los deberes y los derechos de las personas
  - o Normas de convivencia de las esferas escolar, familiar y social
  - o Marco ético para el uso de dispositivos, aplicaciones, herramientas informáticas y redes sociales
  - o Principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
  - o Convención sobre los Derechos de la Infancia
  - o Valores democráticos

#### 4.4. Bloque 3: Prosperidad

- Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible
  - o Hambre y pobreza
  - o Explotación infantil
- La desigualdad
  - o Por razón de género, origen, creencia y cultura
  - o Estereotipos y prejuicios
  - o Conductas solidarias y altruistas

#### 4.5. Bloque 4: Planeta

- Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible
  - o Impacto del ser humano en el planeta
  - o Límites del planeta y cambio climático
  - o Empatía, cuidado y respeto de los seres vivos y el medio natural
  - o Acciones cotidianas, activismo y emprendimiento escolar

#### 4.6. Bloque 5: Participación

- Habilidades
  - o Diálogo y debate
  - o Pensamiento crítico y creativo
  - o Trabajo en equipo
- Ámbitos
  - o Procesos participativos en los ámbitos escolar y local
  - o Activismo en las esferas escolar y local

### 5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las situaciones de aprendizaje recomendables trascienden los espacios del centro, y también tienen lugar en entornos naturales y urbanos. Además, obtienen el máximo provecho educativo del tiempo dedicado a entradas y salidas, desplazamientos, ocio, descanso y alimentación. Así mismo, involucran no solo al profesorado y al alumnado, también a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias, y a representantes de las instituciones y las asociaciones locales.

Es fundamental que estimulen la reflexión, el pensamiento divergente y el espíritu crítico mediante la práctica frecuente del diálogo y el debate y la aplicación de estrategias propias del enfoque de la filosofía para niñas y niños, y que en el debate se respete la discrepancia, la duda y la legitimidad de las opciones minoritarias.

La capacidad de diálogo se ejercita utilizando un lenguaje inclusivo e igualitario en asambleas de aula y de delegadas y delegados, tertulias y debates, en los que pueden participar miembros de la comunidad educativa, a propósito del contenido de textos presentados en formatos convencional y multimodal y de producciones audiovisuales documentales y de ficción, durante las rutinas del trabajo cooperativo, etc.

Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje tienen que impulsar conocimientos valiosos y significativos. Por un lado, facilitan la comprensión y asimilación progresiva de los saberes de la humanidad, y por el otro, promueven el aprendizaje significativo con ejemplos y modelos vinculados a los intereses del alumnado, propuestas de acciones y servicios relevantes para la mejora del entorno próximo y de la sociedad en general, y el análisis de su relación con dispositivos digitales, Internet y las redes sociales. En este sentido, hay que destacar que el juego y las diversas manifestaciones de la expresión artística contribuyen a la consecución de este propósito.

Garantizar el acceso de todo el alumnado a instalaciones y materiales del centro y las aulas, actividades y saberes, así como su participación académica y emocionalmente satisfactoria en la experiencia escolar, son retos ineludibles del sistema educativo y de todas las personas involucradas en su funcionamiento. Por eso, la detección y eliminación de todo tipo de barreras y la aplicación de los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) a lo largo del proceso educativo son requisitos imprescindibles.

Las situaciones de aprendizaje en que intervienen metodologías activas, como, por ejemplo, el trabajo cooperativo o el basado en retos, tareas y proyectos, entre otros, fomentan la autonomía del alumnado porque ofrecen la posibilidad de gestionar el tiempo, decidir entre propuestas de trabajo diferentes, afrontar los desafíos y los problemas de maneras diversas y elegir el modo de demostrar los aprendizajes. También son muy adecuadas las iniciativas que implican la relación de alumnado de edades diferentes, puesto que estimulan la responsabilidad individual y colectiva y, además, propician la adquisición de valores democráticos esenciales como la solidaridad y el sentido del bien común.

El bienestar emocional es premisa indiscutible para el éxito del aprendizaje y la convivencia, y un factor que lo condiciona es la capacidad de expresar emociones y sentimientos propios y de identificar y comprender los ajenos. Diálogos, debates, producciones textuales orales y escritas, análisis de situaciones lúdicas y de convivencia, y especialmente de aquellas en las que el alumnado no ve satisfechas sus expectativas, ejercitan la expresión de emociones, opiniones y posicionamientos, promueven la autorregulación emocional y refuerzan el respeto, la tolerancia y la empatía.

La resolución dialogada de los conflictos surgidos en la convivencia diaria con compañeras y compañeros, profesorado y personal no docente, en todos los espacios educativos de dentro y fuera del centro y en las redes sociales, y la aplicación de programas de mediación facilitan la convivencia y promueven la cultura de la paz y la no violencia.

La intervención del alumnado, junto con otros miembros de la comunidad educativa, en los procesos participativos del aula y el centro potencia la interiorización de los valores democráticos.

La implicación reflexiva y activa en acciones que celebran los derechos humanos y de la infancia y los valores democráticos facilita su identificación y apreciación, igual que la comparación del goce de los derechos humanos en sociedades diferentes y la reflexión a propósito de los conceptos clave.

La comunicación directa con los representantes de la ciudadanía durante las visitas a las sedes de las instituciones democráticas locales y autonómicas pone de manifiesto sus funciones y relevancia y refuerza el sentido de pertenencia a una sociedad democrática.

El compromiso del sistema educativo con la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de su potencial transformador implica el reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje y enriquecimiento personal. Reconocimiento que promueven la convivencia inclusiva diaria en el aula y en el centro, la observación de costumbres, procedencias y lenguas familiares de compañeras y compañeros de clase, y las acciones y los proyectos de centro de carácter festivo y lúdico que celebran la multiculturalidad.

En consonancia con uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, la lucha contra las injusticias, se proponen situaciones de aprendizaje enfocadas a su detección, denuncia y atención, sobre todo del acoso escolar, a partir, por ejemplo, del análisis de casos de la vida real y de los presentados en producciones textuales narrativas, periodísticas y audiovisuales. La comparación de la situación de la infancia en varias partes del mundo propicia la identificación de los derechos más vulnerables de las niñas y los niños.

También en el marco de la lucha contra las injusticias y de la emergencia derivada de los dramáticos datos estadísticos, se revela como prioritaria la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres. Se incorpora la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de toda la etapa y en todas las áreas y tiempos escolares, poniendo una atención especial al uso del lenguaje y los espacios del centro; la participación equilibrada de niñas y niños en todas las actividades; las aportaciones de las mujeres a los saberes de la humanidad; y la presencia de estereotipos en cuentos, canciones, anuncios publicitarios, producciones audiovisuales, mensajes de los medios de comunicación y situaciones del entorno próximo. De manera explícita, se puede trabajar la educación afectiva y sexual, el lenguaje igualitario, la diversidad familiar, sexual y de género, la violencia machista, la ciberviolencia y los abusos sexuales, en talleres abiertos, en la medida de lo posible, a otros miembros de la comunidad educativa y local.

Como la Agenda 2030 también contempla el objetivo prioritario de combatir el cambio climático, son recomendables las situaciones de aprendizaje que impulsan la interiorización de la perspectiva sostenible. Por un lado, se involucra al alumnado en la conservación del material, equipamiento e infraestructuras escolares a partir de la reflexión sobre las normas y valores subyacentes a sus acciones y el análisis de incidencias; las tareas de selección de residuos del aula para el reciclaje; el consumo racional del agua y la electricidad promovido con proyectos de centro y de aula; el cuidado del huerto escolar, etc. Por otro lado, se anima al alumnado a participar en campañas para planificar y aplicar de manera colectiva acciones innovadoras que fomentan la sostenibilidad a nivel escolar y local y a colaborar con ONG, asociaciones e instituciones comprometidas con causas medioambientales. Igual que en otros ámbitos, las tecnologías de la información y la comunicación pueden amplificar el impacto de todo tipo de acciones, y recursos como el pódcast, la radio y la televisión online escolares son muy eficaces para difundir mensajes de sensibilización en relación con el desarrollo sostenible.

Además de las situaciones de aprendizaje, conviene tener en cuenta las situaciones que facilitan la evaluación competencial.

La misma dinámica de las aulas ofrece múltiples escenarios para observar la evolución del alumnado y valorar la adquisición de las competencias, como, por ejemplo: las situaciones que se generan en la convivencia diaria con compañeras y compañeros del centro, profesorado y personal no docente; durante la elaboración de textos sencillos en formato analógico o digital; en las exposiciones orales y en los debates o tertulias, etc. Resulta especialmente útil el análisis de materiales didácticos, anuncios y lenguaje publicitario, videojuegos, producciones audiovisuales y redes sociales.

Así mismo, la elaboración individual y colectiva de producciones textuales convencionales o multimodales en que se utilizan conceptos clave del currículo y que implican los procesos de síntesis, reformulación, análisis e investigación, facilitan la comprobación de su adquisición.

El trabajo en equipo es un escenario óptimo para valorar si el alumnado asume los diferentes roles con eficiencia y responsabilidad, muestra empatía y reconoce las aportaciones de compañeras y compañeros.

El uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, como por ejemplo dianas, rúbricas, escalas de observación, portafolios, diarios, etc., presenta muchas ventajas, y entre estas, la oportunidad de reflexionar sobre los saberes y los procesos de aprendizaje.

#### 6. Criterios de evaluación.

##### 6.1. Competencia específica 1.

Dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.

3º ciclo
1.1. Participar en debates y diálogos respetando el turno de palabra con escucha activa, dialogando de manera asertiva y utilizando un lenguaje inclusivo e igualitario.
1.2. Llegar a acuerdos integrando los planteamientos y las intervenciones del resto de participantes mediante el diálogo colectivo.
1.3. Utilizar adecuadamente los conceptos trabajados en la materia de manera oral y escrita.

##### 6.2. Competencia específica 2.

Reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.

3º ciclo
2.1. Valorar y respetar las diferencias culturales, especialmente en las situaciones de conflicto durante el uso de las redes sociales y la elaboración de las normas de clase y en los espacios comunes del centro.
2.2. Respetar la imagen, la dignidad y los derechos de las otras personas en el uso de la comunicación digital.

##### 6.3. Competencia específica 3.

Participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.

3º ciclo
3.1. Intervenir de manera proactiva en los procesos participativos del aula y del centro.
3.2. Analizar las causas de los incumplimientos de las normas elaboradas y proponer medidas reparadoras.
3.3. Identificar y describir los agentes y los procesos que han intervenido en la concreción de las normas de convivencia del centro y otros contextos educativos como, por ejemplo, el comedor y el transporte escolar.

#### 6.4. Competencia específica 4.

Identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

3º ciclo
4.1. Describir su aspecto físico y las características que definen su estilo personal expresando una imagen positiva y meditada.
4.2. Identificar señales de desigualdad de género, sexismo y machismo en materiales didácticos, lenguaje, anuncios publicitarios, videojuegos, producciones audiovisuales y redes sociales.
4.3. Identificar y explicar las repercusiones de los estereotipos discriminatorios en la convivencia de las personas.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

3º ciclo
5.1. Buscar, seleccionar y exponer información de fuentes fiables referida a los valores democráticos en el entorno próximo.
5.2. Participar en el debate sobre los beneficios de los valores democráticos en el entorno más próximo con aportaciones razonadas.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.

3º ciclo
6.1. Detectar situaciones injustas en el entorno próximo, las redes sociales y los medios de comunicación.
6.2. Planificar y participar en acciones transformadoras de las situaciones de injusticia en el entorno próximo basadas en el respeto a los derechos humanos.

#### 6.7. Competencia específica 7.

Identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

3º ciclo
7.1. Identificar los principales problemas del planeta y relacionarlos con alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
7.2. Identificar y evaluar el impacto de las propias acciones en las esferas escolar, familiar y local en relación con la sostenibilidad ecológica.
7.3. Idear y planificar en equipo acciones innovadoras encaminadas al cuidado y la protección de las personas, los animales y el entorno próximo.

**ANNEX IV / ANEXO IV**

**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA  
DISTRIBUCIÓ ÀREES/ DISTRIBUCIÓN ÁREAS**

<b>Primer cicle (1r i 2n)</b>	
Àrees/ Areas	Minuts per cicle i setmana / <i>Minutos por cicle y semana</i>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural / <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Música i Dansa/ <i>Música y Danza</i>	180 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Plàstica i Visual/ <i>Educación Plástica y Visual</i>	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Física/ <i>Educación Física</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Valencià: Llengua i Literatura/ <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Castellana i Literatura/ <i>Lenguas Castellana y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Estrangera: Anglès/ <i>Lengua extranjera: Inglés</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Matemàtiques/ <i>Matemáticas</i>	450 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Tutoria / Tutoría	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Projectes Interdisciplinaris / <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo

<b>Segon cicle (3r i 4t)</b>	
Àrees/ Areas	Minuts per cicle i setmana / <i>Minutos por cicle y semana</i>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural / <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Música i Dansa/ <i>Música y Danza</i>	180 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Plàstica i Visual/ <i>Educación Plástica y Visual</i>	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Física/ <i>Educación Física</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Valencià: Llengua i Literatura/ <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Castellana i Literatura/ <i>Lenguas Castellana y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Estrangera: Anglès/ <i>Lengua extranjera: Inglés</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo

Matemàtiques/ <i>Matemáticas</i>	450 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Tutoria / Tutoría	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Projectes Interdisciplinaris / <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo

<b>Tercer cicle (5é i 6é)</b>	
Àrees/ Areas	Minuts per cicle i setmana / <i>Minutos por cicle y semana</i>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural / <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Música i Dansa/ <i>Música y Danza</i>	180 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Plàstica i Visual/ <i>Educación Plástica y Visual</i>	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació Física/ <i>Educación Física</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Educació en Valors Ètics i Cívics/ <i>Educación en valores Éticos y Cívicos</i>	135 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Valencià: Llengua i Literatura/ <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Castellana i Literatura/ <i>Lenguas Castellana y Literatura</i>	315 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Llengua Estrangera: Anglès/ <i>Lengua extranjera: Inglés</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Matemàtiques/ <i>Matemáticas</i>	360 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Tutoria / Tutoría	90 minuts per cicle/ minutos por ciclo
Projectes Interdisciplinaris / <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	270 minuts per cicle/ minutos por ciclo

L'alumnat de l'Educació Primària pot optar per cursar ensenyaments de religió amb una càrrega horària de 135 minut setmanals per cicle. / *El alumnado de la Educación Primaria puede optar para cursar enseñanzas de religión con una carga horaria de 135 minuto semanales por ciclo.*

**ANNEX V / ANEXO V**

**INFORME D'AVALUACIÓ / INFORME DE EVALUACIÓN  
EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**

Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.  
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<b>A</b>					
<b>DADES DEL CENTRE EDUCATIU DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO</b>					
Codi / Código		Centre / Centro			
Data de matrícula en el centre Fecha de matrícula en el centro			NIA		
<b>B</b>					
<b>DADES PERSONALS DE L'ALUMNE / DE L'ALUMNA DATOS PERSONALES DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA</b>					
Cognom 1 / Apellido 1		Cognom 2 / Apellido 2		Nom / Nombre	Sexe / Sexo H D/M
Data de naixement / Fecha de nacimiento		Municipi de naixement / Municipio de nacimiento		Província de naixement / Provincia de nacimiento	
País de naixement / País de nacimiento			Nacionalitat / Nacionalidad		
Domicili / Domicilio				Núm.	Pta.
Municipi de residència de l'alumne/a / Municipio de residencia de l'alumne/a				CP	Província / Provincia
Nom de la persona progenitora 1 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 1 o representante legal					Telèfon / Teléfono
Nom de la persona progenitora 2 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 2 o representante legal					Telèfon / Teléfono
<b>C</b>					
<b>INFORMACIÓ SOBRE EL PROGRÉS DE L'ALUMNE O ALUMNA (1) INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRESO DEL ALUMNO O ALUMNA (1)</b>					
Curs escolar Curso escolar		Nivell educatiu Nivel educativo		Trimestre Trimestre	

Normes d'ompliment / Normas de cumplimentación

- (1) Cada tutor o tutora, amb ajuda del personal que intervinga en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne és el responsable d'elaborar l'informe d'avaluació personalitzat i únic per a cada alumne o alumna amb un enfocament competencial. En aquest informe s'han de reflectir els resultats obtinguts en el procés d'aprenentatge de l'alumne, els aspectes personals i evolutius que es consideren oportuns, esmentar les mesures i suports d'atenció educativa que s'hagen adoptat o previst, i la conveniència de la seua continuïtat. Aquest informe s'ha de redactar destacant els seus progressos, esforços, dificultats superades i talents, així com explicitant els aspectes que caldria continuar treballant. Les informacions que s'oferisquen han d'estar sempre sustentades en els registres i les observacions prèviament obtingudes i sobre les quals s'ha reflexionat de manera individual i col·lectiva en les sessions d'equip. / Cada tutor o tutora, con ayuda del personal que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, es el responsable de elaborar el informe de evaluación personalizado y único para cada alumno o alumna con un enfoque competencial. En este informe se tienen que reflejar los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje del alumno, los aspectos personales y evolutivos que se consideren oportunos, mencionar las medidas y apoyos de atención educativa que se hayan adoptado o previsto, y la conveniencia de su continuidad. Este informe se tiene que redactar destacando sus progresos, esfuerzos, dificultades superadas y talentos, así como explicitando los aspectos que habría que continuar trabajando. Las informaciones que se ofrezcan tienen que estar siempre sustentadas en los registros y las observaciones previamente obtenidas y sobre las cuales se ha reflexionado de manera individual y colectiva en las sesiones de equipo.

D	DATA I FIRMA FECHA Y FIRMA
Firma del tutor/a <i>Firma del tutor/a</i>	
Nom i Cognoms / Nombre y apellidos:	
Data / Fecha:	

**CONFORMITAT**

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se l'informa del següent:

- Les dades personals arrellegades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 217/2022, de 29 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Secundària Obligatòria.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avís legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Sotssecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon a la Delegació de Protecció de Dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Sotssecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

**CONFORMIDAD**

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa de lo siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde a la Delegación de Protección de Datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Alameda, n.º 16, 46010 de València.

**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**QUALIFICACIÓ DELS APRENENTATGES / CALIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.  
 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<b>A</b>		<b>DADES DEL CENTRE EDUCATIU</b>			
		<b>DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO</b>			
Codi / Código		Centre / Centro			
Data de matrícula en el centre / Fecha de matrícula en el centro		<b>NIA</b>			
<b>B</b>		<b>DADES PERSONALS DE L'ALUMNE / DE L'ALUMNA</b>			
		<b>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA</b>			
Cognom 1 / Apellido 1		Cognom 2 / Apellido 2		Nom / Nombre	Sexe / Sexo H D/M
Data de naixement / Fecha de nacimiento		Municipi de naixement / Municipio de nacimiento		Província de naixement / Provincia de nacimiento	
País de naixement / País de nacimiento		Nacionalitat / Nacionalidad			
Domicili / Domicilio				Núm.	Pta.
Municipi de residència de l'alumne/a / Municipio de residencia de l'alumne/a				CP	Província / Provincia
Nom de la persona progenitora 1 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 1 o representante legal					Telèfon / Teléfono
Nom de la persona progenitora 2 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 2 o representante legal					Telèfon / Teléfono
<b>C</b>		<b>INFORMACIÓ SOBRE EL PROGRÉS DE L'ALUMNE O ALUMNA (*)</b>			
		<b>INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRESO DEL ALUMNO O ALUMNA (*)</b>			
<b>NIVELL EDUCATIU / NIVEL EDUCATIVO</b>		<b>CURS ESCOLAR / CURSO ESCOLAR</b>			
<b>ÀREA / ÁREA</b>					<b>QUALIFICACIÓ / CALIFICACIÓN</b>
<b>OBSERVACIONS / OBSERVACIONES</b>					

Normes d'ompliment / Normas de cumplimentación.

(\*) Una vegada finalitzat el curs escolar, a més de l'informe d'avaluació, l'equip docent coordinat pel tutor o tutora, ha de valorar, de manera col·legiada, el progrés de l'alumne o alumna en una sessió d'avaluació. En aquesta avaluació, s'ha d'incloure l'avaluació per àrea expressada per mitjà dels termes següents: insuficient (IN), suficient (SU), bé (BÉ), notable (NT) o excel·lent (EX), tal com es recull en l'article 26 del Reial Decret 157/2022. / Una vez finalizado el curso escolar, además del informe de evaluación, el equipo docente coordinado por el tutor o tutora, tiene que valorar, de manera colegiada, el progreso del alumno o alumna en una sesión de evaluación. En esta evaluación, se tiene que incluir la evaluación por área expresada por medio de los términos siguientes:

*insuficiente (IN), suficiente (SU), bien (BIEN), notable (NT) o excelente (EX), tal y como se recoge en el artículo 26 del Real Decreto 157/2022.*

D	DATA I FIRMA FECHA Y FIRMA
	Firma del tutor/a <i>Firma del tutor/a</i>           Nom i Cognoms / <i>Nombre y apellidos:</i>   Data / <i>Fecha:</i>

**CONFORMITAT**

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se l'informa del següent:

- Les dades personals arrellegades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 217/2022, de 29 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Secundària Obligatoria.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avis legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Sotssecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon a la Delegació de Protecció de Dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Sotssecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

**CONFORMIDAD**

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa de lo siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde a la Delegación de Protección de Datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Alameda, n.º 16, 46010 de València.



**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL PRIMER CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL PRIMER CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>			
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i>	BE = Bè / <i>Bien</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	NT = Notable / <i>Notable</i>	EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i>			

ESMENES / *ENMIENDAS*

**Localitat i data / Localidad y fecha**

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_





**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL SEGON CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL SEGUNDO CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>			
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i>	BE = Bé / <i>Bien</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	NT = Notable / <i>Notable</i>	EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i>			
NP = No promoció / <i>No promoción</i>			

ESMENES / ENMIENDAS

Localitat i data / *Localidad y fecha*

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL TERCER CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL TERCER CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>			
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i> IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	BE = Bé / <i>Bien</i> NT = Notable / <i>Notable</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i> EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i>			

ESMENES / ENMIENDAS

Localitat i data / *Localidad y fecha*

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_





**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL QUART CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL CUARTO CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>			
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i> IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	BE = Bé / <i>Bien</i> NT = Notable / <i>Notable</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i> EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i> NP = No promociona			

ESMENES / *ENMIENDAS*

Localitat i data / *Localidad y fecha*

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_





**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL CINQUÈ CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL QUINTO CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>	EV Educació en Valors Cívics i Ètics <i>Educación en Valores Cívicos y Éticos</i>		
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i> IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	BE = Bé / <i>Bien</i> NT = Notable / <i>Notable</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i> EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i>			

ESMENES / *ENMIENDAS*

**Localitat i data / Localidad y fecha**

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL SISÉ CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL SEXTO CURSO**

Centre / Centro	Codi / Código	Grup / Grupo	Curs Acadèmic / Curso Académico
CMNSC Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural</i>	MD Música i Dansa <i>Música y Danza</i>	EPV Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>	
EF Educació Física <i>Educación Física</i>	VLL Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>	LCL Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	
LE Llengua Estrangera <i>Lengua Extranjera</i>	M Matemàtiques <i>Matemáticas</i>	PI Projectes interdisciplinaris <i>Proyectos interdisciplinarios</i>	
REL Religió <i>Religión</i>	EV Educació en Valors Cívics i Ètics <i>Educación en Valores Cívicos y Éticos</i>		
Av/Ev = Avaluació / <i>Evaluación</i> IN = Insuficient / <i>Insuficiente</i>	BE = Bé / <i>Bien</i> NT = Notable / <i>Notable</i>	ET = Exempt / <i>Exento</i> EX = Excel·lent / <i>Sobresaliente</i>	SU = Suficient / <i>Suficiente</i>
ACIS = Adaptació Curricular Individual Significativa / <i>Adaptación Curricular Individual Significativa</i> NP = No promociona			

ESMENES / *ENMIENDAS*

Localitat i data / *Localidad y fecha*

Vist i plau / *Vº Bº*  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / *Sello del centro*)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



LE  
Llengua Estrangera  
*Lengua Extranjera*

EF  
Educació Física  
*Educación Física*

LCL  
Llengua Castellana i Literatura  
*Lengua Castellana y Literatura*

Projectes interdisciplinaris  
*Proyectos interdisciplinarios*

M  
Matemàtiques  
*Matemáticas*

VALORACIÓ GENERAL DELS RESULTATS  
VALORACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS

**Localitat i data / Localidad y fecha**

(Segell del centre *Sello del centro*)

Vist i plau Vº Bº  
Director/a

Firma: \_\_\_\_\_

**ANNEX VII/ ANEXO VII**

**INFORME INDIVIDUALITZAT SOBRE EL GRAU D'ADQUISICIÓ DE LES COMPETÈNCIES  
DEL PRIMER CICLE**  
**INFORME INDIVIDUALIZADO SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS  
DEL PRIMER CICLO**

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació  
Real decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación  
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<b>A DADES IDENTIFICATIVES DEL CENTRE DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b>		
Codi de centre / Código de centro	Nom del centre / Nombre del centro	Titularitat / Titularidad <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Localitat / Localidad	Província / Provincia	Telèfon / Teléfono
Adreça / Dirección		Codi Postal / Código Postal

<b>B DADES PERSONALS DE L'ALUMNE/A DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b>					
NIA	Curs / Curso	Primer cognom / Primer apellido	Segon cognom / Segundo apellido	Nom / Nombre	Sexe / Sexo <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M

<b>C DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau) DATOS ACADÉMICOS (Grado de adquisición de las competencias clave)</b>		
COMPETÈNCIES CLAU / COMPETENCIAS CLAVE	Adquirida / Adquirida (SÍ / NO)	Grau / Grado <sup>1</sup>
Competència en Comunicació Lingüística (CCL) <i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>		
Competència en Plurilingüe (CP) <i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>		
Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT) <i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i>		
Competència digital (CD) <i>Competencia digital (CD)</i>		
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA) <i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>		
Competència ciutadana (CC) <i>Competencia ciudadana (CC)</i>		
Competència emprenedora (CE) <i>Competencia emprendedora (CE)</i>		
Competència en consciència i expressió culturals (CCEC) <i>Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)</i>	SOA-DGIEO	

(1) Cal indicar-hi, en el cas d'haver assolit els objectius i la competència: alt, mitjà o baix. En la determinació del grau d'assoliment de les competències clau, els equips docents han d'aplicar les normes establides pels òrgans col·legiats competents a aquest efecte, arreglades en els documents institucionals del centre. / *Se debe indicar, en el caso de haber adquirido los objetivos y la competencia: alto, medio o bajo. En la determinación del grado de adquisición de los objetivos y de adquisición de las competencias clave, los equipos docentes aplicarán las normas establecidas por sus órganos colegiados competentes a tal efecto, recogidas en los documentos institucionales del centro*

<b>D PROPOSTA DE MESURES EDUCATIVES A DESENVOLUPAR EN EL CICLE SEGÜENT <sup>2</sup> PROPUESTA DE MEDIDAS EDUCATIVAS A DESARROLLAR EN EL SIGUIENTE CICLO</b>	

(2) El tutor o tutora, tenint en compte el grau d'èxit dels objectius i d'adquisició de les competències de l'alumne o alumna, així com les seues necessitats, amb l'assessorament de l'equip d'Orientació Educativa, ha de realitzar una proposta amb les mesures de suport, d'aprofundiment o qualsevol mesura educativa que es considere suficient perquè l'alumne o alumna continue millorant el seu procés educatiu. / *El tutor o tutora, teniendo en cuenta el grado de éxito de los objetivos y de adquisición de las competencias del alumno o alumna, así como sus necesidades, con el asesoramiento del equipo de Orientación Educativa, realizará una propuesta con las medidas de apoyo, de profundización o cualquier medida educativa que se considere suficiente para que el alumno o alumna continúe mejorando su proceso educativo.*

E	LLOC, DATA I FIRMA LUGAR, FECHA Y FIRMA
<p>Les dades personals que conté l'imprés podran ser incloses en un fitxer perquè siguen tractades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, fent ús de les funcions pròpies que té atribuïdes en l'àmbit de les seues competències, i es podran dirigir a qualsevol òrgan seu per a exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, segons disposa la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals (BOE 294 de 6 de desembre de 2018) i disposicions vigents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.</p> <p><i>Los datos personales contenidos en este impreso podrán ser incluidos en un fichero para su tratamiento por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en el uso de las funciones propias que tiene atribuidas en el ámbito de sus competencias, pudiendo dirigirse a cualquier órgano de la misma para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE 294 de 6 de diciembre de 2018) y disposiciones vigentes de la Ley orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p>	
<p>_____, ____ de/d' _____ de 20__</p>	
Vist i Plau / Vº Bº	
Director/a	Tutor/a
<p>(Segell del centre / Sello del centro)</p>	
Firma: _____	Firma: _____
<p>He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data  <i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i> _____, ____ de/d' _____ de 20__</p>	
Firma: _____	

**CONFORMITAT**

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se li informa del següent:

- Les dades personals arrellegades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'Educació Primària i l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de mesures de resposta a la inclusió.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avis legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Sotssecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon al delegat/a de protecció de dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Sotssecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

**CONFORMIDAD**

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa del siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria y la Orden 20/2019, de 30 de abril, de medidas de respuesta a la inclusión.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde al delegado/a de protección de datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Alameda, n.º 16, 46010 de València.

**ANNEX VIII/ ANEXO VIII**

**INFORME INDIVIDUALITZAT SOBRE EL GRAU D'ADQUISICIÓ DE LES COMPETÈNCIES  
DEL SEGON CICLE  
INFORME INDIVIDUALIZADO SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS  
DEL SEGUNDO CICLO**

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació  
Real decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.  
Ley Orgànica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación  
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<b>A</b> <b>DADES IDENTIFICATIVES DEL CENTRE</b> <b>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b>		
Codi de centre / Código de centro	Nom del centre / Nombre del centro	Titularitat / Titularidad <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Localitat / Localidad	Província / Provincia	Telèfon / Teléfono
Adreça / Dirección		Codi Postal / Código Postal

<b>B</b> <b>DADES PERSONALS DE L'ALUMNE/A</b> <b>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b>					
NIA	Curs / Curso	Primer cognom / Primer apellido	Segon cognom / Segundo apellido	Nom / Nombre	Sexe / Sexo <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M

<b>C</b> <b>DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau)</b> <b>DATOS ACADÉMICOS (Grado de adquisición de las competencias clave)</b>		
<b>COMPETÈNCIES CLAU / COMPETENCIAS CLAVE</b>	<b>Adquirida / Adquirida</b> <b>(SÍ / NO)</b>	<b>Grau / Grado <sup>1</sup></b>
Competència en Comunicació Lingüística (CCL) <i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>		
Competència en Plurilingüe (CP) <i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>		
Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT) <i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i>		
Competència digital (CD) <i>Competencia digital (CD)</i>		
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA) <i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>		
Competència ciutadana (CC) <i>Competencia ciudadana (CC)</i>		
Competència emprenedora (CE) <i>Competencia emprendedora (CE)</i> IA-180484-01-E DIN-A4 SOA-DGIEO		
Competència en consciència i expressió culturals (CCEC) <i>Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)</i>		

(1) Cal indicar-hi, en el cas d'haver assolit els objectius i la competència: alt, mitjà o baix. En la determinació del grau d'assoliment de les competències clau, els equips docents han d'aplicar les normes establides pels òrgans col·legiats competents a aquest efecte, arrellegades en els documents institucionals del centre. / *Se debe indicar, en el caso de haber adquirido los objetivos y la competencia: alto, medio o bajo. En la determinación del grado de adquisición de las competencias clave, los equipos docentes aplicarán las normas establecidas por sus órganos colegiados competentes a tal efecto, recogidas en los documentos institucionales del centro.*

<b>D</b> <b>PROPOSTA DE MESURES EDUCATIVES A DESENVOLUPAR EN EL CICLE SEGÜENT <sup>2</sup></b> <b>PROPUESTA DE MEDIDAS EDUCATIVAS A DESARROLLAR EN EL SIGUIENTE CICLO</b>	

(2) El tutor o tutora, tenint en compte el grau d'èxit dels objectius i d'adquisició de les competències de l'alumne o alumna, així com les seues necessitats, amb l'assessorament de l'equip d'Orientació Educativa, ha de realitzar una proposta amb les mesures de suport, d'aprofundiment o qualsevol mesura educativa que es considere suficient perquè l'alumne o alumna continue millorant el seu procés educatiu. / *El tutor o tutora, teniendo en cuenta el grado de éxito de los objetivos y de adquisición de las competencias del alumno o alumna, así como sus necesidades, con el asesoramiento del equipo de Orientación Educativa, realizará una propuesta con las medidas de apoyo, de profundización o cualquier medida educativa que se considere suficiente para que el alumno o alumna continúe mejorando su proceso educativo.*

<b>E</b>	<b>LLOC, DATA I FIRMA LUGAR, FECHA Y FIRMA</b>
<p>Les dades personals que conté l'imprés podran ser incloses en un fitxer perquè siguen tractades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, fent ús de les funcions pròpies que té atribuïdes en l'àmbit de les seues competències, i es podran dirigir a qualsevol òrgan seu per a exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, segons disposa la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals (BOE 294 de 6 de desembre de 2018) i disposicions vigents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.</p> <p><i>Los datos personales contenidos en este impreso podrán ser incluidos en un fichero para su tratamiento por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en el uso de las funciones propias que tiene atribuidas en el ámbito de sus competencias, pudiendo dirigirse a cualquier órgano de la misma para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE 294 de 6 de diciembre de 2018) y disposiciones vigentes de la Ley orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p>	
<p>_____, ____ de/d' _____ de 20__</p>	
Vist i Plau / Vº Bº	
Director/a	Tutor/a
(Segell del centre / Sello del centro)	
Firma: _____	Firma: _____
<p>He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data  <i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i> _____, ____ de/d' _____ de 20__      Firma: _____</p>	

**CONFORMITAT**

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se li informa del següent:

- Les dades personals arrellegades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'Educació Primària i l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de mesures de resposta a la inclusió.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avis legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Sotssecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon al delegat/a de protecció de dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Sotssecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

**CONFORMIDAD**

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa del siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria y la Orden 20/2019, de 30 de abril, de medidas de respuesta a la inclusión.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde al delegado/a de protección de datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Albereda, n.º 16, 46010 de Valencia.

**ANNEX NÚMERO IX / ANEXO NÚMERO IX**

**INFORME FINAL D'ETAPA PER A L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA /  
INFORME FINAL DE ETAPA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació  
Real decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.

Ley Orgànica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación  
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<b>A DADES IDENTIFICATIVES DEL CENTRE DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b>		
Codi de centre / Código de centro	Nom del centre / Nombre del centro	Titularitat / Titularidad <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Localitat / Localidad	Província / Provincia	Telèfon / Teléfono
Adreça / Dirección		Codi Postal / Código Postal

<b>B DADES PERSONALS DE L'ALUMNE/A DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b>					
NIA	Curs / Curso	Primer cognom / Primer apellido	Segon cognom / Segundo apellido	Nom / Nombre	Sexe / Sexo <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M

<b>C DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau) DATOS ACADÉMICOS (Grado de adquisición de las competencias clave)</b>		
COMPETÈNCIES CLAU / COMPETENCIAS CLAVE	Adquirida / Adquirida (SÍ / NO)	Grau / Grado <sup>1</sup>
Competència en Comunicació Lingüística (CCL) <i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>		
Competència en Plurilingüe (CP) <i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>		
Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT) <i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i>		
Competència digital (CD) <i>Competencia digital (CD)</i>		
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA) <i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>		
Competència ciutadana (CC) <i>Competencia ciudadana (CC)</i>		
Competència emprenedora (CE) <i>Competencia emprendedora (CE)</i>		
Competència en consciència i expressió culturals (CCEC) <i>Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)</i>		

(1) - 18085ndca-f, en el cas d'haver assolit els objectius i la competència alt, mitjà o baix. En la determinació del grau d'assoliment de les competències clau, els equips docents han d'aplicar les normes establides pels òrgans col·legiats competents a aquest efecte, arrellegades en els documents institucionals del centre. / *Se debe indicar, en el caso de haber adquirido los objetivos y la competencia: alto, medio o bajo. En la determinación del grado de adquisición de las competencias clave, los equipos docentes aplicarán las normas establecidas por sus órganos colegiados competentes a tal efecto, recogidas en los documentos institucionales del centro.*

<b>D PROPOSTA DE MESURES EDUCATIVES A DESENVOLUPAR EN L'ETAPA SEGÜENT <sup>2</sup> PROPUESTA DE MEDIDAS EDUCATIVAS A DESARROLLAR EN LA SIGUIENTE ETAPA</b>	

(2) El tutor o tutora, tenint en compte el grau d'èxit dels objectius i d'adquisició de les competències de l'alumne o alumna, així com les seues necessitats, amb l'assessorament de l'equip d'Orientació Educativa, ha de realitzar una proposta amb les mesures de suport, d'aprofundiment o qualsevol mesura educativa que es considere suficient perquè l'alumne o alumna continue millorant el seu procés educatiu. / *El tutor o tutora, teniendo en cuenta el grado de éxito de los objetivos y de adquisición de las competencias del alumno o alumna, así como sus necesidades, con el asesoramiento del equipo de Orientación Educativa, realizará una propuesta con las medidas de apoyo, de profundización o cualquier medida educativa que se considere suficiente para que el alumno o alumna continúe mejorando su proceso educativo.*

<b>E</b>	<b>NECESSITATS DE SUPORT EDUCATIU ESPECÍFIC NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO ESPECÍFICO</b>
<p><i>En el caso d'alumnat amb necessitats de suport específic, s'ha d'incorporar un informe amb els suports i mesures de resposta educativa per a la inclusió adoptades i la seua necessitat de continuïtat en la etapa escolar següent, a partir de les dades introduïdes per l'Equip d'Orientació. / En el caso de alumnado con necesidades de apoyo educativo específico, se incorporará un informe con los apoyos y medidas de respuesta educativa para la inclusión adoptadas y la necesidad de continuidad en la siguiente etapa escolar a partir de los datos introducidos por el Equipo de Orientación.</i></p>	

<b>F</b>	<b>LLOC, DATA I FIRMA LUGAR, FECHA Y FIRMA</b>
<p>Les dades personals que conté l'imprès podran ser incloses en un fitxer perquè siguen tractades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, fent ús de les funcions pròpies que té atribuïdes en l'àmbit de les seues competències, i es podran dirigir a qualsevol òrgan seu per a exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, segons disposa la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals (BOE 294 de 6 de desembre de 2018) i disposicions vigents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.</p> <p><i>Los datos personales contenidos en este impreso podrán ser incluidos en un fichero para su tratamiento por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en el uso de las funciones propias que tiene atribuidas en el ámbito de sus competencias, pudiendo dirigirse a cualquier órgano de la misma para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE 294 de 6 de diciembre de 2018) y disposiciones vigentes de la Ley orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p>	
<p>_____, ____ de/d' _____ de 20__</p>	
Vist i Plau / Vº Bº	
Director/a	Tutor/a
<p>(Segell del centre / Sello del centro)</p>	
Firma: _____	Firma: _____
<p>He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data  <i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i> _____, ____ de/d' _____ de 20__</p>	
Firma: _____	

**CONFORMITAT**

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se li informa del següent:

- Les dades personals arreglades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'Educació Primària i l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de mesures de resposta a la inclusió.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avis legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Sotssecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon al delegat/a de protecció de dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Sotssecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

**CONFORMIDAD**

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa del siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Primaria y la Orden 20/2019, de 30 de abril, de medidas de respuesta a la inclusión.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde al delegado/a de protección de datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Alameda, n.º 16, 46010 de València.

## ANNEX X / ANEXO X

**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**INFORME PERSONAL PER TRASLLAT/ INFORME PERSONAL POR TRASLADO**

Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.  
 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

DADES DEL CENTRE/ DATOS DEL CENTRO	
Codi / Código	Centre / Centro
Data de matrícula en el centre Fecha de matrícula en el centro	NIA:

A DADES PERSONALS DE L'ALUMNE / DE L'ALUMNA / DATOS PERSONALES DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA			
Cognom 1 / Apellido 1	Cognom 2 / Apellido 2	Nom / Nombre	Sexe / Sexo H D/M
Data de naixement / Fecha de nacimiento	Municipi de naixement / Municipio de nacimiento	Província de naixement / Provincia de nacimiento	
País de naixement / Pais de nacimiento		Nacionalitat / Nacionalidad	
Domicili / Domicilio		Núm.	Pta. Telèfon / Teléfono
Localitat / Localidad		CP	Província / Provincia
Nom del progenitor/a 1 o tutor/a / Nombre del progenitor/a 1 o tutor/a			Telèfon / Teléfono
Nom del progenitor/a 2 o tutor/a / Nombre del progenitor/a 2 o tutor/a			Telèfon / Teléfono

B RESULTATS DE L'AVALUACIÓ / RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	
<b>AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup></b>	
1r Trimestre / 1.º Trimestre	
2n Trimestre / 2.º Trimestre	
3r Trimestre / 3.º Trimestre	
C MESURES DE SUPORT PER A LA INCLUSIÓ / MEDIDAS DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN	
<input type="checkbox"/> S'hi adjunta informe de mesures de suport / Se adjunta informe de medidas de apoyo	

D OBSERVACIONS SOBRE EL PROGRÉS DE L'ALUMNE O ALUMNA <sup>(1)</sup> / OBSERVACIONES SOBRE EL PROGRESO DEL ALUMNO O ALUMNA <sup>(1)</sup>	

Normes d'ompliment / Normas de cumplimentación

(1) S'ha d'incorporar en aquest apartat, almenys, el mateix contingut que hi ha inclòs en els informes d'avaluació individual. / Se incorporará en este apartado, al menos, el mismo contenido que hay incluido en los respectivos informes de evaluación individual.

(2) En el cas que l'alumne o alumna haja cursat àrees amb un Pla de Refoç Educatiu, s'ha d'indicar en aquest apartat. S'indicarà també les àrees que s'han cursat amb

Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS). / En el caso de que el alumno o alumna haya cursado áreas con un Plan de Refuerzo Educativo, se indicará en este apartado. Se indicará también, en su caso, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).

E	<b>LLOC, DATA I FIRMA</b> <b>LUGAR, FECHA Y FIRMA</b>
<p>Les dades personals que conté l'imprés podran ser incloses en un fitxer perquè siguin tractades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, fent ús de les funcions pròpies que té atribuïdes en l'àmbit de les seues competències, i es podran dirigir a qualsevol òrgan seu per a exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, segons disposa la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals (BOE 294 de 6 de desembre de 2018) i disposicions vigents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.</p> <p><i>Los datos personales contenidos en este impreso podrán ser incluidos en un fichero para su tratamiento por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en el uso de las funciones propias que tiene atribuidas en el ámbito de sus competencias, pudiendo dirigirse a cualquier órgano de la misma para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE 294 de 6 de diciembre de 2018) y disposiciones vigentes de la Ley orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p>	
_____, ____ de/d' _____ de 20 ____	
<p>Vist i Plau / Vº Bº</p> <p>Director/a <span style="float: right;">Tutor/a</span></p> <p style="text-align: center;">(Segell del centre / Sello del centro)</p>	

#### CONFORMITAT

De conformitat amb el que estableix el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018, relatiu a la Protecció de Dades de Caràcter Personal, se li informa del següent:

- Les dades personals arreplegades per mitjà d'aquesta sol·licitud seran tractades de forma confidencial.
- La finalitat del tractament és el compliment dels requeriments disposats en Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència, el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'Educació Primària i l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de mesures de resposta a la inclusió.
- Es poden exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició d'acord amb el que disposa l'avis legal de la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- La responsabilitat del tractament de la informació és de la Subsecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. La coordinació i supervisió correspon correspon a la Delegació de Protecció de Dades, que exerceix les seues funcions amb autonomia funcional i està adscrit orgànicament a la Subsecretaria de la Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica, amb domicili en passeig de l'Albereda, núm. 16, 46010 de València.

#### CONFORMIDAD

En conformidad con lo que establece el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, relativo a la Protección de Datos de Carácter Personal, se le informa del siguiente:

- Los datos personales recogidos por medio de esta solicitud serán tratados de forma confidencial.
- La finalidad del tratamiento es el cumplimiento de los requerimientos dispuestos en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia, el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Primaria y la Orden 20/2019, de 30 de abril, de medidas de respuesta a la inclusión.
- Se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de acuerdo con lo que dispone el aviso legal de la página web de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- La responsabilidad del tratamiento de la información es de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. La coordinación y supervisión corresponde a la Delegación de Protección de Datos, que ejerce sus funciones con autonomía funcional y está adscrito orgánicamente a la Subsecretaría de la Conselleria de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática, con domicilio en paseo de la Alameda, n.º 16, 46010 de València.

**ANNEX XI / ANEXO XI**

**EXPEDIENT ACADÈMIC / EXPEDIENTE ACADÉMICO  
EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**

Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.  
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Codi de centre / Código de centro	Centre / Centro
<b>EXPEDIENT ACADÈMIC / EXPEDIENTE ACADÉMICO</b>	
Data de matrícula en el centre Fecha de matrícula en el centro	<b>NIA</b>

<b>A DADES PERSONALS DE L'ALUMNE / DE L'ALUMNA / DATOS PERSONALES DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA</b>			
Cognom 1 / Apellido 1	Cognom 2 / Apellido 2	Nom / Nombre	Sexe / Sexo H <input type="checkbox"/> D/M <input type="checkbox"/>
Data de naixement / Fecha de nacimiento	Municipi de naixement / Municipio de nacimiento	Província de naixement / Provincia de nacimiento	
País de naixement / País de nacimiento	Nacionalitat / Nacionalidad		
Domicili / Domicilio		Núm.	Pta. / Teléfono
Municipi de residència de l'alumne/a / Municipio de residencia del/de la alumno/a		CP	Província / Provincia
Nom de la persona progenitora 1 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 1 o representante legal			Telèfon / Teléfono
Nom de la persona progenitora 2 o representant legal / Nombre de la persona progenitora 2 o representante legal			Telèfon / Teléfono

<b>B AUTORITZACIÓ D'ESCOLARITZACIÓ EN EDUCACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ PRIMÀRIA AUTORIZACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA</b>					
Codi del centre Código del centro	Nom del centre Nombre del centro	Localitat Localidad	Província Provincia	Cursos acadèmics Cursos académicos	Cursos de l'etapa Cursos de la etapa

<b>C MESURES DE SUPORT PER A LA INCLUSIÓ MEDIDAS DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN</b>	
<input type="checkbox"/>	S'hi adjunta informe de mesures de suport / Se adjunta informe de medidas de apoyo

<b>D TRASLLAT DE CENTRE TRASLADO DE CENTRO</b>	
Amb data / Con fecha	Es trasllada al centre / Se traslada al centro
Adreça / Dirección	
Telèfon / Teléfono	
Localitat / Localidad	CP

Primer cognom / <i>Primer apellido</i>	Segundo apellido / <i>Segundo apellido</i>	Nom / <i>Nombre</i>	NIA
--	--	---------------------	-----

<b>RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL PRIMER CURS</b> <b>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PRIMER CURSO</b>		
ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica y Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		
<p><b>PROMOCIÓ A SEGON CURS</b> <b>PROMOCIÓN A SEGUNDO CURSO</b></p> <p>En la sessió d'avaluació del dia _____            En la sesión de evaluación del día _____</p>		

ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>

**Normes de complimentació / Normas de cumplimentación**

- (1) Es consignarà en termes d'Excel·lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existísquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

Primer cognom / Primer apellido	Segundo apellido / Segundo apellido	Nom / Nombre	NIA
---------------------------------	-------------------------------------	--------------	-----

**RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL SEGON CURS  
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL SEGUNDO CURSO**

ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica y Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		

**PROMOCIÓ A TERCER CURS  
PROMOCIÓN AL TERCER CURSO**

En la sessió d'avaluació del dia \_\_\_\_\_  
En la sesión de evaluación del día \_\_\_\_\_

es decideix la promoció de l'alumne/a a tercer curs d'Educació Primària.  
se decide la promoción del alumno/a al tercer curso de Educación Primaria.

**ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>**

--

**Normes de complimentació / Normas de cumplimentación**

- (1) Es consignarà en termes d'Excel.lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

Primer cognom / Primer apellido	Segundo apellido / Segundo apellido	Nom / Nombre	NIA
---------------------------------	-------------------------------------	--------------	-----

<b>RESULTATS DE L' AVALUACIÓ DEL TERCER CURS</b> <b>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO</b>		
ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		
<b>PROMOCIÓ A QUART CURS</b> <b>PROMOCIÓN AL CUARTO CURSO</b>		
En la sessió d'avaluació del dia _____ En la sesión de evaluación del día _____		

ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>

Normes de complimentació / Normas de cumplimentación

- (1) Es consignarà en termes d'Excel·lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

Primer cognom / Primer apellido	Segundo apellido / Segundo apellido	Nom / Nombre	NIA
---------------------------------	-------------------------------------	--------------	-----

**RESULTATS DE L' AVALUACIÓ DEL QUART CURS**  
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CUARTO CURSO**

ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica y Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		

**PROMOCIÓ A CINQUÈ CURS**  
**PROMOCIÓN AL QUINTO CURSO**

En la sessió d'avaluació del dia \_\_\_\_\_  
*En la sesión de evaluación del día \_\_\_\_\_*

es decideix la promoció de l'alumne/a a cinqué curs d'Educació Primària.  
se decide la promoción del alumno/a al quinto curso de Educación Primaria.

ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>

**Normes de complimentació / Normas de cumplimentación**

- (1) Es consignarà en termes d'Excel.lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

Primer cognom / Primer apellido	Segundo apellido / Segundo apellido	Nom / Nombre	NIA
---------------------------------	-------------------------------------	--------------	-----

**RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL CINQUÈ CURS  
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL QUINTO CURSO**

ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica y Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Educació en Valors Cívics i Ètics <i>Educación en Valores Cívicos y Éticos</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		
<b>PROMOCIÓ A SISÉ CURS PROMOCIÓN AL SEXTO CURSO</b>		
En la sessió d'avaluació del dia _____ En la sesión de evaluación del día _____		

ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>

**Normes de complimentació / Normas de cumplimentación**

- (1) Es consignarà en termes d'Excel·lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

Primer cognom / Primer apellido	Segundo apellido / Segundo apellido	Nom / Nombre	NIA
---------------------------------	-------------------------------------	--------------	-----

**RESULTATS DE L'AVUACIÓ DEL SISÉ CURS  
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL SEXTO CURSO**

ÀREES / ÁREAS	AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>	ACIS <sup>(2)</sup>
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>		
Música i Dansa <i>Música y Danza</i>		
Educació Plàstica i Visual <i>Educación Plástica y Visual</i>		
Educació Física <i>Educación Física</i>		
Educació en Valors Cívics i Ètics <i>Educación en Valores Cívicos y Éticos</i>		
Valencià: Llengua i Literatura <i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>		
Llengua Castellana i Literatura <i>Lengua Castellana y Literatura</i>		
Llengua Estrangera: Anglès <i>Lengua Extranjera: Inglés</i>		
Matemàtiques <i>Matemáticas</i>		
Projectes Interdisciplinaris <i>Proyectos Interdisciplinarios</i>		
Religió <i>Religión</i>		

**PROMOCIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA  
PROMOCIÓN A LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

En la sessió d'avaluació del dia \_\_\_\_\_  
En la sesión de evaluación del día \_\_\_\_\_

es decideix la promoció de l'alumne/a a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.  
se decide la promoción del alumno/a a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup>

**Normes de complimentació / Normas de cumplimentación**

- (1) Es consignarà en termes d'Excel.lent (EX), Notable (NT), Bé (BE), Suficient (SU) i Insuficient (IN) (article 26 RD 157/2022).  
*Se consignará en términos de Excelente (EX), Notable (NT), Bien (BE), Suficiente (SU) e Insuficiente (IN) (artículo 26 RD 157/2022).*
- (2) S'ha d'indicar, amb un aspa, les àrees que s'han cursat amb Adaptació Curricular Individual Significativa (ACIS).  
*Se indicará, con un aspa, las áreas que se han cursado con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS).*
- (3) En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit s'ha d'indicar en aquest camp la denominació d'aquest àmbit, així com la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.  
*En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, se ha de indicar en este campo la denominación de este ámbito, así como la indicación expresa de las áreas integradas en este.*

<b>E</b>	<b>ENTREGA DE DOCUMENTACIÓ</b> <b>ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN</b>
----------	---

E.1. Amb aquesta data s'entrega a l'alumna o l'alumne titular d'aquest expedient, l'original del seu Historial Acadèmic d'Educació Primària, per haver finalitzat aquesta etapa, junt amb l'informe indicatiu del nivell obtingut en l'avaluació final d'etapa.  
E.1. Con esta fecha se entrega a la alumna o el alumno titular de este expediente, el original de su Historial Académico de Educación Primaria, por haber finalizado esta etapa, junto al informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa.

	_____, de/d' _____ de 20_	
Vist i plau / Vº Bº	Secretario/a	He rebut / Recibi:
Director/a	Secretari/ària /	
(Segell del centre / Sello del centro)		Firma: _____
Firma: _____	Firma: _____	

E.2. Amb aquesta data, s'envia al centre d'Educació Secundària Obligatòria a petició d'aquest, la còpia de l'Historial Acadèmic d'Educació Primària junt amb l'informe indicatiu del nivell obtingut en l'avaluació final d'etapa, del titular d'aquest expedient.  
E.2. Con esta fecha, se envía al centro de Educación Secundaria Obligatoria a petición de este, la copia del Historial Académico de Educación Primaria junto al informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, del titular de este expediente.

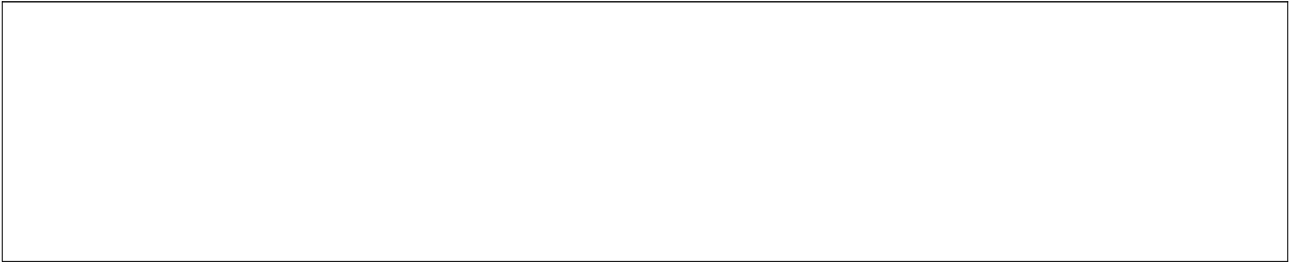
	_____, de/d' _____ de 20_	
Vist i plau / Vº Bº		
Director/a	Secretari/ària / Secretario/a	
(Segell del centre / Sello del centro)		
Firma: _____	Firma: _____	

<b>F</b>	<b>PREMIS I MENCIIONS HONORÍFIQUES</b> <b>PREMIOS Y MENCIONES HONORÍFICAS</b>
----------	--

--	--

<b>G</b>	<b>OBSERVACIONS</b> <b>OBSERVACIONES</b>
----------	---

--	--



H	<b>LLOC, DATA I SIGNATURA LUGAR, FECHA Y FIRMA</b>
<p>Les dades personals que conté l'imprès podran ser incloses en un fitxer perquè siguin tractades per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, fent ús de les funcions pròpies que té atribuïdes en l'àmbit de les seues competències, i es podran dirigir a qualsevol òrgan seu per a exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, segons disposa la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals (BOE 294 de 6 de desembre de 2018) i disposicions vigents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.</p> <p><i>Los datos personales contenidos en este impreso podrán ser incluidos en un fichero para su tratamiento por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en el uso de las funciones propias que tiene atribuidas en el ámbito de sus competencias, pudiendo dirigirse a cualquier órgano de la misma para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, según lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE 294 de 6 de diciembre de 2018) y disposiciones vigentes de la Ley orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.</i></p> <p style="text-align: center;">_____, ____ de/d' _____ de 20 ____</p> <p style="text-align: center;">Vist-i-plau / Vº Bº</p> <p>Director/a <span style="float: right;">Secretari/ària / Secretario/a</span></p> <p style="text-align: center;">Segell del centre / Sello del centro</p> <p>Signatura / Firma: _____ <span style="float: right;">Signatura / Firma: _____</span></p>	