

## Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

*DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]*

Índex

Preàmbul

Títol I. Disposicions comunes

Capítol únic. Disposicions preliminars

Article 1. Objecte i àmbit d'aplicació

Article 2. Definicions

Article 3. L'etapa d'Educació Primària en el marc del sistema educatiu

Article 4. Finalitats de l'etapa

Article 5. Principis generals

Article 6. Principis pedagògics

Article 7. Objectius

Títol II. Ordenació de l'Educació Primària

Capítol I. Estructura del currículum

Article 8. Currículum de l'etapa

Article 9. Àrees

Article 10. Projectes interdisciplinaris

Article 11. El currículum per àmbits

Article 12. Competències clau i competències específiques

Article 13. Perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic

Article 14. Ensenyament de llengües

Capítol II. Autonomia i organització dels centres

Article 15. Autonomia dels centres

Article 16. Temps escolar

Article 17. L'espai escolar

Article 18. Distribució de la jornada escolar

Capítol III. Orientació educativa i acció tutorial

Article 19. Orientació educativa

Article 20. Acció tutorial

Capítol IV. Projecte educatiu i gestió pedagògica

Article 21. Projecte educatiu

Article 22. Concreció curricular de centre i proposta pedagògica de cicle

Article 23. Programacions d'aula

Article 24. Recursos i materials didàctics

Capítol V. Mesures de resposta educativa per a la inclusió

Article 25. Organització de la resposta educativa per a tot l'alumnat

Títol III. Avaluació i promoció

Capítol I. Avaluació

Article 26. Procés d'avaluació

Article 27. Criteris d'avaluació

Article 28. Informe d'avaluació

Article 29. Qualificació dels aprenentatges a final de curs

Article 30. Sessions d'avaluació

Article 31. Avaluació del sistema educatiu i avaluació de diagnòstic

Article 32. Dret de l'alumnat a una avaluació objectiva

Article 33. Atenció a les diferències individuals en l'avaluació

Capítol II. Documents oficials d'avaluació

Article 34. Documents i informes oficials d'avaluació

Article 35. Actes d'avaluació

Article 36. Expedient acadèmic

Article 37. Informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de competències del primer i segon cicle

Article 38. Informe individualitzat de final d'etapa

Article 39. Historial acadèmic

Article 40. Informe personal per trasllat

Article 41. Autenticitat, seguretat i confidencialitat dels documents d'avaluació

Article 42. Custòdia dels documents d'avaluació

Capítol III. Promoció

Article 43. Decisions de promoció

## Conselleria de Educación, Cultura y Deporte

*DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. [2022/7572]*

Índice

Preámbulo

Título I. Disposiciones comunes

Capítulo único. Disposiciones preliminares

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

Artículo 2. Definiciones

Artículo 3. La etapa de Educación Primaria en el marco del sistema educativo

Artículo 4. Finalidades de la etapa

Artículo 5. Principios generales

Artículo 6. Principios pedagógicos

Artículo 7. Objetivos

Título II. Ordenación de la Educación Primaria

Capítulo I. Estructura del currículum

Artículo 8. Currículum de la etapa

Artículo 9. Áreas

Artículo 10. Proyectos interdisciplinarios

Artículo 11. El currículum por ámbitos

Artículo 12. Competencias clave y competencias específicas

Artículo 13. Perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica

Artículo 14. Enseñanza de lenguas

Capítulo II. Autonomía y organización de los centros

Artículo 15. Autonomía de los centros

Artículo 16. Tiempo escolar

Artículo 17. El espacio escolar

Artículo 18. Distribución de la jornada escolar

Capítulo III. Orientación educativa y acción tutorial

Artículo 19. Orientación educativa

Artículo 20. Acción tutorial

Capítulo IV. Proyecto educativo y gestión pedagógica

Artículo 21. Proyecto educativo

Artículo 22. Concreción curricular de centro y propuesta pedagógica de ciclo

Artículo 23. Programaciones de aula

Artículo 24. Recursos y materiales didácticos

Capítulo V. Medidas de respuesta educativa para la inclusión

Artículo 25. Organización de la respuesta educativa para todo el alumnado

Título III. Evaluación y promoción

Capítulo I. Evaluación

Artículo 26. Proceso de evaluación

Artículo 27. Criterios de evaluación

Artículo 28. Informe de evaluación

Artículo 29. Calificación de los aprendizajes a final de curso

Artículo 30. Sesiones de evaluación

Artículo 31. Evaluación del sistema educativo y evaluación de diagnóstico

Artículo 32. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva

Artículo 33. Atención a las diferencias individuales en la evaluación

Capítulo II. Documentos oficiales de evaluación

Artículo 34. Documentos e informes oficiales de evaluación

Artículo 35. Actas de evaluación

Artículo 36. Expediente académico

Artículo 37. Informe individualizado sobre el grado de adquisición de competencias del primero y segundo ciclo

Artículo 38. Informe individualizado de final de etapa

Artículo 39. Historial académico

Artículo 40. Informe personal por traslado

Artículo 41. Autenticidad, seguridad y confidencialidad de los documentos de evaluación

Artículo 42. Custodia de los documentos de evaluación

Capítulo III. Promoción

Artículo 43. Decisiones de promoción



Capítol IV. Participació de les famílies i representants legals de l'alumnat

Article 44. Participació i dret a la informació de pares, mares, tutors o tutors legals

Article 45. Comunicació amb les famílies

Capítol V. Continuitat educativa

Article 46. Continuitat entre etapes

Article 47. Continuitat des de l'etapa d'Educació Infantil

Article 48. Continuitat dins de l'etapa d'Educació Primària

Article 49. Continuitat a l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria

Disposicions addicionals

Primera. Ensenyaments de Religió

Segona. Calendari

Tercera. Incidència pressupostària i necessitat de recursos

Quarta. Obligacions administratives dels centres de titularitat privada

Cinquena. Condicions de formació inicial per al professorat dels centres privats per a exercir la funció d'orientació

Disposició transitòria

Única. Aplicabilitat del Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana

Disposició derogatòria única

Única. Derogació normativa

Disposicions finals

Primera. Aplicació i desplegament

Segona. Calendari d'implantació

Tercera. Entrada en vigor

Annex I. Competències clau

Annex II. Perfil d'eixida

Annex III. Currículum de les àrees d'Educació Primària

Annex IV. Distribució horària

Annex V. Informe d'avaluació

Annex VI. Actes d'avaluació

Annex VII. Informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de les competències del primer cicle

Annex VIII. Informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de les competències del segon cicle

Annex IX. Informe individualitzat de final d'etapa

Annex X. Informe personal per trasllat

Annex XI. Expedient acadèmic

Annex XII. Historial acadèmic

#### PREÀMBUL

L'article 53.1 de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana disposa que és competència exclusiva de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seua extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, sense perjudici del que es disposa en l'article 27 de la Constitució i en les lleis orgàniques que, conforme a l'apartat 1 de l'article 81 d'aquella, el despleguen, i de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució Espanyola, per a dictar normativa bàsica en matèria d'educació.

La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, introdueix en l'anterior redacció de la norma importants canvis, molts d'aquests derivats, tal com indica la mateixa llei en la seua exposició de motius, de la conveniència de revisar les mesures previstes en el text original a fi d'adaptar el sistema educatiu als reptes i desafiaments del segle XXI d'acord amb els objectius fixats per la Unió Europea i la UNESCO per a la dècada 2020-2030.

Aquesta llei defineix el currículum en l'article 6, apartat 1, com «el conjunt d'objectius, competències, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats en la present llei.» I en l'apartat 2 d'aquell s'especifica quin és l'objectiu: «El currículum anirà orientat a facilitar el desenvolupament educatiu dels alumnes i les alumnes, garantint la seua formació integral, contribuint al ple desenvolupament de la seua personalitat i preparant-los per a l'exercici ple dels drets humans, d'una ciutadania activa i democràtica en la

Capítulo IV. Participación de las familias y representantes legales del alumnado

Artículo 44. Participación y derecho a la información de padres, madres, tutoras o tutores legales

Artículo 45. Comunicación con las familias

Capítulo V. Continuidad educativa

Artículo 46. Continuidad entre etapas

Artículo 47. Continuidad desde la etapa de Educación Infantil

Artículo 48. Continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria

Artículo 49. Continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Disposiciones adicionales

Primera. Enseñanzas de Religión

Segunda. Calendario

Tercera. Incidencia presupuestaria y necesidad de recursos

Cuarta. Obligaciones administrativas de los centros de titularidad privada

Quinta. Condiciones de formación inicial para el profesorado de los centros privados para ejercer la función de orientación

Disposición transitoria

Única. Aplicabilidad del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el cual establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana

Disposició derogatòria única

Única. Derogación normativa

Disposiciones finales

Primera. Aplicación y desarrollo

Segunda. Calendario de implantación

Tercera. Entrada en vigor

Anexo I. Competencias clave

Anexo II. Perfil de salida

Anexo III. Currículum de las áreas de Educación Primaria

Anexo IV. Distribución horaria

Anexo V. Informe de evaluación

Anexo VI. Actas de evaluación

Anexo VII. Informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del primer ciclo

Anexo VIII. Informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del segundo ciclo

Anexo IX. Informe individualizado de final de etapa

Anexo X. Informe personal por traslado

Anexo XI. Expediente académico

Anexo XII. Historial académico

#### PREÁMBULO

El artículo 53.1 del Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana dispone que es competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27 de la Constitución y las leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de aquella, lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución Española, para dictar normativa básica en materia de educación.

La Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, introduce en la redacción anterior de la norma cambios importantes, muchos de estos derivados, tal como indica la misma ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original a fin de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Esta ley define el currículo en el artículo 6, apartado 1, como «el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley». Y en el apartado 2 de aquel se especifica cual es el objetivo: «El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y las alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y



societat actual. En cap cas podrà suposar una barrera que genere abandó escolar o impedisca l'accés i gaudi del dret a l'educació.»

En l'article 16.1 assenyalava que «L'Educació Primària és una etapa educativa que comprén sis cursos acadèmics, que es cursaran ordinàriament entre els sis i els dotze anys d'edat». I en l'apartat 2 indica que «La finalitat de l'Educació Primària és facilitar als alumnes i les alumnes els aprenentatges de l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura i l'hàbit de convivència, així com els d'estudi i treball, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat, amb la finalitat de garantir una formació integral que contribuïska al ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes i les alumnes i de preparar-los per a cursar amb aprofitament l'Educació Secundària Obligatoria.»

D'altra banda, en el capítol III del títol preliminar, que regula el currículum i la distribució de competències, s'estableix en l'article 6.3 que, «amb la finalitat d'assegurar una formació comuna, el Govern, prèvia consulta a les comunitats autònomes, fixarà, en relació amb els objectius, competències, continguts i criteris d'avaluació, els aspectes bàsics del currículum, que constitueixen els ensenyaments mínims.»

Finalment, l'article 6 bis, respecte al repartiment de competències, en l'apartat c, reconeix que correspon al Govern la fixació dels ensenyaments mínims de cadascun dels ensenyaments regulats en la mateixa llei.

Així doncs, les administracions educatives, d'acord amb l'article 6.5, «seran les responsables d'establir el currículum corresponent per al seu àmbit territorial, del qual formaran part els aspectes bàsics abans esmentats. Finalment, correspondrà als centres mateixos desenvolupar i completar, si és el cas, el currículum de les diferents etapes i cicles fent ús de la seua autonomia tal com es recull en la mateixa llei, en el capítol II del títol V.»

En conseqüència, s'ha publicat el Reial decret 157/2022 d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària, que defineix, entre altres aspectes, els objectius, fins i principis generals i pedagògics del conjunt de l'etapa, així com les competències clau i el perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic.

Aquest Reial decret 157/2022 recull per a cada àrea les competències específiques previstes per a l'etapa, així com els criteris d'avaluació i els sabers bàsics establits per a cada cicle en cadascuna de les àrees i ha derogat l'anterior Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. També ha derogat el capítol II del Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'Educació Primària, així com l'avaluació, la promoció i la titulació en l'Educació Secundària Obligatoria, el Batxillerat i la Formació Professional, encara que es reconeix la seua aplicació als cursos segon, quart i sisé en el curs acadèmic 2022-2023 en la disposició transitòria segona.

El Reial decret reconeix en el preàmbul que en l'Educació Primària els canvis introduïts per la Llei orgànica 3/2020 han sigut significatius per a l'ordenació i l'organització dels ensenyaments. Així, s'han recuperat els tres cicles anteriorment existents, reordenant les àrees a fi d'afavorir el desenvolupament de les competències de l'alumnat, i permetent la seua organització en àmbits. En el tercer cicle s'ha afegit a més una àrea d'Educació en Valors Cívics i Ètics. D'altra banda, s'ha establert que l'avaluació durant l'etapa es basarà en el grau de desenvolupament de les competències previstes. I també que cada alumne i alumna disposarà, en finalitzar l'etapa, d'un informe sobre la seua evolució i les competències desenvolupades, segons disposen les administracions educatives, a fi de garantir una transició amb les majors garanties a l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria.

A més, el Reial decret 157/2022, en la disposició final primera, estableix el seu caràcter bàsic, a excepció de l'annex III sobre les situacions d'aprenentatge, que manca del caràcter de normativa bàsica.

La disposició final tercera determina que aquest decret s'implantarà per als cursos primer, tercer i cinqué en el curs escolar 2022-2023, i per als cursos segon, quart i sisé en el curs 2023-2024.

És procedent ara determinar el currículum corresponent a l'àmbit autonòmic relatiu a l'etapa d'Educació Primària, per a donar resposta als reptes i a les circumstàncies actuals del sistema educatiu, comple-

democràtica en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación.»

El artículo 16.1 señala que «la Educación Primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad». Y el apartado 2 indica que «la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y las alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.»

Por otro lado, en el capítulo III del título preliminar, que regula el currículo y la distribución de competencias, se establece en el artículo 6.3 que, «con el fin de asegurar una formación común, el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, deberá fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas».

Finalmente, el artículo 6 bis, respecto al reparto de competencias, en el apartado c, reconoce que corresponde al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas de cada una de las enseñanzas reguladas en la misma ley.

Así pues, las administraciones educativas, de acuerdo con el artículo 6.5, «serán las responsables de establecer el currículo correspondiente para su ámbito territorial, del cual formarán parte los aspectos básicos mencionados anteriormente. Finalmente, corresponderá a los propios centros desarrollar y completar, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía, tal como se recoge en la misma ley, en el capítulo II del título V.»

En consecuencia, se ha publicado el Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que define, entre otros aspectos, los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa, así como las competencias clave y el perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica.

Este Real decreto 157/2022 recoge para cada área las competencias específicas previstas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los saberes básicos establecidos para cada ciclo en cada una de las áreas y ha derogado el anterior Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. También ha derogado el capítulo II del Real decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, aunque se reconoce su aplicación en los cursos segundo, cuarto y sexto del curso académico 2022-2023 en la disposición transitoria segunda.

El Real decreto reconoce en el preámbulo que los cambios introducidos por la Ley orgánica 3/2020 han sido significativos para la ordenación y la organización de las enseñanzas en la Educación Primaria. Así, se han recuperado los tres ciclos anteriormente existentes, reordenando las áreas a fin de favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado, y permitiendo su organización en ámbitos. En el tercer ciclo se ha añadido, además, un área de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Por otro lado, se ha establecido que la evaluación durante la etapa se basará en el grado de desarrollo de las competencias previstas. Y también que cada alumno y alumna dispondrá, al finalizar la etapa, de un informe sobre su evolución y las competencias desarrolladas, según dispongan las administraciones educativas, a fin de garantizar una transición con las mayores garantías en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Además, el Real decreto 157/2022, en la disposición final primera, establece su carácter básico, a excepción del anexo III sobre las situaciones de aprendizaje, que carece del carácter de normativa básica.

La disposición final tercera determina que este decreto se implantará para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2022-2023, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso 2023-2024.

Es procedente ahora determinar el currículo correspondiente al ámbito autonómico relativo a la etapa de Educación Primaria, para dar respuesta a los retos y a las circunstancias actuales del sistema educa-

tant així el marc legal establert pel Reial decret 157/2022 i reflectint en l'articulat tots els aspectes bàsics d'aquest reial decret.

La Llei 4/1983, de 23 de novembre, de la Generalitat, d'ús i ensenyament del valencià, estableix com a objectiu específic protegir la recuperació del valencià, llengua pròpia de la Comunitat Valenciana, i garantir-ne l'ús normal i oficial. En l'àmbit de l'ensenyament, l'article 19 determina que l'alumnat, en acabar la seua escolarització, ha d'estar capacitat per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà.

D'altra part, un dels eixos que articula el sistema educatiu valencià, a través de la legislació, tant estatal com autonòmica, és la presència de les dues llengües oficials i la necessitat d'aprendre-les i dominar-les.

La Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, té com a objecte regular l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües curriculars, assegurar el domini de les competències plurilingües i interculturals de l'alumnat valencià i promoure la presència en l'itinerari educatiu de les llengües no curriculars existents en els centres educatius.

A més a més, estableix un programa plurilingüe únic per a tot l'alumnat i per a tot el territori valencià, que té com a objectius garantir a l'alumnat l'assoliment d'una competència plurilingüe, així com la igualtat d'oportunitats de l'alumnat valencià i la seua integració en el sistema educatiu i en la societat valenciana, i garantir la normalització de l'ús social i institucional del valencià dins del sistema educatiu. Pel que fa a la competència plurilingüe, implica el domini oral i escrit de les dues llengües oficials, el domini funcional d'una o més llengües estrangeres i el contacte enriquidor amb llengües i cultures no curriculars, però pròpies d'una part de l'alumnat; així com l'interès i la curiositat per les llengües, el coneixement sobre com són i com funcionen i els procediments per a la construcció d'aquests coneixements a partir de l'observació, la manipulació i la comparació de les diferents llengües presents en l'aula, i des d'una perspectiva crítica sobre com s'usen.

Aquest decret recull els avanços i les principals actuacions aprovades recentment per la següent normativa: la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant de la violència, la Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència.

L'objecte d'aquest decret respon a la necessitat de donar resposta a noves exigències socials des de l'escola com a primer context de participació i relació socials en el nostre àmbit autonòmic.

Per tant, l'Educació Primària es desenvolupa en la infància i constitueix una etapa educativa amb dos objectius principals. D'una banda, oferir un entorn d'aprenentatge amable i positiu, que possibilita la igualtat d'oportunitats educatives i formatives en el desenvolupament personal i social, sempre des d'una perspectiva competencial, i que contribueix a la millora dels resultats educatius de l'alumnat. I de l'altra, permetre que els alumnes i les alumnes d'Educació Primària es convertisquen en persones participatives i actives de la societat amb visió crítica i responsabilitat, potenciant al mateix temps valors com la tolerància, el sentit de la comunitat, l'entesa mútua, la igualtat de drets i responsabilitats entre totes les persones, independentment del seu gènere, cultura, ideologia, d'ètnia, orientació o identitat sexual, religió, diversitat funcional o altres condicions.

Per aquesta raó, aquest decret es basa a entendre l'alumnat de l'etapa d'Educació Primària com a persones capaces, amb coneixements previs, portadores de drets i amb unes característiques evolutives pròpies, tal com es defineix en la Convenció sobre els Drets de l'Infant i les observacions generals del seu Comitè.

Aquest decret aborda de manera principal tres vessants de l'educació: el vessant social, l'individual i el desenvolupament.

El vessant social atén aquells aspectes que es deriven de la concepció de l'ésser humà com un ésser social que es desenvolupa i aprèn amb els seus iguals de forma cooperativa en un entorn físic en el qual ha de desimboldre's amb criteris de sostenibilitat, protecció del medi ambient i amb seguretat en els nous entorns digitals.

El vessant individual se centra en permetre a l'alumnat d'aquesta etapa que construisca una imatge positiva de si mateix establint vincles segurs; reforçant conductes d'autoestima des d'una perspectiva lliure

tivo, completando así el marco legal establecido por el Real decreto 157/2022 y reflejando en el articulado todos los aspectos básicos de este real decreto.

La Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de uso y enseñanza del valenciano, establece como objetivo específico proteger la recuperación del valenciano, lengua propia de la Comunitat Valenciana, y garantizar su uso normal y oficial. En el ámbito de la enseñanza, el artículo 19 determina que el alumnado, al acabar la escolarización, tiene que estar capacitado para utilizar, oralmente y por escrito, el valenciano en igualdad con el castellano.

Por otra parte, uno de los ejes que articula el sistema educativo valenciano, a través de la legislación, tanto estatal como autonómica, es la presencia de las dos lenguas oficiales y la necesidad de aprenderlas y dominarlas.

La Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, tiene por objeto regular la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas curriculares, asegurar el dominio de las competencias plurilingües e interculturales del alumnado valenciano y promover la presencia en el itinerario educativo de las lenguas no curriculares existentes en los centros educativos.

Además, establece un programa plurilingüe único para todo el alumnado y para todo el territorio valenciano, que tiene como objetivos garantizar al alumnado el logro de una competencia plurilingüe, así como la igualdad de oportunidades del alumnado valenciano y su integración en el sistema educativo y en la sociedad valenciana, y garantizar la normalización del uso social e institucional del valenciano dentro del sistema educativo. En cuanto a la competencia plurilingüe, implica el dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales, el dominio funcional de una o más lenguas extranjeras y el contacto enriquecedor con lenguas y culturas no curriculares, pero propias de una parte del alumnado; así como el interés y la curiosidad por las lenguas, el conocimiento sobre cómo son y cómo funcionan y los procedimientos para la construcción de estos conocimientos a partir de la observación, la manipulación y la comparación de las diferentes lenguas presentes en el aula, y desde una perspectiva crítica sobre cómo se usan.

Este decreto recoge los avances y las principales actuaciones aprobadas recientemente por la siguiente normativa: la Ley orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia ante la violencia, y la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la infancia y adolescencia.

El objetivo de este decreto responde a la necesidad de dar respuesta a nuevas exigencias sociales desde la escuela como primer contexto de participación y relación sociales en nuestro ámbito autonómico.

Por lo tanto, la Educación Primaria se desarrolla en la infancia y constituye una etapa educativa con dos objetivos principales. Por un lado, ofrecer un entorno de aprendizaje amable y positivo, que posibilite la igualdad de oportunidades educativas y formativas en el desarrollo personal y social, siempre desde una perspectiva competencial, y que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado. Y por otro, permitir que los alumnos y las alumnas de Educación Primaria se conviertan en personas participativas y activas de la sociedad con visión crítica y responsabilidad, potenciando al mismo tiempo valores como la tolerancia, el sentido de la comunidad, el entendimiento mutuo, la igualdad de derechos y responsabilidades entre todas las personas, independientemente de su género, cultura, ideología, etnia, orientación o identidad sexual, religión, diversidad funcional u otras condiciones.

Por esta razón, este decreto se basa en entender al alumnado de la etapa de Educación Primaria como personas capaces, con conocimientos previos, portadoras de derechos y con unas características evolutivas propias, tal como se define en la Convención sobre los Derechos del Niño y las observaciones generales de su Comité.

Este decreto aborda principalmente tres vertientes de la educación: la vertiente social, la individual y el desarrollo.

La vertiente social atiende a los aspectos que se derivan de la concepción del ser humano como un ser social que se desarrolla y aprende con sus iguales de manera cooperativa en un entorno físico en el que tiene que desenvolverse con criterios de sostenibilidad, protección del medio ambiente y con seguridad en los nuevos entornos digitales.

La vertiente individual se centra en permitir al alumnado de esta etapa que construya una imagen positiva de sí mismo estableciendo vínculos seguros, reforzando conductas de autoestima desde una pers-

d'estereotips; i desenvolupant al mateix temps actituds de participació, compromís i reflexió en el context comunitari per a convertir-se en ciutadans actius.

Per últim, el vessant de desenvolupament aborda aquells aspectes competencials que enriqueixen els propis coneixements, actituds i destreses prèviament adquirides i permeten la seua aplicació a les noves situacions i entorns digitals, cada vegada més complexos. Des d'aquest vessant es promou l'ús d'instruments d'aprenentatge en els quals s'establisca l'alumnat com a centre de l'aprenentatge, i on els seus interessos i necessitats siguen el punt de partida per al procés d'aprenentatge.

Aquest decret estableix en la seua concreció una nova estructuració del currículum, entenent l'aprenentatge des del concepte d'universalitat, recollint els sabers mínims i les competències que tot l'alumnat ha d'adquirir i desenvolupar en finalitzar l'etapa d'Educació Primària. La concepció del currículum des d'aquesta perspectiva competencial entén l'Educació Primària com a part de l'educació bàsica i vincula aquesta etapa educativa amb la prèvia i amb la posterior per a establir vies de comunicació i coordinació que contribuïsquen a l'adequada continuïtat de l'aprenentatge.

L'equip educatiu és el responsable d'organitzar un ambient ric i facilitador de relacions, gestionar el temps i les situacions d'aprenentatge i d'aplicar les estratègies pertinents, en el marc de la normativa establida, a fi d'aconseguir el màxim desenvolupament de les potencialitats de l'alumnat, respectant els seus interessos i aportacions i amb la col·laboració i participació de les famílies com a membres actius de la comunitat educativa.

Així mateix, forma part del desenvolupament professional dels membres de l'equip educatiu la reflexió i investigació sobre la pròpia pràctica que ajude a fonamentar una educació de qualitat que promoga la investigació i innovació educativa.

Tots els membres de la comunitat educativa comparteixen la responsabilitat de crear un espai privilegiat de relacions, a partir dels valors ètics i democràtics, en el qual poder desenvolupar-se i, al mateix temps, construir una societat més justa, lliure i igualitària.

Aquest decret consta d'un preàmbul; tres títols, dividit el segon d'aquests en cinc capítols, el tercer en cinc capítols; cinc disposicions addicionals; una disposició transitòria; una disposició derogatòria i tres disposicions finals. El text té un total de 49 articles. A més, consta de dotze annexos: l'annex I, que recull les competències clau de l'etapa d'Educació Primària; l'annex II, el perfil d'eixida de l'educació bàsica; l'annex III, que regula el currículum de l'etapa; l'annex IV, que recull la distribució horària; l'annex V, que recull l'informe d'avaluació i el model de qualificació dels aprenentatges; l'annex VI, que recull les actes d'avaluació; l'annex VII, el model d'informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de les competències del primer cicle; l'annex VIII, el model d'informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de les competències del segon cicle; l'annex IX, el model d'informe individualitzat de final d'etapa; i l'annex X, amb el model d'informe personal per trasllat; l'annex XI, que recull l'expedient acadèmic, i l'annex XII, que recull l'historial acadèmic.

El títol I està dedicat a les disposicions comunes en un capítol únic. El títol II, a l'ordenació de l'Educació Primària. Aquest últim regula en el capítol I l'estructura del currículum; en el capítol II, l'autonomia i organització dels centres; en el capítol III, l'orientació educativa i l'acció tutorial; en el capítol IV, el projecte educatiu i gestió pedagògica, i en el capítol V, mesures de resposta educativa per a la inclusió. En el títol III es regula l'avaluació i promoció. En aquest títol es regula en el capítol I l'avaluació; en el capítol II, els documents oficials d'avaluació; en el capítol III, la promoció; en el capítol IV regula la participació de les famílies i representants legals de l'alumnat, i en el capítol V, la continuïtat educativa.

## IV

Aquest decret s'adequa als principis de bona regulació previstos en l'article 129 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques.

Pel que fa als principis de necessitat i eficàcia, es tracta d'una norma necessària per a la regulació dels ensenyaments d'Educació Primària de manera detallada i s'adequa a l'objectiu de desplegar la normativa bàsi-

pectiva lliure de estereotips i desenvolupant al mateix temps actituds de participació, compromís i reflexió en el context comunitari para convertir-se en ciutadans actius.

Por último, la vertiente de desarrollo aborda los aspectos competenciales que enriquecen los propios conocimientos, actitudes y destrezas previamente adquiridos y permiten su aplicación a las nuevas situaciones y entornos digitales, cada vez más complejos. Desde esta vertiente se promueve el uso de instrumentos de aprendizaje en los que se establezca al alumnado como centro del aprendizaje, y donde sus intereses y necesidades sean el punto de partida para el proceso de aprendizaje.

Este decreto establece en su concreción una nueva estructuración del currículo, entendiendo el aprendizaje desde el concepto de universalidad, recogiendo los saberes mínimos y las competencias que todo el alumnado tiene que adquirir y desarrollar al finalizar la etapa de Educación Primaria. La concepción del currículo desde esta perspectiva competencial entiende la Educación Primaria como parte de la educación básica y vincula esta etapa educativa con la previa y con la posterior para establecer vías de comunicación y coordinación que contribuyan a la adecuada continuidad del aprendizaje.

El equipo educativo es el responsable de organizar un ambiente rico y facilitador de relaciones, de gestionar el tiempo y las situaciones de aprendizaje y de aplicar las estrategias pertinentes, en el marco de la normativa establecida, a fin de conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades del alumnado, respetando sus intereses y aportaciones y con la colaboración y participación de las familias como miembros activos de la comunidad educativa.

Así mismo, forma parte del desarrollo profesional de los miembros del equipo educativo la reflexión e investigación sobre la propia práctica que ayude a fundamentar una educación de calidad que promueva la investigación e innovación educativa.

Todos los miembros de la comunidad educativa comparten la responsabilidad de crear un espacio privilegiado de relaciones, a partir de los valores éticos y democráticos, en el que poder desarrollarse y, al mismo tiempo, construir una sociedad más justa, libre e igualitaria.

Este decreto consta de un preámbulo; tres títulos, dividido el segundo de estos en cinco capítulos y el tercero, en cinco capítulos; cinco disposiciones adicionales; una disposición transitoria; una disposición derogatoria y tres disposiciones finales. El texto tiene un total de 49 artículos. Además, consta de doce anexos: el anexo I, que recoge las competencias clave de la etapa de Educación Primaria; el anexo II, el perfil de salida de la educación básica; el anexo III, que regula el currículo de la etapa; el anexo IV, que recoge la distribución horaria; el anexo V, que recoge el informe de evaluación y el modelo de calificación de los aprendizajes; el anexo VI, que recoge las actas de evaluación; el anexo VII, el modelo de informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del primer ciclo; el anexo VIII, el modelo de informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del segundo ciclo; el anexo IX, el modelo de informe individualizado de final de etapa; el anexo X, el modelo de informe personal por traslado; el anexo XI, que recoge el expediente académico, y el anexo XII, que recoge el historial académico.

El título I está dedicado a las disposiciones comunes en un capítulo único. El título II, a la ordenación de la Educación Primaria. Este último regula en el capítulo I la estructura del currículo; en el capítulo II, la autonomía y organización de los centros; en el capítulo III, la orientación educativa y la acción tutorial; en el capítulo IV, el proyecto educativo y gestión pedagógica, y en el capítulo V, las medidas de respuesta educativa para la inclusión. En el título III se regula la evaluación y promoción. En este título se regula en el capítulo I la evaluación; en el capítulo II, los documentos oficiales de evaluación; en el capítulo III, la promoción; en el capítulo IV, la participación de las familias y representantes legales del alumnado, y en el capítulo V, la continuidad educativa.

## IV

Este decreto se adecúa a los principios de buena regulación previstos en el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas.

En cuanto a los principios de necesidad y eficacia, se trata de una norma necesaria para la regulación de las enseñanzas de Educación Primaria de manera detallada y se adecúa al objetivo de desplegar la



ca conforme a la nova redacció de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, després de les modificacions introduïdes per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, i al Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.

Tot l'anterior aconsella que la norma autonòmica de desplegament no done lloc a una simple revisió parcial dels vigents decrets que regulen els continguts educatius de l'Educació Primària, sinó a l'aprovació d'un nou decret que derogue i substituïska l'anterior.

Així doncs, aquest decret conté la regulació imprescindible per a atendre les necessitats de les xiquetes i xiquets, ja que defineix els objectius, fins, principis generals i pedagògics del conjunt de l'etapa i les competències clau que s'han de desenvolupar des de l'inici de l'etapa.

D'acord amb el principi de proporcionalitat, aquest decret conté la regulació adequada i imprescindible de l'estructura d'aquests ensenyaments i les peculiaritats d'aquesta etapa i estableix les obligacions necessàries a fi d'atendre l'objectiu que es persegueix pel fet de no existir cap alternativa reguladora menys restrictiva de drets.

És conforme al principi de seguretat jurídica, ja que afavoreix un marc normatiu estable, previsible, clar i de certesa, que facilita el seu coneixement i comprensió. Resulta coherent amb l'ordenament jurídic, ja que respon al repartiment competencial establert en la Constitució Espanyola i en l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, assumeix de manera coherent els mandats disposats en la normativa estatal bàsica, en la normativa autonòmica, i en la normativa europea. S'ha tingut en compte el compliment efectiu dels drets de la infància d'acord amb el que s'estableix a la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides de 1989, així com la coherència de la regulació amb el Marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET 2020) de la Unió Europea. Així mateix, els currículums es basen en l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible de l'ONU, i les competències clau que apareixen en el decret són l'adaptació al sistema educatiu espanyol de les establides en la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018, relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent.

Respecte al principi d'eficiència, la regulació que es planteja ha tingut en consideració com a principi inspirador la reducció de càrregues administratives implícites en l'aplicació d'aquesta norma, s'han disposat les estructures d'organització, de funcionament i de participació del conjunt de la comunitat educativa, que han sigut considerades adequades, oportunes i imprescindibles per al compliment de l'objectiu que persegueix la norma i el desenvolupament de l'autonomia de gestió dels centres educatius, tenint en compte la racionalització dels recursos públics disponibles a través de la gestió telemàtica i la interconnexió de sistemes informàtics.

Compleix també amb el principi de transparència, ja que identifica clarament el seu propòsit i durant el procediment d'elaboració de la norma s'ha permès la participació activa dels potencials destinataris a través del tràmit d'audiència i informació pública i mitjançant la participació activa de les persones destinatàries del decret en l'elaboració d'aquest, a través de la negociació en tots els àmbits de participació: mesa sectorial d'educació, mesa de mares i pares, i del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana.

V

Correspon al Consell, fent ús de les seues competències, establir els elements del currículum que la normativa bàsica indica i concretar els aspectes de l'ordenació acadèmica que li corresponen d'acord amb la distribució competencial recollida en l'article 6.5 i en la disposició final sisena de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

En conseqüència, d'acord amb el que es disposa en l'article 28.c de la Llei 5/1983, de 30 de desembre, del Consell, previ informe del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, conforme amb el Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana, a proposta del conseller d'Educació, Cultura i Esport, prèvia deliberació del Consell, en la reunió del 5 d'agost

normativa bàsica conforme a la nueva redacción de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, después de las modificaciones introducidas por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y el Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Todo lo anterior aconseja que la norma autonómica de desarrollo no dé lugar a una simple revisión parcial de los decretos vigentes que regulan los contenidos educativos de la Educación Primaria, sino a la aprobación de un nuevo decreto que derogue y sustituya el anterior.

Así pues, este decreto contiene la regulación imprescindible para atender a las necesidades de las niñas y niños, puesto que define los objetivos, fines, principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa y las competencias clave que se tienen que desarrollar desde el inicio de la etapa.

De acuerdo con el principio de proporcionalidad, este decreto contiene la regulación adecuada e imprescindible de la estructura de estas enseñanzas y las peculiaridades de esta etapa y establece las obligaciones necesarias a fin de atender al objetivo que se persigue por el hecho de no existir ninguna alternativa reguladora menos restrictiva de derechos.

Es conforme al principio de seguridad jurídica, puesto que favorece un marco normativo estable, predecible, claro y de certeza, que facilita su conocimiento y comprensión. Resulta coherente con el ordenamiento jurídico, ya que responde al reparto competencial establecido en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana, asume de manera coherente los mandatos dispuestos en la normativa estatal básica, en la normativa autonómica y en la normativa europea. Se ha tenido en cuenta el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, así como la coherencia de la regulación con el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) de la Unión Europea. Así mismo, los currículos se basan en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, y las competencias clave que aparecen en el decreto son la adaptación al sistema educativo español de las establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Con respecto al principio de eficiencia, la regulación que se plantea ha tenido en consideración como principio inspirador la reducción de cargas administrativas implícitas en la aplicación de esta norma; se han dispuesto las estructuras de organización, de funcionamiento y de participación del conjunto de la comunidad educativa, que han sido consideradas adecuadas, oportunas e imprescindibles para el cumplimiento del objetivo que persigue la norma y el desarrollo de la autonomía de gestión de los centros educativos, teniendo en cuenta la racionalización de los recursos públicos disponibles a través de la gestión telemática y la interconexión de sistemas informáticos.

Cumple también con el principio de transparencia, ya que identifica claramente su propósito y durante el procedimiento de elaboración de la norma se ha permitido la participación activa de los potenciales destinatarios a través del trámite de audiencia e información pública y mediante la participación activa de las personas destinatarias del decreto en la elaboración de este, a través de la negociación en todos los ámbitos de participación: mesa sectorial de educación, mesa de madres y padres, y del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana.

V

Corresponde al Consell, en uso de sus competencias, establecer los elementos del currículo que la normativa básica indica y concretar los aspectos de la ordenación académica que le corresponden de acuerdo con la distribución competencial recogida en el artículo 6.5 y en la disposición final sexta de la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

En consecuencia, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 28.c de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre, del Consell, previo informe del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, conforme con el Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana, a propuesta de la consellera de Educación, Cultura y Deporte, previa deliberación del Consell, en la reunión de 5 de agosto

## DECRETE

**TÍTOL I***Disposicions comunes***CAPÍTOL ÚNIC***Disposicions preliminars**Article 1. Objecte i àmbit d'aplicació*

1. Aquest decret té per objecte el desenvolupament del currículum de l'etapa d'Educació Primària, així com establir els aspectes de l'ordenació general i l'avaluació d'aquesta d'acord amb el que es disposa en els articles 6.3 i 6.5 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, i el Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.

2. Aquest decret serà aplicable en els centres educatius públics i privats de la Comunitat Valenciana autoritzats per a impartir els ensenyaments d'Educació Primària regulats en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig.

*Article 2. Definicions*

Per a l'aplicació d'aquest decret és necessari definir els conceptes següents d'acord amb el que estableix l'article 2 del Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària:

1. El perfil d'eixida: constitueix la concreció dels principis i fins del sistema educatiu referits a l'educació bàsica que fonamenta la resta de decisions curriculars. El perfil identifica i defineix, en connexió amb els reptes del segle XXI, les competències que l'alumnat ha d'haver desenvolupat en finalitzar l'educació bàsica, i introdueix orientacions sobre el nivell d'acompliment esperat (apareix descrit en l'annex II d'aquest decret).

2. Els objectius: són assoliments que s'espera que l'alumnat haja aconseguit en finalitzar l'etapa i la consecució dels quals està vinculada a l'adquisició de les competències clau.

3. Les competències clau: són els assoliments que es consideren imprescindibles perquè l'alumnat pugua progressar amb garanties d'èxit en el seu itinerari formatiu i afrontar els principals reptes i desafiaments globals i locals. Les competències clau apareixen recollides en el perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic i són l'adaptació al sistema educatiu espanyol de les competències clau establides en la Recomanació del Consell de la Unió Europea, de 22 de maig de 2018, relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent (apareixen recollides en l'annex I d'aquest decret).

4. Les competències específiques de les àrees: són els assoliments que l'alumnat ha de poder desplegar en activitats o en situacions d'aprenentatge l'abordatge de les quals requereix els sabers bàsics de cada àrea o àmbit. Les competències específiques constitueixen un element de connexió entre, d'una banda, el perfil d'eixida de l'alumnat, i, d'altra, els sabers bàsics de les àrees o àmbits i els criteris d'avaluació (apareixen recollides en l'annex III d'aquest decret).

5. Els sabers bàsics: són coneixements, destreses i actituds propis d'una àrea que constitueixen els continguts necessaris per a l'adquisició de les competències específiques. L'ordenació d'aquests sabers, així com apareixen en el currículum de les àrees, no comporta cap seqüenciació. Tot seguint els criteris de la concreció curricular del centre, atenent la diversitat dels alumnes, el context educatiu o altres criteris pedagògics, l'equip docent podrà aprofundir en uns més que en uns altres, a més d'agrupar-los i articular-los (apareixen recollits en l'annex III d'aquest decret).

6. Els criteris d'avaluació: són els referents que indiquen els nivells d'acompliment esperats en l'alumnat en les situacions d'aprenentatge a les quals es refereixen les competències específiques de cada àrea (apareixen recollides en l'annex III d'aquest decret).

7. Les situacions d'aprenentatge: suposen la recreació de contextos reals en l'aula perquè l'alumnat pugua donar resposta i desenvolupar els aprenentatges a través d'una perspectiva competencial. L'apartat de situacions d'aprenentatge de les àrees del currículum inclou un conjunt de criteris i principis per a dissenyar situacions i activitats orientades a promoure i afavorir l'adquisició i el desenvolupament de les competències específiques corresponents i, a través d'aquestes, de les compe-

## DECRETO

**TÍTULO I***Disposiciones comunes***CAPÍTULO ÚNICO***Disposiciones preliminares**Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación*

1. Este decreto tiene por objeto el desarrollo del currículo de la etapa de Educación Primaria, así como establecer los aspectos de la ordenación general y la evaluación de esta de acuerdo con lo que disponen los artículos 6.3 y 6.5 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y el Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

2. Este decreto se aplicará los centros educativos públicos y privados de la Comunitat Valenciana autorizados para impartir las enseñanzas de Educación Primaria reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

*Artículo 2. Definiciones*

Para la aplicación de este decreto es necesario definir los conceptos siguientes de acuerdo con lo que establece el artículo 2 del Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

1. El perfil de salida: constituye la concreción de los principios y fines del sistema educativo referidos a la educación básica que fundamenta el resto de decisiones curriculares. El perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias que el alumnado tiene que haber desarrollado al finalizar la educación básica, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado (aparece descrito en el anexo II de este decreto).

2. Los objetivos: son logros que se espera que el alumnado haya conseguido al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.

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

4. Las competencias específicas de las áreas: son los desempeños que el alumnado tiene que poder desarrollar en actividades o en situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por un lado, el perfil de salida del alumnado y, por otro, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (aparecen recogidas en el anexo III de este decreto).

5. Los saberes básicos: son conocimientos, destrezas y actitudes propios de una área que constituyen los contenidos necesarios para la adquisición de las competencias específicas. La ordenación de estos saberes, así como aparecen en el currículo de las áreas, no comporta ninguna secuenciación. Siguiendo los criterios de la concreción curricular del centro, atendiendo a la diversidad de los alumnos, el contexto educativo u otros criterios pedagógicos, el equipo docente podrá profundizar en unos más que en otros, además de agruparlos y articularlos (aparecen recogidos en el anexo III de este decreto).

6. Los criterios de evaluación: son los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones de aprendizaje a las que se refieren las competencias específicas de cada área (aparecen recogidas en el anexo III de este decreto).

7. Las situaciones de aprendizaje: suponen la recreación de contextos reales en el aula para que el alumnado pueda dar respuesta y desarrollar los aprendizajes a través de una perspectiva competencial. El apartado de situaciones de aprendizaje de las áreas del currículo incluye un conjunto de criterios y principios para diseñar situaciones y actividades orientadas a promover y favorecer la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas correspondientes y, a través de estas,

tències clau incloses en el perfil d'eixida de l'alumnat. Les situacions d'aprenentatge apareixen en cadascuna de les àrees de l'annex III.

8. Línia pedagògica de centre: és el conjunt d'estratègies, procediments, tècniques i accions organitzades planificades pel personal educatiu, de manera conscient i reflexiva, que, coordinades entre si, tenen la finalitat de facilitar possibilitats d'aprenentatge del xiquet o la xiqueta cap a la consecució dels objectius i les competències clau i específiques.

*Article 3. L'etapa d'Educació Primària en el marc del sistema educatiu*

D'acord amb el que estableix l'article 3 del Reial decret 157/2022.

1. L'Educació Primària és una etapa educativa que constitueix, juntament amb l'Educació Secundària Obligatoria i els cicles formatius de grau bàsic, l'educació bàsica.

2. L'Educació Primària comprén tres cicles de dos nivells acadèmics cadascun i s'organitza en àrees que tindran un caràcter global i integrador, estaran orientades al desenvolupament de les competències de l'alumnat i podran organitzar-se en àmbits.

*Article 4. Finalitats de l'etapa*

D'acord amb el que estableix l'article 4 del Reial decret 157/2022.

1. La finalitat de l'Educació Primària és facilitar als alumnes i les alumnes els aprenentatges de l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, les habilitats lògiques i matemàtiques, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura, i l'hàbit de convivència així com els d'estudi i treball, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat, amb la finalitat de garantir una formació integral que contribuïska al ple desenvolupament de la seua personalitat.

2. El desenvolupament curricular de l'etapa d'Educació Primària ha de contribuir al desenvolupament personal, emocional i social de tot l'alumnat de forma equilibrada i des d'una perspectiva inclusiva, fomentant l'esperit crític i col·laborador en tots els espais dissenyats per a la participació social i democràtica.

*Article 5. Principis generals*

1. L'etapa d'Educació Primària ha d'atendre els principis d'equitat i universalitat per a garantir la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

2. L'Educació Primària és una etapa que comprén sis cursos organitzats en tres cicles de dos anys acadèmics cadascun i té caràcter obligatori i gratuït.

3. Amb caràcter general, es cursarà entre els sis i els dotze anys d'edat i els alumnes i les alumnes s'incorporaran al primer curs de l'Educació Primària l'any natural en el qual complisquen sis anys.

4. L'etapa d'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria i els cicles formatius de grau bàsic conformen l'educació bàsica, per la qual cosa l'atenció a les característiques pròpies de cada etapa han d'atendre's a través d'una coordinació pedagògica entre els centres educatius.

5. En la incorporació a l'etapa d'Educació Primària s'ha d'atendre el desenvolupament maduratiu propi de l'alumnat, així com l'estructura i metodologia pròpia desenvolupada durant l'etapa d'Educació Infantil per a facilitar a l'alumnat la continuïtat entre les dues etapes.

6. L'acció educativa ha d'estar orientada al desenvolupament de les competències específiques a través de la integració de diverses situacions d'aprenentatge, tenint en compte els diferents ritmes evolutius de l'alumnat. Les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars que s'adopten amb aquesta finalitat es regiran pels principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA).

7. En el procés d'aprenentatge resulta fonamental l'adquisició d'hàbits de treball i l'autonomia en el procés formatiu; en aquest aspecte, les famílies han de col·laborar amb el centre educatiu per a donar suport als seus fills, filles, tutelats o tutelades, en el desenvolupament màxim de les seues capacitats.

de las competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado. Las situaciones de aprendizaje aparecen en cada una de las áreas del anexo III.

8. Línea pedagógica de centro: es el conjunto de estrategias, procedimientos, técnicas y acciones organizadas planificadas por el personal educativo, de manera consciente y reflexiva, que, coordinadas entre sí, tienen la finalidad de facilitar posibilidades de aprendizaje del niño o la niña hacia la consecución de los objetivos y las competencias clave y específicas.

*Artículo 3. La etapa de Educación Primaria en el marco del sistema educativo*

De acuerdo con lo que establece el artículo 3 del Real decreto 157/2022:

1. La Educación Primaria es una etapa educativa que constituye, junto con la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos formativos de grado básico, la educación básica.

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

*Artículo 4. Finalidades de la etapa*

De acuerdo con lo que establece el artículo 4 del Real decreto 157/2022.

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

2. El desarrollo curricular de la etapa de Educación Primaria tiene que contribuir al desarrollo personal, emocional y social de todo el alumnado de manera equilibrada y desde una perspectiva inclusiva, que fomente el espíritu crítico y colaborador en todos los espacios diseñados para la participación social y democrática.

*Artículo 5. Principios generales*

1. La etapa de Educación Primaria tiene que atender a los principios de equidad y universalidad para garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

2. La Educación Primaria es una etapa que comprende seis cursos organizados en tres ciclos de dos años académicos cada uno y tiene carácter obligatorio y gratuito.

3. A todos los efectos, se cursará entre los seis y los doce años de edad y los alumnos y las alumnas se incorporarán al primer curso de la Educación Primaria el año natural en el que cumplan seis años.

4. La etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos formativos de grado básico conforman la educación básica, por lo que la atención a las características propias de cada etapa tiene que hacerse a través de una coordinación pedagógica entre los centros educativos.

5. En la incorporación en la etapa de Educación Primaria se tiene que atender al desarrollo madurativo propio del alumnado, así como a la estructura y metodología propia desarrollada durante la etapa de Educación Infantil para facilitar al alumnado la continuidad entre las dos etapas.

6. La acción educativa tiene que estar orientada al desarrollo de las competencias específicas a través de la integración de varias situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes ritmos evolutivos del alumnado. Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten con este objetivo se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

7. En el proceso de aprendizaje resulta fundamental la adquisición de hábitos de trabajo y la autonomía en el proceso formativo; en este aspecto, las familias tienen que colaborar con el centro educativo para apoyar a sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, en el desarrollo máximo de sus capacidades.



### Article 6. Principis pedagògics

D'acord amb el que estableix l'article 6 del Reial decret 157/2022

1. La intervenció educativa ha de buscar desenvolupar i assentar progressivament les bases que faciliten a cada alumne o alumna una adequada adquisició de les competències clau previstes en el perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic, tenint sempre en compte el procés maduratiu individual, així com els nivells d'acompliment esperats per a aquesta etapa.

2. En aquesta etapa cal posar èmfasi especial a garantir la inclusió educativa, l'atenció personalitzada a l'alumnat i a les seues necessitats d'aprenentatge, la participació i la convivència, la prevenció de dificultats d'aprenentatge i la posada en pràctica de mecanismes de reforç i flexibilització, alternatives metodològiques o altres mesures adequades tan prompte com es detecten qualsevol d'aquestes situacions.

3. Sense perjudici del tractament específic en algunes de les àrees de l'etapa, la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, la competència digital, el foment de la creativitat, de l'esperit científic i de l'emprenedoria s'han de treballar en totes les àrees o àmbits de manera transversal i a través dels diversos projectes interdisciplinaris.

4. Els aprenentatges que tinguen caràcter instrumental per a l'adquisició d'altres competències han de rebre consideració especial tenint sempre com a referència els objectius del final de l'etapa i els ensenyaments mínims previstos en el perfil d'eixida.

5. L'educació afectivosexual forma part del currículum coeducatiu en totes les etapes educatives i té com a objectiu afavorir la promoció d'una sexualitat positiva basada en els drets sexuals i reproductius, igualitària i saludable, que respecte la diversitat i evite tot tipus de prejudicis per raó d'orientació sexual i afectiva.

6. Cal parar atenció especial a l'orientació educativa i a l'acció tutorial com a espais per a la correcta personalització del procés d'aprenentatge i un desenvolupament personal adequat amb l'alumnat i amb les famílies.

7. L'educació emocional ha de contribuir al desenvolupament de les habilitats emocionals, al reconeixement i gestió de les pròpies emocions i a treballar l'empatia per a entendre les interaccions que es produeixen en el seu entorn.

8. L'alumne i l'alumna són el centre del procés d'aprenentatge i ha de dissenyar-se el procés d'ensenyament des d'aquesta perspectiva, i potenciar així mateix l'aprenentatge significatiu que promogua l'autonomia i la reflexió.

9. Cal fomentar la competència digital i el pensament computacional des de la perspectiva de l'ús segur dels entorns digitals, així com de la reflexió i visió crítica de les xarxes socials.

10. La importància de l'entorn físic s'abordarà des dels principis de sostenibilitat i protecció del medi ambient a través d'accions d'aula, iniciatives de centre, projectes comunitaris o qualsevol altra acció que contribuïska a la cura de l'entorn i a la transició ecològica.

11. Amb la finalitat de fomentar l'hàbit i el domini de la lectura, els centres han de realitzar accions sobre la dinamització de la lectura i de la gestió i dinamització de la biblioteca escolar com a espai educatiu flexible, com a centre de recursos d'informació, de lectura, de cultura, que fomenti l'aprenentatge autònom i que siga un factor de compensació social que afavorisca la igualtat i la diversitat. Caldrà planificar i organitzar els temps i els espais per a llegir, crear i consolidar actituds favorables cap a la lectura i cap a la cultura en totes les àrees i àmbits. Aquestes accions s'han de concretar en els documents oficials que desenvolupen el projecte educatiu de centre i contemplaran un temps diari de lectura amb l'objectiu de fomentar l'hàbit lector i el gust de llegir a través de diferents formats i tipologies.

12. A fi de fomentar la integració de les competències, s'ha de dedicar un temps de l'horari lectiu a la realització de projectes interdisciplinaris per a l'alumnat i a la resolució col·laborativa de problemes, reforçant l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat.

13. Les llengües, en un sistema educatiu plurilingüe, se situen en el centre del procés d'aprenentatge, ja que és l'instrument d'accés a la informació i a la construcció de coneixement. L'aprenentatge de les llengües es planteja des d'una perspectiva competencial i globalitzada,

### Artículo 6. Principios pedagógicos

De acuerdo con lo que establece el artículo 6 del Real decreto 157/2022.

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

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

3. Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital y el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se tienen que trabajar en todas las áreas o ámbitos de manera transversal y a través de los varios proyectos interdisciplinarios.

4. Los aprendizajes que tengan carácter instrumental para la adquisición de otras competencias tienen que recibir una consideración especial teniendo siempre como referencia los objetivos del final de la etapa y las enseñanzas mínimas previstas en el perfil de salida.

5. La educación afectivosexual forma parte del currículo coeducativo en todas las etapas educativas y tiene como objetivo favorecer la promoción de una sexualidad positiva basada en los derechos sexuales y reproductivos, igualitaria y saludable, que respete la diversidad y evite todo tipo de prejuicios por razón de orientación sexual y afectiva.

6. Hay que prestar una atención especial a la orientación educativa y a la acción tutorial como espacios para la personalización correcta del proceso de aprendizaje y un desarrollo personal adecuado con el alumnado y con las familias.

7. La educación emocional tiene que contribuir a desarrollar las habilidades emocionales, a reconocer y gestionar las propias emociones y a trabajar la empatía para entender las interacciones que se producen en su entorno.

8. El alumno y la alumna son el centro del proceso de aprendizaje y tiene que diseñarse el proceso de enseñanza desde esta perspectiva, y potenciar, así mismo, el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.

9. Hay que fomentar la competencia digital y el pensamiento computacional desde la perspectiva del uso seguro de los entornos digitales, así como de la reflexión y visión crítica de las redes sociales.

10. La importancia del entorno físico se abordará desde los principios de sostenibilidad y protección del medio ambiente a través de acciones de aula, iniciativas de centro, proyectos comunitarios o cualquier otra acción que contribuya al cuidado del entorno y a la transición ecológica.

11. Con el objetivo de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, los centros tienen que realizar acciones sobre la dinamización de la lectura y de la gestión y dinamización de la biblioteca escolar como espacio educativo flexible, como centro de recursos de información, de lectura, de cultura, que fomente el aprendizaje autónomo y que sea un factor de compensación social que favorezca la igualdad y la diversidad. Habrá que planificar y organizar los tiempos y los espacios para leer, crear y consolidar actitudes favorables hacia la lectura y hacia la cultura en todas las áreas y ámbitos. Estas acciones se tienen que concretar en los documentos oficiales que desarrollen el proyecto educativo de centro y contemplarán un tiempo diario de lectura con el objetivo de fomentar el hábito lector y el gusto de leer a través de diferentes formatos y tipologías.

12. Con el objetivo de fomentar la integración de las competencias, se tiene que dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos interdisciplinarios para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

13. Las lenguas, en un sistema educativo plurilingüe, se sitúan en el centro del proceso de aprendizaje, puesto que es el instrumento de acceso a la información y a la construcción de conocimiento. El aprendizaje de las lenguas se plantea desde una perspectiva competencial y



a través dels enfocaments metodològics centrats en el tractament de l'aprenentatge integrat de les llengües i continguts (TILC).

14. En el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera, les llengües oficials s'utilitzaran només com a suport en el procés d'aprenentatge. En aquest procés, cal prioritzar la comprensió, la mediació, l'expressió i la interacció oral en la llengua estrangera i la creació de situacions d'aprenentatge que faciliten a l'alumnat la transferibilitat de les competències adquirides i de generar un aprenentatge significatiu.

#### Article 7. Objectius

D'acord amb el que estableix l'article 7 del Reial decret 157/2022.

L'Educació Primària contribuirà a desenvolupar en els xiquets i les xiquetes les capacitats que els permeten:

1. Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb aquestes de manera empàtica, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica.

2. Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge, i esperit emprenedor.

3. Adquirir habilitats per a la resolució pacífica de conflictes i la prevenció de la violència, que els permeten desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit escolar i familiar, així com desenvolupar actituds de respecte mutu en els grups socials amb els quals es relacionen.

4. Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones des d'una perspectiva crítica, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones per motius gènere, cultura, ideologia, d'ètnia, orientació o identitat sexual, religió, diversitat funcional o altres condicions.

5. Conèixer i utilitzar de manera adequada i efectiva, oralment i per escrit, les llengües oficials: el valencià, com a llengua pròpia i oficial, i el castellà, com a llengua cooficial, i desenvolupar hàbits de lectura individual i en contextos de diàleg, debat i intercanvi d'experiències.

6. Adquirir en llengua estrangera la competència comunicativa bàsica que els permeta comprendre i expressar missatges senzills en situacions quotidianes.

7. Desenvolupar actituds positives envers la riquesa multilingüe i multicultural present en la societat, on conviuen el valencià i el castellà, a més d'altres llengües familiars.

8. Desenvolupar les competències matemàtiques bàsiques i iniciar-se en la resolució de problemes que requerisquen la realització d'operacions elementals de càlcul, coneixements geomètrics i estimacions, així com ser capaços d'aplicar-los a les situacions de la seua vida quotidiana.

9. Conèixer els aspectes fonamentals de les Ciències de la Natura, les Ciències Socials, la Geografia, la Història i la Cultura, a través de l'assignatura de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural o en desenvolupament de projectes interdisciplinaris.

10. Desenvolupar les competències tecnològiques bàsiques i iniciar-se en la seua utilització per a l'aprenentatge, desenvolupant un esperit crític davant del seu funcionament i els missatges que reben i elaboren.

11. Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals, desenvolupant la sensibilitat estètica i potenciant la creació artística.

12. Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física, l'esport i l'alimentació com a mitjans per a afavorir el desenvolupament personal i social.

13. Desenvolupar actituds de respecte i cura envers tots els animals, parant atenció especial al desenvolupament de formes de comportaments empàtics i correctes amb els animals de companyia.

14. Desenvolupar les seues capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seues relacions amb altres persones, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes.

15. Desenvolupar hàbits quotidians de mobilitat activa autònoma saludable, fomentant l'educació viària i actituds de respecte que incidisquen en la prevenció dels accidents de trànsit.

globalizada, a través de los enfoques metodológicos centrados en el tratamiento del aprendizaje integrado de las lenguas y contenidos (TILC).

14. En el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje. En este proceso, hay que priorizar la comprensión, la mediación, la expresión y la interacción oral en la lengua extranjera y la creación de situaciones de aprendizaje que faciliten al alumnado la transferibilidad de las competencias adquiridas y de generar un aprendizaje significativo.

#### Artículo 7. Objetivos

De acuerdo con lo que establece el artículo 7 del Real decreto 157/2022.

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

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

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

3. Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desarrollarse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como desarrollar actitudes de respeto mutuo en los grupos sociales con los que se relacionen.

4. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas desde una perspectiva crítica, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos género, cultura, ideología, etnia, orientación o identidad sexual, religión, diversidad funcional u otras condiciones.

5. Conocer y utilizar de manera adecuada y efectiva, oralmente y por escrito, las lenguas oficiales: el valenciano, como lengua propia y oficial, y el castellano, como lengua cooficial, y desarrollar hábitos de lectura individual y en contextos de diálogo, debate e intercambio de experiencias.

6. Adquirir en lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita comprender y expresar mensajes sencillos en situaciones cotidianas.

7. Desarrollar actitudes positivas hacia la riqueza multilingüe y multicultural presente en la sociedad, donde conviven el valenciano y el castellano, además de otras lenguas familiares.

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

9. Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, a través de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

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

11. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales, desarrollando la sensibilidad estética y potenciando la creación artística.

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

13. Desarrollar actitudes de respeto y cuidado hacia todos los animales, prestando una atención especial al desarrollo de formas de comportamientos empáticos y correctos con los animales de compañía.

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

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

16. Desenvolupar hàbits de consum responsable en el context de l'educació per a la sostenibilitat i la protecció del medi ambient, en el camí cap a la transició ecològica.

17. Promoure actituds de respecte entre tots els membres de la comunitat educativa, així com la cooperació entre iguals.

## TÍTOL II Ordenació de l'Educació Primària

### CAPÍTOL I Estructura del currículum

#### Article 8. Currículum de l'etapa

D'acord amb el que estableix l'article 11 del Reial decret 157/2022.

1. El currículum de l'Educació Primària inclou els següents elements: els objectius generals de l'etapa, les àrees del currículum i, per cadascuna de les àrees, les competències específiques, els sabers bàsics i els criteris d'avaluació.

2. En aquest decret s'estableix el currículum d'Educació Primària en el nostre àmbit autonòmic, segons el que es disposa en el Reial decret 157/2022, que inclou els ensenyaments mínims que s'hi determinen. Els centres educatius, fent ús de l'autonomia amb què compten, han de desenvolupar i completar el currículum de l'Educació Primària establert per aquest decret, una concreció que ha de formar part del projecte educatiu.

3. La conselleria competent en matèria d'educació ha d'establir mesures de suport, acompanyament i formació per a afavorir la implantació i el desenvolupament en els centres educatius del currículum regulat en aquest decret.

#### Article 9. Àrees

1. Les àrees de l'Educació Primària són les següents:

- Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural
- Plàstica i Visual
- Música i Dansa
- Educació Física
- Valencià: Llengua i Literatura
- Llengua Castellana i Literatura
- Llengua Estrangera
- Matemàtiques

A les àrees incloses en l'apartat anterior s'afegirà en el tercer cicle d'Educació Primària l'assignatura d'Educació en Valors Cívics i Ètics, com es descriu en l'annex IV.

2. Els centres educatius disposen, a més de les àrees del punt 1, d'un temps lectiu específic per al desenvolupament de projectes interdisciplinaris i un temps destinat a la tutoria, tal com es recull en l'annex IV.

3. L'organització en àrees s'entendrà sense perjudici del caràcter global de l'etapa, per la qual cosa es requereix un plantejament educatiu que integre les diferents experiències i aprenentatges de l'alumnat en aquestes edats, i que ajude l'alumnat a establir relacions entre tots els elements que el conformen. Les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars que s'adopten han de personalitzar l'aprenentatge i basar-se en el DUA.

4. El currículum de les àrees descrites en l'apartat 1 i 2 es concreta en l'annex III.

#### Article 10. Projectes interdisciplinaris

1. Els projectes interdisciplinaris integren competències, sabers, mètodes o formes de comunicació de dues o més àrees, per a comprendre un fenomen, resoldre un problema o crear un producte, alhora que creen un vincle entre l'àmbit de coneixement i el seu entorn sociocultural.

2. Els projectes interdisciplinaris s'han de desenvolupar dins de l'horari lectiu, tal com s'especifica en l'annex IV sobre la distribució horària.

3. En cada projecte, l'alumnat ha de seguir un procés que inclou la investigació, la creativitat, la presa de decisions, l'ús d'estratègies, la comunicació en diversos formats i altres. Cal fomentar la integració dels

16. Desarrollar hábitos de consumo responsable en el contexto de la educación para la sostenibilidad y la protección del medio ambiente, en el camino hacia la transición ecológica.

17. Promover actitudes de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como la cooperación entre iguales.

## TÍTULO II Ordenación de la Educación Primaria

### CAPÍTULO I Estructura del currículo

#### Artículo 8. Currículo de la etapa

De acuerdo con lo que establece el artículo 11 del Real decreto 157/2022.

1. El currículo de la Educación Primaria incluye los siguientes elementos: los objetivos generales de la etapa, las áreas del currículo y, por cada una de las áreas, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación.

2. En este decreto se establece el currículo de Educación Primaria en nuestro ámbito autonómico, según lo dispuesto en el Real decreto 157/2022, que incluye las enseñanzas mínimas que se determinan. Los centros educativos, en uso de la autonomía con la que cuentan, tienen que desarrollar y completar el currículo de la Educación Primaria establecido por este decreto, una concreción que tiene que formar parte del proyecto educativo.

3. La conselleria competente en materia de educación tiene que establecer medidas de apoyo, acompañamiento y formación para favorecer la implantación y el desarrollo en los centros educativos del currículo regulado en este decreto.

#### Artículo 9. Áreas

1. Las áreas de la Educación Primaria son las siguientes:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- Plástica y Visual
- Música y Danza
- Educación Física
- Valenciano: Lengua y Literatura
- Lengua Castellana y Literatura
- Lengua Extranjera
- Matemáticas

En las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá en el tercer ciclo de Educación Primaria la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, como se describe en el anexo IV.

2. Los centros educativos disponen, además de las áreas del punto 1, de un tiempo lectivo específico para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y un tiempo destinado a la tutoría, tal como se recoge en el anexo IV.

3. La organización en áreas se entenderá sin perjuicio del carácter global de la etapa, por lo que se requiere un planteamiento educativo que integre las diferentes experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades, y que ayude al alumnado a establecer relaciones entre todos los elementos que lo conforman. Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten tienen que personalizar el aprendizaje y basarse en el DUA.

4. El currículo de las áreas descritas en el apartado 1 y 2 se concreta en el anexo III.

#### Artículo 10. Proyectos interdisciplinarios

1. Los proyectos interdisciplinarios integran competencias, saberes, métodos o formas de comunicación de dos o más áreas, para comprender un fenómeno, resolver un problema o crear un producto, a la vez que crean un vínculo entre el ámbito de conocimiento y su entorno sociocultural.

2. Los proyectos interdisciplinarios se tienen que desarrollar dentro del horario lectivo, tal como se especifica en el anexo IV sobre la distribución horaria.

3. En cada proyecto, el alumno tiene que seguir un proceso que incluye la investigación, la creatividad, la toma de decisiones, el uso de estrategias, la comunicación en varios formatos y otros. Hay que

aprenentatges de manera transversal, significativa i rellevant, i la resolució de problemes de manera col·laborativa, a fi de reforçar l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat de l'alumnat.

4. Els centres han de desenvolupar projectes interdisciplinaris que permeten integrar diverses àrees del coneixement amb un propòsit pedagògic comú que permeta un desenvolupament coordinat i conjunt de l'aprenentatge, adaptat i vinculat amb la realitat de cada estudiant. Així mateix, dins del temps dedicat als projectes interdisciplinaris, es pot desenvolupar un o més projectes utilitzant qualsevol de les llengües vehiculars. En el cas de desenvolupar diversos projectes, es recomana fer una distribució equilibrada de les àrees incloses.

5. Així mateix, en el temps assignat per als projectes interdisciplinaris, es pot desenvolupar un o més projectes utilitzant qualsevol de les llengües vehiculars.

6. Per al desenvolupament dels diferents programes promoguts per la conselleria competent en matèria d'educació, es pot destinar part del temps lectiu assignat als projectes interdisciplinaris.

#### Article 11. El currículum per àmbits

1. Les àrees del currículum es poden agrupar per a treballar per àmbits, d'acord amb el criteri de cada centre educatiu.

2. Els centres educatius, segons la seua realitat recollida en el projecte educatiu, i en exercici de la seua autonomia, poden establir àmbits agrupant les matèries que consideren més apropiades per a oferir a l'alumnat una impartició integrada i interdisciplinària. Aquesta organització curricular ha de contribuir, des de l'estructura del currículum i des de la metodologia de treball, a la consecució dels objectius següents:

a) Consolidar i reforçar els aprenentatges essencials per a un adequat desenvolupament de les competències clau.

b) Motivar l'alumnat cap als aprenentatges actius a través de metodologies innovadores, tant l'alumnat amb majors dificultats d'aprenentatge com l'alumnat amb major capacitat i estimulació per a aprendre.

c) Promoure estratègies que faciliten la coordinació i el treball conjunt dels equips docents que fan classe a un mateix grup d'alumnes.

3. Els àmbits que decidisca autònomament cada centre han d'incloure les competències específiques, els sabers i els criteris d'avaluació de les àrees que s'hi integren.

4. L'organització curricular dels àmbits ha de ser una proposta flexible d'agrupació d'àrees per àmbits de coneixement per a cada cicle. La proposta s'ha de concretar en la programació d'aula per part de cada nivell d'acord amb les seues característiques, les necessitats de l'alumnat i l'avaluació del treball realitzat durant el curs anterior. Aquesta organització curricular ha de permetre diferents possibilitats d'agrupació de diverses àrees en àmbits, amb les condicions que s'indiquen a continuació:

a) Les hores lectives setmanals per a dedicar a cada àmbit han de ser la suma de les hores lectives setmanals de les àrees que componen l'àmbit. La distribució de les hores lectives setmanals per a treballar cadascuna de les àrees en els corresponents cicles d'Educació Primària és la que figura en l'annex IV.

b) A l'hora de distribuir les àrees per àmbits d'aprenentatge, cal tindre en compte el que estableix el projecte lingüístic de centre autoritzat del Programa d'educació plurilingüe i intercultural (PEPLI) quant a metodologia i llengua vehicular.

#### Article 12. Competències clau i competències específiques

1. Les competències clau del currículum definides en l'article 2 són les següents:

- a) Competència en comunicació lingüística
- b) Competència plurilingüe
- c) Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria
- d) Competència digital
- e) Competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- f) Competència ciutadana
- g) Competència emprenedora
- h) Competència en consciència i expressió culturals

fomentar la integració de los aprendizajes de manera transversal, significativa y relevante, y la resolución de problemas de manera colaborativa, a fin de reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad del alumnado.

4. Los centros tienen que desarrollar proyectos interdisciplinarios que permitan integrar varias áreas del conocimiento con un propósito pedagógico común que permita un desarrollo coordinado y conjunto del aprendizaje, adaptado y vinculado con la realidad de cada estudiante. Así mismo, dentro del tiempo dedicado a los proyectos interdisciplinarios, se puede desarrollar uno o más proyectos utilizando cualquiera de las lenguas vehiculares. En el caso de desarrollar varios proyectos, se recomienda hacer una distribución equilibrada de las áreas incluidas.

5. Así mismo, en el tiempo asignado para los proyectos interdisciplinarios, se puede desarrollar uno o más proyectos utilizando cualquiera de las lenguas vehiculares.

6. Para el desarrollo de los diferentes programas promovidos por la conselleria competente en materia de educación, se puede destinar parte del tiempo lectivo asignado a los proyectos interdisciplinarios.

#### Artículo 11. El currículo por ámbitos

1. Las áreas del currículo se pueden agrupar para trabajar por ámbitos, de acuerdo con el criterio de cada centro educativo.

2. Los centros educativos, según su realidad recogida en el proyecto educativo y en ejercicio de su autonomía, pueden establecer ámbitos agrupando las materias que consideren más apropiadas para ofrecer al alumnado una impartición integrada e interdisciplinaria. Esta organización curricular tiene que contribuir, desde la estructura del currículo y desde la metodología de trabajo, a la consecución de los objetivos siguientes:

a) Consolidar y reforzar los aprendizajes esenciales para un desarrollo adecuado de las competencias clave.

b) Motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras, tanto el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje como el alumnado con mayor capacidad y estimulación para aprender.

c) Promover estrategias que faciliten la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos docentes que dan clase a un mismo grupo de alumnos.

3. Los ámbitos que decida autónomamente cada centro tienen que incluir las competencias específicas, los saberes y los criterios de evaluación de las áreas que se integran.

4. La organización curricular de los ámbitos tiene que ser una propuesta flexible de agrupación de áreas por ámbitos de conocimiento para cada ciclo. La propuesta se tiene que concretar en la programación de aula por parte de cada nivel de acuerdo con sus características, las necesidades del alumnado y la evaluación del trabajo realizado durante el curso anterior. Esta organización curricular tiene que permitir diferentes posibilidades de agrupación de varias áreas en ámbitos, con las condiciones que se indican a continuación:

a) Las horas lectivas semanales para dedicar a cada ámbito tienen que ser la suma de las horas lectivas semanales de las áreas que componen el ámbito. La distribución de las horas lectivas semanales para trabajar cada una de las áreas en los ciclos correspondientes de Educación Primaria es la que aparece en el anexo IV.

b) A la hora de distribuir las áreas por ámbitos de aprendizaje, hay que tener en cuenta lo que establece el proyecto lingüístico de centro autorizado del Programa de educación plurilingüe e intercultural (PEPLI) en cuanto a metodología y lengua vehicular.

#### Artículo 12. Competencias clave y competencias específicas

1. Las competencias clave del currículo definidas en el artículo 2 son las siguientes:

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



2. A fi de fomentar la integració de les competències clau de l'educació bàsica, els centres han de planificar i portar a la pràctica, de forma continuada, estratègies i actuacions per a potenciar la igualtat d'oportunitats i sensibilitzar la comunitat educativa cap a aspectes com la coeducació, la perspectiva de gènere i els hàbits i valors relacionats amb l'educació per a la pau, el consum responsable, el desenvolupament sostenible, la consciència democràtica i l'educació afectivosexual, com a factors essencials que contribueixen al benestar emocional, individual i col·lectiu (apareixen descrites en l'annex I).

3. Les competències específiques de les àrees definides en l'annex III són comunes per als tres cicles de l'etapa, així com els sabers bàsics, que inclouen els coneixements, destreses i actituds associats a les competències específiques, i els criteris d'avaluació que s'estableixen per a cada cicle en cadascuna de les àrees.

4. Per a l'adquisició i desenvolupament, tant de les competències clau com de les competències específiques, abans esmentades, l'equip docent ha de dissenyar situacions d'aprenentatge, d'acord amb els principis que, amb caràcter orientatiu, s'estableixen en les diverses àrees.

#### Article 13. Perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic

1. El perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic (d'ara endavant, perfil d'eixida) constitueix la concreció dels principis i fins del sistema educatiu referits a l'educació bàsica que fonamenta la resta de decisions curriculars. El perfil d'eixida identifica i defineix, en connexió amb els reptes del segle XXI, les competències clau que l'alumnat ha d'haver desenvolupat en finalitzar l'educació bàsica, i introdueix orientacions sobre el nivell d'acompliment esperat al final de l'Educació Primària.

2. El perfil competencial d'eixida fixa els aprenentatges mínims i les competències que tot l'alumnat ha d'haver adquirit i desenvolupat en finalitzar l'educació bàsica.

3. El currículum establert per aquest decret i la concreció d'aquest que els centres realitzen en els seus projectes educatius tindrà com a referent aquest perfil d'eixida.

#### Article 14. Ensenyament de llengües

1. El sistema educatiu valencià, mitjançant l'aplicació del Programa d'educació plurilingüe i intercultural (PEPLI) ha d'assegurar el domini de les competències plurilingües i interculturals.

2. Cada centre educatiu determina el projecte lingüístic de centre (PLC), el qual concreta i adequa el PEPLI atenent el context socioeducatiu i demolingüístic per a assegurar-ne els objectius, conforme a l'article 15 de la Llei 4/2018 i la resta de la normativa que li siga aplicable.

3. En el pla d'ensenyament i ús de les llengües es determina la proporció d'ús vehicular de les llengües oficials, el valencià i el castellà, i de la llengua estrangera. Aquest s'ha d'introduir mitjançant un enfocament d'obertura a les llengües o a través de la modalitat primerenca, a partir del segon cicle de l'Educació Infantil. A més, s'hi concreta la metodologia que s'ha d'emprar a l'hora d'ensenyar les llengües i que ha de fonamentar-se en el tractament integrat de les llengües i el tractament integrat de les llengües i els continguts.

4. Els sistemes augmentatius o alternatius de comunicació, materials singulars, productes de suport, la intervenció per algun professional especialitzat o l'establiment de mesures organitzatives diferenciades que afecten els espais i el temps; formen part de les mesures d'accessibilitat a la informació i la comunicació. Cada centre educatiu garanteix l'ús d'aquests sistemes en totes les situacions de la vida escolar per a l'alumnat que els requerisquen.

5. Les llengües vehiculars han d'estar presents en situacions comunicatives quotidianes, funcionals, lúdiques i participatives que requerisquen interacció oral, o sistemes augmentatius i alternatius de comunicació, si escau. S'han de recrear contextos reals per a afavorir el procés natural d'adquisició de les llengües per part dels xiquets i les xiquetes.

6. Es garantirà la presència de les llengües familiars no curriculars en l'itinerari educatiu, a través de la concreció del PLC de cada centre, mitjançant mesures i actuacions que promoguen actituds positives

2. Con el objetivo de fomentar la integración de las competencias clave de la educación básica, los centros tienen que planificar y llevar a la práctica, de manera continuada, estrategias y actuaciones para potenciar la igualdad de oportunidades y sensibilizar a la comunidad educativa hacia aspectos como la coeducación, la perspectiva de género y los hábitos y valores relacionados con la educación para la paz, el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la conciencia democrática y la educación afectivosexual, como factores esenciales que contribuyen al bienestar emocional, individual y colectivo (aparecen descritas en el anexo D).

3. Las competencias específicas de las áreas definidas en el anexo III son comunes para los tres ciclos de la etapa, así como los saberes básicos, que incluyen los conocimientos, destrezas y actitudes asociadas a las competencias específicas, y los criterios de evaluación que se establecen para cada ciclo en cada una de las áreas.

4. Para la adquisición y desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, mencionadas anteriormente, el equipo docente tiene que diseñar situaciones de aprendizaje, de acuerdo con los principios que, con carácter orientativo, se establecen en las diversas áreas.

#### Artículo 13. Perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica

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

2. El perfil competencial de salida fija los aprendizajes mínimos y las competencias que todo el alumnado tiene que haber adquirido y desarrollado al finalizar la educación básica.

3. El currículo establecido por este decreto y la concreción de este que los centros realicen en sus proyectos educativos tendrá como referente este perfil de salida.

#### Artículo 14. Enseñanza de lenguas

1. El sistema educativo valenciano, mediante la aplicación del Programa de educación plurilingüe e intercultural (PEPLI), tiene que asegurar el dominio de las competencias plurilingües e interculturales.

2. Cada centro educativo determina el proyecto lingüístico de centro (PLC), que concreta y adecua el PEPLI atendiendo al contexto socioeducativo y demolingüístico para asegurar los objetivos, conforme al artículo 15 de la Ley 4/2018 i el resto de la normativa que le sea de aplicación.

3. En el plan de enseñanza y uso de las lenguas se determina la proporción de uso vehicular de las lenguas oficiales, el valenciano y el castellano, y de la lengua extranjera. Este se tiene que introducir mediante un enfoque de apertura a las lenguas o a través de la modalidad temprana, a partir del segundo ciclo de la Educación Infantil. Además, se concreta la metodología que se tiene que emplear a la hora de enseñar las lenguas y que tiene que fundamentarse en el tratamiento integrado de las lenguas y el tratamiento integrado de las lenguas y los contenidos.

4. Los sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, materiales singulares, productos de apoyo, la intervención por algún profesional especializado o el establecimiento de medidas organizativas diferenciadas que afectan a los espacios y el tiempo; forman parte de las medidas de accesibilidad a la información y la comunicación. Cada centro educativo garantiza el uso de estos sistemas en todas las situaciones de la vida escolar para el alumnado que los requieran.

5. Las lenguas vehiculares tienen que estar presentes en situaciones comunicativas cotidianas, funcionales, lúdicas y participativas que requieran interacción oral, o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, si procede. Se tienen que recrear contextos reales para favorecer el proceso natural de adquisición de las lenguas por parte de los niños y las niñas.

6. Se garantizará la presencia de las lenguas familiares no curriculares en el itinerario educativo, a través de la concreción del PLC de cada centro, mediante medidas y actuaciones que promuevan actitudes

envers la interculturalitat i que afavorisquen l'assoliment de la competència lingüística i de la competència plurilingüe.

## CAPÍTOL II

### Autonomia i organització dels centres

#### Article 15. Autonomia dels centres

D'acord amb el que estableix l'article 21 del Reial decret 157/2022.

1. Els centres educatius han d'ajustar la pràctica docent als elements curriculars que s'estableixen en aquest decret sense perjudici de la seua autonomia pedagògica.

2. La conselleria competent en matèria d'educació facilitarà als centres l'exercici de la seua autonomia pedagògica, d'organització i de gestió, en els termes recollits en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, i en el Reial decret 157/2022, d'1 de març.

3. S'ha de contribuir al desenvolupament del currículum afavorint l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics que atenguen les diferents necessitats dels alumnes i les alumnes i dels equips educatius, sota els principis del DUA.

4. S'impulsarà que els centres establisquen mesures de flexibilització en l'organització de les àrees, els ensenyaments, els espais i els temps i promoguen alternatives metodològiques, a fi de personalitzar i millorar la capacitat d'aprenentatge i els resultats de tot l'alumnat.

5. Els centres fixaran la concreció dels currículums establits per aquest decret i la incorporaran al seu projecte educatiu, que impulsarà i desenvoluparà els principis, els objectius i la metodologia propis d'un aprenentatge competencial orientat a l'exercici d'una ciutadania activa.

6. Els centres promouran compromisos educatius amb les famílies o els tutors o tutores legals del seu alumnat, en els quals es consignen les activitats que els integrants de la comunitat educativa es comprometen a desenvolupar per a facilitar el progrés acadèmic de l'alumnat.

#### Article 16. Temps escolar

D'acord amb el que estableix l'article 12 del Reial decret 157/2022.

1. En l'annex IV d'aquest decret s'estableix la distribució horària per a cadascun dels cicles de l'etapa, i per a les diferents àrees de l'Educació Primària, l'horari escolar d'acord amb el que determina el Reial decret 157/2022 per als ensenyaments mínims.

2. L'horari escolar corresponent als ensenyaments mínims dels àmbits és el resultat de la suma de les àrees que s'integren en aquests.

3. L'horari assignat a les àrees o, si és el cas, als àmbits ha d'entendre's com el temps necessari per al treball en cadascuna d'aquestes, sense menyscapse del caràcter global i integrador de l'etapa, afavorint la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

4. En aquest decret es descriu el temps per cicle de què disposaran els centres per a garantir el desenvolupament integrat de totes les competències de l'etapa i la incorporació dels continguts de caràcter transversal a totes les àrees i àmbits, des d'un enfocament globalitzador que impulse el desenvolupament sostenible i la ciutadania local i global, tal com es recull a l'annex IV d'aquest decret.

5. Les sessions han de tindre una durada de 45 o 60 minuts.

6. L'agrupació d'hores s'ha de realitzar respectant que la suma global de les hores per setmana dedicades a cada cicle i àrea complisca amb el que s'estableix en l'annex IV d'aquest decret.

#### Article 17. L'espai escolar

1. Tots els espais de l'escola són educatius i han de permetre generar un clima de benestar.

2. Han de ser acollidors, ordenats i estèticament cuidats, i oferir oportunitats de joc, de llibertat de moviment, de relació, d'exploració i de descans.

3. Els centres educatius han de dirigir les seues pràctiques i la gestió dels espais cap a la sostenibilitat i el respecte al medi ambient.

positivas hacia la interculturalidad y que favorezcan el logro de la competencia lingüística y de la competencia plurilingüe.

## CAPÍTULO II

### Autonomía y organización de los centros

#### Artículo 15. Autonomía de los centros

De acuerdo con lo que establece el artículo 21 del Real decreto 157/2022.

1. Los centros educativos tienen que ajustar la práctica docente a los elementos curriculares que se establecen en este decreto sin perjuicio de su autonomía pedagógica.

2. La conselleria competente en materia de educación facilitará a los centros el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en los términos recogidos en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en el Real decreto 157/2022, de 1 de marzo.

3. Se tiene que contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas y de los equipos educativos, bajo los principios del DUA.

4. Se impulsará que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, con el objetivo de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

5. Los centros fijarán la concreción de los currículos establecidos por este decreto y la incorporarán a su proyecto educativo, que impulsará y desarrollará los principios, los objetivos y la metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa.

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

#### Artículo 16. Tiempo escolar

De acuerdo con lo que establece el artículo 12 del Real decreto 157/2022.

1. En el anexo IV de este decreto se establece, para cada uno de los ciclos de la etapa y para las diferentes áreas de la Educación Primaria, el horario escolar de acuerdo con lo que determina el Real decreto 157/2022 para las enseñanzas mínimas.

2. El horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas de los ámbitos es el resultante de la suma de las áreas que se integren en estos.

3. El horario asignado a las áreas o, en su caso, a los ámbitos tiene que entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de estas, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

4. En este decreto se describe el tiempo por ciclo del que dispondrán los centros para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas y ámbitos, desde un enfoque globalizador que impulse el desarrollo sostenible y la ciudadanía local y global, tal como se recoge al anexo IV de este decreto.

5. Las sesiones deben tener una duración de 45 o 60 minutos.

6. La agrupación de horas se tiene que realizar respetando que la suma global de las horas por semana dedicadas a cada ciclo y área cumpla con lo que establece el anexo IV de este decreto.

#### Artículo 17. El espacio escolar

1. Todos los espacios de la escuela son educativos y tienen que permitir generar un clima de bienestar.

2. Tienen que ser acogedores, ordenados y estéticamente cuidados, y ofrecer oportunidades de juego, de libertad de movimiento, de relación, de exploración y de descanso.

3. Los centros educativos tienen que dirigir sus prácticas y la gestión de los espacios hacia la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.



4. El centre ha d'incorporar en la seua vida diària conductes ecosostenibles que reduïsquen els residus d'un sol ús i promoure el reciclatge de materials.

5. Els espais exteriors han de comptar amb elements naturals que permeten actuar i interactuar en contacte amb el medi natural i social. Al mateix temps, han de poder convertir-se en ecosistemes per a la fauna autòctona de la forma més naturalitzada possible.

6. L'equip educatiu ha de dissenyar espais i contextos significatius, rics en oportunitats i de relacions, que potencien l'autonomia, la comunicació, la curiositat natural i els desitjos d'aprendre de l'alumnat, i al mateix temps, oferir l'espai com un lloc de convivència i d'investigació per a l'alumnat.

#### Article 18. Distribució de la jornada escolar

1. La jornada escolar transcorre entre les 09.00 h i les 17.00 h. En les condicions que estableix la normativa vigent sobre la modificació de la jornada escolar, es podrà iniciar abans de les 9 hores del matí.

2. L'organització de l'horari lectiu pot desenvolupar-se en tres tipus de jornada: partida, contínua i flexible o mixta.

3. Es pot modificar la jornada autoritzada a través dels procediments previstos per l'administració competent en la normativa vigent.

4. Així mateix, aquells centres amb jornada partida que vulguen realitzar modificacions no significatives de l'horari, podran fer-ho a través dels procediments establits.

5. El procés d'aprenentatge ha de desenvolupar-se en l'aula en el temps lectiu a través de les situacions d'aprenentatge en contextos significatius. Quan es plantegen tasques fora de l'horari lectiu, s'han d'organitzar com a inici d'un procés d'investigació en metodologies com l'aprenentatge basat en projectes, per a fomentar hàbits de lectura o per a consolidar aprenentatges de manera independent, sense que suposen allargar la jornada escolar. A més, és serà necessària una coordinació prèvia per part de l'equip docent.

### CAPÍTOL III

#### Orientació educativa i acció tutorial

#### Article 19. Orientació educativa

1. L'orientació educativa és un element substancial, que dona suport a la intervenció educativa i a l'avaluació, i contribueix a la dinamització pedagògica, a la qualitat i a la innovació.

2. L'orientació educativa com a part de la funció docent i s'integra en el procés educatiu a través de diferents àmbits d'actuació: la docència, la tutoria i la coordinació pedagògica.

3. L'orientació educativa, descrita en l'apartat anterior, consisteix en el conjunt d'actuacions de l'equip docent, programades, sistematitzades i avaluades en el marc de la programació general anual de centre, per a garantir el desenvolupament integral de l'alumne i de l'alumna i l'acompanyament personalitzat al llarg de la seua escolarització que li proporcione autoconeixement i autonomia i els guie en la presa de decisions. Requereix que els equips de centre incorporen estratègies didàctiques i pedagògiques afavoridores de la personalització de l'aprenentatge i de l'autonomia de l'alumnat.

4. El projecte educatiu de centre ha de contemplar les línies estratègiques de l'orientació i definir el model d'acció tutorial d'acord amb aquestes: ensenyament-aprenentatge, igualtat i convivència, transició i accollida i orientació acadèmica i professional.

5. En Educació Primària, l'orientació i l'acció tutorial han d'acompanyar el procés educatiu individual i col·lectiu de l'alumnat. Cal fomentar en l'etapa el respecte mutu i la cooperació entre iguals, amb especial atenció a la igualtat de gènere.

#### Article 20. Acció tutorial

1. La tutoria constitueix el nivell bàsic de contacte personal entre professor i alumnat i entre professor i família, i forma part de la funció docent. La persona tutora ha de vetlar, especialment, pel desenvolupament personal de l'alumnat, el seu benestar i per l'assoliment progressiu de les competències.

4. El centro tiene que incorporar en su vida diaria conductas ecosostenibles que reduzcan los residuos desechables y promover el reciclaje de materiales.

5. Los espacios exteriores tienen que contar con elementos naturales que permitan actuar e interactuar en contacto con el medio natural y social. Al mismo tiempo, tienen que poder convertirse en ecosistemas para la fauna autóctona de la manera más naturalizada posible.

6. El equipo educativo tiene que diseñar espacios y contextos significativos, ricos en oportunidades y de relaciones, que potencien la autonomía, la comunicación, la curiosidad natural y los deseos de aprender del alumnado, y, al mismo tiempo, ofrecer el espacio como un lugar de convivencia y de investigación para el alumnado.

#### Artículo 18. Distribución de la jornada escolar

1. La jornada escolar transcurre entre las 09.00 h y las 17.00 h. En las condiciones que establece la normativa vigente sobre la modificación de la jornada escolar, se podrá iniciar antes de las 9 horas de la mañana.

2. La organización del horario lectivo puede desarrollarse en tres tipos de jornada: partida, continúa y flexible o mixta.

3. Se puede modificar la jornada autorizada a través de los procedimientos previstos por la administración competente en la normativa vigente.

4. Así mismo, los centros con la jornada partida que quieran realizar modificaciones no significativas del horario podrán hacerlo a través de los procedimientos establecidos.

5. El proceso de aprendizaje tiene que desarrollarse en el aula en el tiempo lectivo a través de las situaciones de aprendizaje en contextos significativos. Cuando se plantean tareas fuera del horario lectivo, se tienen que organizar como inicio de un proceso de investigación en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, para fomentar hábitos de lectura o para consolidar aprendizajes de manera independiente, sin que supongan alargar la jornada escolar. Además, será necesaria una coordinación previa por parte del equipo docente.

### CAPÍTULO III

#### Orientación educativa y acción tutorial

#### Artículo 19. Orientación educativa

1. La orientación educativa es un elemento sustancial, que apoya a la intervención educativa y a la evaluación, y contribuye a la dinamización pedagógica, a la calidad y a la innovación.

2. La orientación educativa forma parte de la función docente y se integra en el proceso educativo a través de diferentes ámbitos de actuación: la docencia, la tutoría y la coordinación pedagógica.

3. La orientación educativa, descrita en el apartado anterior, consiste en el conjunto de actuaciones del equipo docente, programadas, sistematizadas y evaluadas en el marco de la programación general anual de centro, para garantizar el desarrollo integral del alumno y de la alumna y el acompañamiento personalizado a lo largo de su escolarización que le proporcione autoconocimiento y autonomía y los guíe en la toma de decisiones. Requiere que los equipos de centro incorporen estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan la personalización del aprendizaje y de la autonomía del alumnado.

4. El proyecto educativo de centro tiene que contemplar las líneas estratégicas de la orientación y definir el modelo de acción tutorial de acuerdo con estas: enseñanza-aprendizaje, igualdad y convivencia, transición y acogida y orientación académica y profesional.

5. En Educación Primaria, la orientación y la acción tutorial deben acompañar al proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Hay que fomentar en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con una atención especial a la igualdad de género.

#### Artículo 20. Acción tutorial

1. La tutoría constituye el nivel básico de contacto personal entre profesorado y alumnado y entre profesorado y familia, y forma parte de la función docente. La persona tutora tiene que velar especialmente por el desarrollo personal del alumnado, su bienestar y por el logro progresivo de las competencias.

2. La finalitat de l'acció tutorial és contribuir, juntament amb les famílies, al desenvolupament personal i social de l'alumnat, tant en l'àmbit acadèmic com en el personal i social, i realitzar el seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat per part de tot el professorat.

3. L'acció tutorial comporta el seguiment individual, amb un acompanyament personalitzat i de grup per part de tots els i les docents, amb l'aplicació de propostes pedagògiques que contribueixen a la cohesió social dels i les alumnes. Així mateix, promou la implicació, de manera activa, de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i en el seu desenvolupament personal i social.

4. Des de la tutoria es coordinarà la intervenció educativa del conjunt dels docents i les docents i es mantindrà una relació permanent amb les mares, els pares, les tutores o els tutors legals; a fi de facilitar l'exercici dels drets reconeguts en la legislació vigent.

5. Correspon a la persona tutora la relació amb les famílies o tutors o tutores legals de l'alumne i la formalització i emplenament de la documentació acadèmica que siga necessària i la coordinació de l'equip educatiu en relació amb la gestió pedagògica de l'alumnat.

6. L'elaboració dels informes de final d'etapa ha de ser duta a terme per a tot l'alumnat per la persona que exercisca la tutoria. Així mateix, seran posats a la disposició de les famílies per al seguiment de l'itinerari formatiu i desenvolupament competencial del seu fill, filla, tutelat o tutelada.

7. Des de l'inici de l'etapa, i especialment en el tercer cicle, la tutoria ha de coordinar la incorporació de les actuacions associades a la línia estratègica d'orientació educativa i professional que incloguen, almenys, el descobriment progressiu d'estudis i professions, així com la generació d'interessos vocacionals lliures d'estereotips de gènere i de l'assignació de rols en funció del sexe.

8. La persona tutora ha de realitzar les entrevistes individuals i col·lectives que asseguren un seguiment apropiat de l'alumnat i el trasllat de la informació adequada a les mares, pares o tutors legals.

9. Per al desenvolupament de l'acció tutorial, el tutor o tutora dedicarà una sessió setmanal amb l'alumnat en cada nivell educatiu, tal com es recull a l'annex IV.

#### CAPÍTOL IV

##### Projecte educatiu i gestió pedagògica

###### Article 21. Projecte educatiu

1. El projecte educatiu és una eina útil per a cohesionar l'equip educatiu, ja que requereix reflexionar i prendre acords que permeten revisar, actualitzar i consensuar els principis i valors que atorguen identitat al centre, i que permetrà definir la línia pedagògica del centre, i que permetrà definir la línia pedagògica del centre.

2. El projecte educatiu ha de preveure els aspectes essencials en relació amb l'aplicació dels criteris d'organització i gestió pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els criteris d'inclusió educativa, els recursos disponibles, la concreció i el desenvolupament del currículum i l'orientació de l'alumnat, a fi de completar una xarxa de suports a l'aprenentatge que es desenvolupe mitjançant el projecte de direcció i la programació general anual.

3. En el cas dels centres rurals agrupats, aquests han de compartir el mateix projecte educatiu, les mateixes normes d'organització i funcionament i la mateixa programació general anual, que ha de respectar i tindre en compte la singularitat de cadascuna de les escoles que l'integren.

4. El projecte educatiu ha de proposar entorns d'aprenentatge flexibles i creatius que oferisquen opcions variades per a donar una resposta ajustada a les necessitats educatives de l'alumnat, buscant la personalització de l'aprenentatge, respectant els diferents ritmes de treball i dissenyant activitats i materials que permeten avançar a tots i cadascun dels i de les alumnes.

5. Els centres educatius han de difondre el seu projecte educatiu i han d'establir compromisos amb la comunitat educativa i l'entorn, per a incentivar l'aprenentatge de l'alumnat i afavorir la corresponsabilització del centre, la família i la societat respecte del procés educatiu de l'alumne o alumna. Aquest compromís es pot concretar, en propostes

2. La finalidad de la acción tutorial es contribuir, junto con las familias, al desarrollo personal y social del alumnado, tanto en el ámbito académico como en el personal y social, y realizar el seguimiento individual y colectivo del alumnado por parte de todo el profesorado.

3. La acción tutorial comporta el seguimiento individual, con un acompañamiento personalizado y de grupo por parte de todos los y las docentes, con la aplicación de propuestas pedagógicas que contribuyen a la cohesión social de los alumnos y las alumnas. Así mismo, promueve la implicación, de manera activa, del alumnado en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo personal y social.

4. Desde la tutoría se coordinará la intervención educativa del conjunto de los y las docentes y se mantendrá una relación permanente con las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales; con el objetivo de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en la legislación vigente.

5. Corresponde a la persona tutora la relación con las familias o tutores o tutoras legales del alumno y la formalización y cumplimiento de la documentación académica que sea necesaria y la coordinación del equipo educativo en relación con la gestión pedagógica del alumnado.

6. La elaboración de los informes de final de etapa la tiene que llevar a cabo para todo el alumnado la persona que ejerza la tutoría. Así mismo, se pondrán a disposición de las familias para el seguimiento del itinerario formativo y desarrollo competencial de su hijo, hija, tutelado o tutelada.

7. Desde el inicio de la etapa, y especialmente en el tercer ciclo, la tutoría tiene que coordinar la incorporación de las actuaciones asociadas a la línea estratégica de orientación educativa y profesional que incluyan, al menos, el descubrimiento progresivo de estudios y profesiones, así como la generación de intereses vocacionales libres de estereotipos de género y de la asignación de roles en función del sexo.

8. La persona tutora tiene que realizar las entrevistas individuales y colectivas que aseguren un seguimiento apropiado del alumnado y el traslado de la información adecuada a las madres, padres o tutores legales.

9. Para el desarrollo de la acción tutorial, el tutor o tutora dedicará una sesión semanal con el alumnado en cada nivel educativo, tal y como se recoge en el anexo IV.

#### CAPÍTULO IV

##### Proyecto educativo y gestión pedagógica

###### Artículo 21. Proyecto educativo

1. El proyecto educativo es una herramienta útil para cohesionar el equipo educativo, ya que requiere reflexionar y tomar acuerdos que permitan revisar, actualizar y consensuar los principios y valores que otorgan identidad al centro y que permitirá definir la línea pedagógica del centro.

2. El proyecto educativo tiene que prever los aspectos esenciales en relación con la aplicación de los criterios de organización y gestión pedagógica, las prioridades y los planteamientos educativos, los criterios de inclusión educativa, los recursos disponibles, la concreción y el desarrollo del currículum y la orientación del alumnado, a fin de completar una red de apoyos al aprendizaje que se desarrolle mediante el proyecto de dirección y la programación general anual.

3. En el caso de los centros rurales agrupados, estos tienen que compartir el mismo proyecto educativo, las mismas normas de organización y funcionamiento y la misma programación general anual, que tiene que respetar y tener en cuenta la singularidad de cada una de las escuelas que lo integran.

4. El proyecto educativo tiene que proponer entornos de aprendizaje flexibles y creativos que ofrezcan opciones variadas para dar una respuesta ajustada a las necesidades educativas del alumnado, buscando la personalización del aprendizaje, respetando los diferentes ritmos de trabajo y diseñando actividades y materiales que permitan avanzar a todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas.

5. Los centros educativos tienen que difundir su proyecto educativo y tienen que establecer compromisos con la comunidad educativa y el entorno, para incentivar el aprendizaje del alumnado y favorecer la corresponsabilización del centro, la familia y la sociedad respecto del proceso educativo del alumno o alumna. Este compromiso se puede



coordinades d'activitats educatives, per part dels agents socioeducatius de l'entorn.

6. Cada centre educatiu, d'acord amb l'autonomia pedagògica i organitzativa pròpia, ha d'elaborar un projecte educatiu que definisca la identitat del centre i la seua particularitat. Ha d'incloure, juntament amb els aspectes indicats en les regulacions vigents referent a l'organització i funcionament dels centres d'Educació Primària, els següents elements:

- a) La línia pedagògica del centre.
- b) Les mesures organitzatives per a la coordinació del procés de continuïtat entre les etapes.

*Article 22. Concreció curricular de centre i proposta pedagògica de cicle*

1. La concreció curricular és un document que forma part del projecte educatiu del centre i l'elabora la Comissió de coordinació pedagògica (COCOPE) amb els criteris establits pel claustre.

2. El claustre aprovarà la concreció curricular per tal d'impulsar i desenvolupar els principis, els objectius i línia pedagògica pròpia, adequar-ho al context del centre i garantir la continuïtat del procés educatiu.

3. Els centres han de desenvolupar, completar, adequar i concretar per a cada nivell els elements del currículum establits en l'annex III d'aquest decret, adaptant-lo a les característiques personals de cada alumne o alumna, així com a la seua realitat socioeducativa. Aquests acords han de formar part de la proposta pedagògica per a cada cicle, que s'ha de recollir en la concreció curricular del centre.

4. L'equip de cicle, coordinat i dirigit per la persona coordinadora, i en el cas dels centres privats, l'òrgan amb competències anàlogues, han d'elaborar la proposta pedagògica de cicle, després de reflexionar de manera compartida sobre el sentit de les seues actuacions, la coherència de les propostes que ofereixen als xiquets i xiquetes i l'adequació de l'organització i selecció dels materials.

5. La proposta pedagògica per a cada cicle ha de concretar els elements del currículum necessaris per a planificar l'acció educativa, així com els instruments de recollida i registre d'informació, i la resposta educativa per a la inclusió. La proposta inclourà, almenys, els següents elements: la concreció de les competències específiques en el cicle en qüestió, la selecció dels sabers bàsics necessaris per a adquirir i desenvolupar les competències específiques, i la concreció dels criteris d'avaluació de les competències específiques.

Aquests acords han de formar part de la proposta pedagògica per a cada cicle, que s'ha de recollir en la concreció curricular del centre.

6. La concreció curricular, a més de la proposta pedagògica prevista en el punt 5, ha d'incloure:

- a) Els models d'informes d'avaluació per a cada un dels cicles de l'etapa.
- b) Els instruments de recollida i de registre de la informació.

7. La Inspecció d'Educació ha d'assessorar, supervisar i realitzar el seguiment de la concreció curricular de centre, a través de les propostes pedagògiques de cicle i de les programacions d'aula, d'acord amb els plans d'actuació determinats per l'Administració educativa.

*Article 23. Programacions d'aula*

1. La programació, fruit de la reflexió pedagògica s'ha de considerar un instrument flexible i obert, en construcció, revisió i millora constants.

2. Cada docent ha d'elaborar i avaluar les programacions d'aula de cadascuna de les àrees o àmbits que imparteix, en coherència amb la línia pedagògica descrita en el projecte educatiu del centre i els criteris acordats en la proposta pedagògica de cicle.

3. En les programacions d'aula els o les mestres que intervenen en un mateix grup, coordinats per la figura del tutor o tutora, han de projectar les intencions educatives del mestre o mestra per a cada nivell educatiu i àrea en l'organització de les situacions d'aprenentatge i desenvolupament que s'oferiran al grup classe en el context educatiu d'acord amb les característiques, els interessos i necessitats col·lectives i individuals de l'alumnat.

4. La programació d'aula ha de realitzar-se a partir d'una seqüència de situacions contextualitzades en entorns reals i significatius. L'apre-

concretar, en propuestas coordinadas de actividades educativas, por parte de los agentes socioeducativos del entorno.

6. Cada centro educativo, de acuerdo con la autonomía pedagógica y organizativa propia, tiene que elaborar un proyecto educativo que defina la identidad del centro y su particularidad. Tiene que incluir, junto con los aspectos indicados en las regulaciones vigentes en lo referente a la organización y funcionamiento de los centros de Educación Primaria, los elementos siguientes:

- a) La línea pedagógica del centro.
- b) Las medidas organizativas para la coordinación del proceso de continuidad entre las etapas.

*Artículo 22. Concreción curricular de centro y propuesta pedagógica de ciclo*

1. La concreción curricular es un documento que forma parte del proyecto educativo del centro y la elabora la Comisión de coordinación pedagógica (COCOPE) con los criterios establecidos por el claustro.

2. El claustro aprobará la concreción curricular para impulsar y desarrollar los principios, los objetivos y la línea pedagógica propia; adecuarlo al contexto del centro y garantizar la continuidad del proceso educativo.

3. Los centros tienen que desarrollar, completar, adecuar y concretar el currículo establecido en este decreto, adaptándolo a las características personales de cada alumno o alumna, así como a su realidad socioeducativa. Estos acuerdos tienen que formar parte de la propuesta pedagógica para cada ciclo, que se tiene que recoger en la concreción curricular del centro.

4. El equipo de ciclo, coordinado y dirigido por la persona coordinadora, y, en el caso de los centros privados, el órgano con competencias análogas, tiene que elaborar la propuesta pedagógica de ciclo, después de reflexionar de manera compartida sobre el sentido de sus actuaciones, la coherencia de las propuestas que ofrecen a los niños y las niñas y la adecuación de la organización y selección de los materiales.

5. La propuesta pedagógica para cada ciclo tiene que concretar los elementos del currículo necesarios para planificar la acción educativa, así como los instrumentos de recogida y registro de información, y la respuesta educativa para la inclusión. La propuesta incluirá, al menos, los elementos siguientes: la concreción de las competencias específicas en el ciclo en cuestión, la selección de los saberes básicos necesarios para adquirir y desarrollar las competencias específicas, y la concreción de los criterios de evaluación de las competencias específicas.

Estos acuerdos tienen que formar parte de la propuesta pedagógica para cada ciclo, que se tiene que recoger en la concreción curricular del centro.

6. La concreción curricular, además de la propuesta pedagógica prevista en el punto 5, tiene que incluir:

- a) Los modelos de informes de evaluación para cada uno de los ciclos de la etapa.
- b) Los instrumentos de recogida y de registro de la información.

7. La Inspección de Educación tiene que asesorar, supervisar y realizar el seguimiento de la concreción curricular de centro, a través de las propuestas pedagógicas de ciclo y de las programaciones de aula, de acuerdo con los planes de actuación determinados por la Administración educativa.

*Artículo 23. Programaciones de aula*

1. La programación, fruto de la reflexión pedagógica, se tiene que considerar un instrumento flexible y abierto, en construcción, revisión y mejora constantes.

2. Cada docente tiene que elaborar y evaluar las programaciones de aula de cada una de las áreas o ámbitos que imparte, en coherencia con la línea pedagógica descrita en el proyecto educativo del centro y los criterios acordados en la propuesta pedagógica de ciclo.

3. Las programaciones de aula es donde los maestros o las maestras que interviene en un mismo grupo, coordinados por la figura del tutor o tutora de ciclo, tienen que proyectar sus intenciones educativas para cada nivel educativo y área en la organización de las situaciones de aprendizaje y desarrollo que se ofrecerán al grupo clase en el contexto educativo de acuerdo con las características, los intereses y necesidades colectivas e individuales del alumnado.

4. La programación de aula de las áreas o ámbitos de los diferentes niveles de los equipos educativos tiene que realizarse a partir de una



mentatge basat en situacions permet organitzar la docència basant-se en una col·lecció de contextos, reptes i circumstàncies del món real, dels quals deriven problemes i preguntes que cal contestar i que entrellacen els sabers, és a dir, els coneixements, les destreses, els valors i les actituds amb les capacitats associades a les competències específiques corresponents.

5. Dins de la programació d'aula s'han de reflectir per cada nivell, grup i àrea o àmbit:

- a) Les situacions d'aprenentatge adaptades a les característiques del grup,
- b) Els criteris d'avaluació associats a les situacions d'aprenentatge plantejades
- c) L'organització dels espais d'aprenentatge,
- d) La distribució del temps,
- e) La selecció i organització dels recursos i materials,
- f) Les mesures d'atenció per a la resposta educativa per la inclusió;

g) Així com els instruments de recollida d'informació i models de registre.

6. En les programacions d'aula, s'han de preveure les adequacions necessàries per a atendre des d'una perspectiva inclusiva l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, tenint en compte els principis del DUA.

7. El tutor o tutora, coordinarà en un únic document la programació d'aula per a un nivell educatiu i grup.

8. Una vegada elaborades les programacions d'aula, aquestes han d'estar a disposició de tots els membres de la comunitat educativa, que ha de poder accedir-hi en qualsevol moment.

#### Article 24. Recursos i materials didàctics

1. Els diferents recursos i materials pedagògics i didàctics que s'utilitzen en els centres educatius han de respondre als principis d'equitat, inclusió i de cohesió social, així com ajustar-se a les necessitats educatives de tot l'alumnat en el context educatiu. La selecció, coherència i supervisió es realitzarà a través dels òrgans designats i tal com preveu la normativa reguladora del funcionament dels centres educatius.

2. El disseny i la creació dels diferents recursos i materials pedagògics i didàctics han de permetre l'avanç de tot l'alumnat tenint en compte els següents aspectes:

- a) la mirada global i respectuosa amb totes les cultures des d'una perspectiva crítica,
- b) l'eliminació de barreres d'accés i de comunicació,
- c) la perspectiva de gènere, tot promovent-ne la igualtat,
- d) el llenguatge inclusiu,
- e) la presència equitativa de dones i homes en els diferents àmbits,
- f) l'eliminació de barreres d'accés i de comunicació,
- g) la diversitat i riquesa de materials,
- h) que estiguen lliures d'estereotips sexistes o discriminatoris.

3. Correspon als centres educatius, en el marc de la seua autonomia, triar els materials curriculars, sempre que s'adapten al rigor científic adequat a l'edat de l'alumnat i al currículum establert per la conselleria competent en matèria d'educació. Els materials han de reflectir i fomentar el respecte als principis, valors, llibertats, drets i deures constitucionals i estatutaris, així com als principis i valors recollits en la Llei orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere, als quals ha d'ajustar-se tota l'activitat educativa.

4. La conselleria competent en matèria d'educació vetlarà per l'elaboració i ús de materials educatius lliures d'estereotips sexistes o discriminatoris i perquè respecten la igualtat de gènere.

5. Es promourà l'ús i l'elaboració de materials didàctics i instruments d'avaluació que promoguen la implicació i el compromís de l'alumnat.

secuencia de situaciones contextualizadas en entornos reales y significativos. El aprendizaje basado en situaciones permite organizar la docencia basándose en una colección de contextos, retos y circunstancias del mundo real, de los que derivan problemas y preguntas que hay que contestar y que entrelazan los saberes, es decir, los conocimientos, las destrezas, los valores y las actitudes con las capacidades asociadas a las competencias específicas correspondientes.

5. Dentro de la programación de aula se tienen que reflejar para cada nivel, grupo i área o ámbito:

- a) Las situaciones de aprendizaje adaptadas a las características del grupo,
- b) Los criterios de evaluación asociados a las situaciones de aprendizaje planteadas,
- c) La organización de los espacios de aprendizaje,
- d) La distribución del tiempo.
- e) La selección y organización de los recursos y materiales.
- f) Las medidas de atención para la respuesta educativa por la inclusión,

g) Así como los instrumentos de recogida de información y modelos de registro.

6. En las programaciones de aula, se tienen que prever las adecuaciones necesarias para atender desde una perspectiva inclusiva al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, teniendo en cuenta los principios del DUA.

7. El tutor o tutora, coordinará en un único documento la programación de aula para un nivel educatiu i grup.

8. Una vez elaboradas las programaciones de aula, estas tienen que estar a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa, que tiene que poder acceder en cualquier momento.

#### Artículo 24. Recursos y materiales didácticos

1. Los diferentes recursos y materiales pedagógicos y didácticos que se utilizan en los centros educativos tienen que responder a los principios de equidad, inclusión y de cohesión social, así como ajustarse a las necesidades educativas de todo el alumnado en el contexto educativo. La selección, coherencia y supervisión se realizará a través de los órganos designados y tal como prevé la normativa reguladora del funcionamiento de los centros educativos.

2. El diseño y la creación de los diferentes recursos y materiales pedagógicos y didácticos tienen que permitir el avance de todo el alumnado teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- a) La mirada global y respetuosa con todas las culturas desde una perspectiva crítica,
- b) la eliminación de barreras de acceso y de comunicación,
- c) la perspectiva de género, promoviendo la igualdad,
- d) el lenguaje inclusivo,
- e) la presencia equitativa de mujeres y hombres en los diferentes ámbitos,
- f) la eliminación de barreras de acceso y de comunicación,
- g) la diversidad y riqueza de materiales,
- h) que estén libres de estereotipos sexistas o discriminatorios.

3. Corresponde a los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, elegir los materiales curriculares, siempre que se adapten al rigor científico adecuado a la edad del alumnado y al currículo establecido por la conselleria competente en materia de educación. Los materiales tienen que reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales y estatutarios, así como a los principios y valores recogidos en la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, a los que tiene que ajustarse toda la actividad educativa.

4. La conselleria competente en materia de educación velará por la elaboración y uso de materiales educativos libres de estereotipos sexistas o discriminatorios y por el respeto en estos de la igualdad de género.

5. Se promoverá el uso y la elaboración de materiales didácticos e instrumentos de evaluación que promuevan la implicación y el compromiso del alumnado.

## CAPÍTOL V

*Mesures de resposta educativa per a la inclusió**Article 25. Organització de la resposta educativa per a tot l'alumnat*

1. Els i les docents han d'orientar el seu treball cap a l'èxit educatiu de tot l'alumnat, com és propi del sistema educatiu universal al qual aspirem. Els enfocaments educatius com el disseny universal per a l'aprenentatge afavoreixen l'assoliment de les competències i la participació de tot l'alumnat.

2. L'atenció educativa a l'alumnat comprén el conjunt de mesures i suports destinats a tot l'alumnat amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancen en l'assoliment de les competències d'aquesta etapa educativa.

3. Les actuacions s'encaminaran al desenvolupament d'un model inclusiu en el sistema educatiu valencià per a fer efectius els principis d'equitat i igualtat d'oportunitats en l'accés, participació, i aprenentatge de tot l'alumnat, i aconseguir que els centres educatius es constituïsquen en elements dinamitzadors de la transformació social cap a la igualtat i la plena inclusió de totes les persones, especialment d'aquelles que es troben en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió.

4. A fi de reforçar la inclusió i assegurar el dret a una educació de qualitat, en aquesta etapa cal posar un èmfasi especial en l'atenció personalitzada als alumnes i les alumnes, en la detecció precoç de les seues necessitats específiques i en l'establiment de mecanismes de suport i reforç per a evitar la permanència en un mateix curs, particularment en entorns socialment desfavorits.

5. Tots els alumnes i totes les alumnes són objecte de l'atenció educativa i han de beneficiar-se, en un context ordinari, de les mesures per a l'accés, la participació i l'aprenentatge, que podran estar organitzades bé amb mitjans comuns o bé amb mitjans personalitzats. Així mateix, aquestes mesures s'hauran d'organitzar tenint en compte els quatre nivells de resposta, des de les mesures de centre fins a les mesures personalitzades. Tot amb la finalitat de garantir l'accés a l'educació i l'èxit educatiu en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats.

6. Correspon a la conselleria amb competències en matèria educativa establir la regulació que permeta als centres adoptar les mesures necessàries per a respondre a les necessitats educatives concretes del seu alumnat, tenint en compte els seus diferents ritmes i estils d'aprenentatge.

7. S'impulsarà que els centres establisquen mesures de flexibilització en l'organització de les àrees, els ensenyaments, els espais i els temps, i que promoguen alternatives metodològiques, a fi de personalitzar i millorar l'aprenentatge i els resultats de tot l'alumnat.

8. Aquestes mesures, que formaran part del projecte educatiu dels centres, estaran orientades a permetre que tot l'alumnat aconseguisca el nivell d'acompliment esperat al final de l'Educació Primària, d'acord amb el perfil d'eixida i la consecució dels objectius de l'Educació Primària; per la qual cosa en cap cas podran suposar una discriminació que impedisca les persones que se'n beneficien promocionar al següent cicle o etapa.

9. Els mecanismes de suport i reforç que hauran de posar-se en pràctica tan prompte com es detecten dificultats d'aprenentatge seran tant organitzatius com curriculars i metodològics. Entre aquests, podran considerar-se l'adequació personalitzada de les programacions d'aula, programes personalitzats per a l'adquisició i l'ús funcional de la comunicació: del llenguatge i de la parla, la codocència, la cotutoria, el reforç pedagògic, l'enriquiment curricular, actuacions i programes d'ensenyament intensiu de les llengües, flexibilitzacions i adequacions del currículum així com adaptacions d'accés i de participació.

10. Pel que fa a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge, a l'alumnat amb integració tardana en el sistema educatiu valencià, a l'alumnat en situació de vulnerabilitat socioeducativa i cultural, a l'alumnat d'altas capacitats, a la identificació, valoració i intervenció de necessitats específiques de suport educatiu de tot l'alumnat i al pla d'actuació personalitzat, cal complir el que es disposa en la norma que regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

## CAPÍTULO V

*Medidas de respuesta educativa para la inclusión**Artículo 25. Organización de la respuesta educativa*

1. Los y las docentes tienen que orientar su trabajo hacia el éxito educativo de todo el alumnado, como es propio del sistema educativo universal al que aspiramos. Los enfoques educativos como el diseño universal para el aprendizaje favorecen el logro de las competencias y la participación de todo el alumnado.

2. La atención educativa al alumnado comprende el conjunto de medidas y apoyos destinados a todo el alumnado con el fin de favorecer su desarrollo personal y social y para que avancen en el logro de las competencias de esta etapa educativa.

3. Las actuaciones se encaminarán al desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado, y conseguir que los centros educativos se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, en especial de las que se encuentren en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión.

4. A fin de reforzar la inclusión y asegurar el derecho en una educación de calidad, en esta etapa hay que poner un énfasis especial en la atención personalizada a los alumnos y alumnas, a la detección temprana de sus necesidades específicas y al establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la permanencia en un mismo curso, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.

5. Todos los alumnos y todas las alumnas son objeto de la atención educativa y tienen que beneficiarse, en un contexto ordinario, de las medidas para el acceso, la participación y el aprendizaje, que podrán estar organizadas bien con medios comunes o bien con medios personalizados. Así mismo, estas medidas se tendrán que organizar teniendo en cuenta los cuatro niveles de respuesta, desde las medidas de centro hasta las medidas personalizadas. Todo con el fin de garantizar el acceso a la educación y el éxito educativo en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

6. Corresponde a la conselleria con competencias en materia educativa establecer la regulación que permita a los centros adoptar las medidas necesarias para responder a las necesidades educativas concretas de su alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

7. Se impulsará que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos, y que promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar el aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

8. Estas medidas, que formarán parte del proyecto educativo de los centros, estarán orientadas a permitir que todo el alumnado consiga el nivel de cumplimiento esperado al final de la Educación Primaria, de acuerdo con el perfil de salida y la consecución de los objetivos de la Educación Primaria; por lo que en ningún caso podrán suponer una discriminación que impida a las personas que se benefician promocionar al siguiente ciclo o etapa.

9. Los mecanismos de apoyo y refuerzo, que tendrán que ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, serán tanto organizativos como curriculares y metodológicos. Entre estos, podrán considerarse: la adecuación personalizada de las programaciones de aula, programas personalizados para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, del lenguaje y del habla, la codocencia, la cotutoría, el refuerzo pedagógico, el enriquecimiento curricular, actuaciones y programas de enseñanza intensiva de las lenguas, flexibilizaciones y adecuaciones del currículo, así como adaptaciones de acceso y de participación.

10. En cuanto a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al alumnado con integración tardía en el sistema educativo valenciano, al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, al alumnado de altas capacidades, a la identificación, valoración e intervención de necesidades específicas de apoyo educativo de todo el alumnado y al plan de actuación personalizado, hay que cumplir lo que dispone la norma que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

11. Amb la finalitat que tot l'alumnat pugua participar en les activitats del seu grup classe i assolir els objectius i les competències clau de l'etapa, el professorat ha d'adequar les programacions d'aula als diferents ritmes, estils i capacitats d'aprenentatge. Aquestes adequacions s'han de realitzar durant tota l'etapa educativa i comporten la planificació de les situacions d'aprenentatge en diferents nivells d'amplitud, la utilització de diverses metodologies, formes de representació i d'expressió, activitats i instruments d'avaluació. A més, han d'estimular la motivació i la implicació de l'alumnat i promoure la interacció, la col·laboració i la cooperació entre iguals.

### **TÍTOL III** **Avaluació i promoció**

#### **CAPÍTOL I** **Avaluació**

##### *Article 26. Procés d'avaluació*

1. L'avaluació de l'alumnat ha de ser contínua, global i formativa, i ha de tindre en compte el progrés en el conjunt dels processos d'aprenentatge. Com a component essencial de l'aprenentatge de l'alumnat, forma part de la programació d'aula.

2. L'avaluació és una part essencial de l'educació inclusiva i té els següents objectius: obtenir informació sobre com aprèn l'alumna o l'alumne, identificar les seues necessitats, eliminar les barreres que dificulten l'aprenentatge, valorar els seus progressos, organitzar la resposta educativa, així com promoure l'interés per millorar el seu procés d'aprenentatge.

3. En el primer cicle d'Educació Primària, per avaluar el procés, i no només el resultat, cal prioritzar l'ús d'eines com l'observació de l'alumnat en els seus processos d'aprenentatge, graelles de registre de l'evolució dels aprenentatges, entrevistes orals, rúbriques i documentacions pedagògiques.

4. Només es contempla l'ús dels exàmens escrits com a proves d'adquisició de les competències específiques en el segon i tercer cicle. En cap cas, serà l'únic instrument d'avaluació i es recomana que es realitzen de forma puntual.

5. Per a l'avaluació del grau d'adquisició de les competències específiques, s'han de prioritzar tècniques com l'observació diària, l'avaluació dels productes finals, la resolució de problemes de situacions quotidianes i totes aquelles tècniques que suposen la posada en marxa de les habilitats i competències adquirides dins de l'aula i en el mateix procés formatiu.

6. Amb el fi d'afavorir un procés de reflexió pedagògica en el desenvolupament de l'avaluació, els tutors han d'elaborar tres informes d'avaluació qualitius amb una periodicitat trimestral, i un informe quantitatiu al final del curs escolar.

7. En el context d'aquest procés d'avaluació contínua, quan el progrés d'un alumne o alumna no siga l'adequat, s'establiran mesures de reforç educatiu. Aquestes mesures han d'adoptar-se tan prompte com es detecten les dificultats, amb seguiment de la situació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i han d'estar dirigides a garantir l'adquisició dels aprenentatges imprescindibles per a continuar el procés educatiu, amb els suports que cadascun necessite.

8. Els centres educatius poden, conforme a les orientacions de la Conselleria d'Educació, elaborar programes de reforç o d'enriquiment curricular que permeten millorar el nivell competencial de l'alumnat que ho requerisca.

9. El professorat ha d'avaluar tant els aprenentatges de l'alumnat com els processos d'ensenyament i la mateixa pràctica docent.

10. Amb independència del seguiment realitzat al llarg del curs, l'equip docent, coordinat pel tutor o la tutora del grup, ha de valorar, de manera col·legiada, el progrés de l'alumnat en una única sessió d'avaluació que tindrà lloc en finalitzar el curs escolar, així com la revisió de les mesures i suports d'atenció educativa, si és el cas, del seguiment del procés d'aprenentatge.

11. L'alumnat, així com les seues famílies, han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se'ls avaluarà.

11. Con el fin de que todo el alumnado pueda participar en las actividades de su grupo clase y lograr los objetivos y las competencias clave de la etapa, el profesorado tiene que adecuar las programaciones de aula a los diferentes ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje. Estas adecuaciones se tienen que hacer durante toda la etapa educativa y comportan la planificación de las situaciones de aprendizaje en diferentes niveles de amplitud, la utilización de varias metodologías, formas de representación y de expresión, actividades e instrumentos de evaluación. Además, tienen que estimular la motivación y la implicación del alumnado y promover la interacción, la colaboración y la cooperación entre iguales.

### **TÍTULO III** **Evaluación y promoción**

#### **CAPÍTULO I** **Evaluación**

##### *Artículo 26. Proceso de evaluación*

1. La evaluación del alumnado tiene que ser continua, global y formativa, y debe tener en cuenta el progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Como componente esencial del aprendizaje del alumnado, forma parte de la programación de aula.

2. La evaluación es una parte esencial de la educación inclusiva y tiene los siguientes objetivos: obtener información sobre cómo aprende la alumna o el alumno, identificar sus necesidades, eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje, valorar sus progresos, organizar la respuesta educativa, así como promover el interés para mejorar su proceso de aprendizaje.

3. En el primer ciclo de Educación Primaria, para evaluar el proceso, y no solo el resultado, hay que priorizar el uso de herramientas como la observación del alumnado en sus procesos de aprendizaje, tablas de registro de la evolución de los aprendizajes, entrevistas orales, rúbricas y documentaciones pedagógicas.

4. Solo se prevé el uso de los exámenes escritos como pruebas de adquisición de las competencias específicas en el segundo y tercer ciclo. En ningún caso, será el único instrumento de evaluación y se recomienda que se realicen de manera puntual.

5. Para la evaluación del grado de adquisición de las competencias específicas, se tienen que priorizar técnicas como la observación diaria, la evaluación de los productos finales, la resolución de problemas de situaciones cotidianas y todas las técnicas que suponen la puesta en marcha de las habilidades y competencias adquiridas dentro del aula y en el mismo proceso formativo.

6. Con el fin de favorecer un proceso de reflexión pedagógica en el desarrollo de la evaluación, los tutores tienen que elaborar tres informes de evaluación cualitativos con una periodicidad trimestral, y un informe cuantitativo al final del curso escolar.

7. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas tienen que adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades, con seguimiento de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales, y tienen que estar dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno necesite.

8. Los centros educativos pueden, conforme a las orientaciones de la Conselleria de Educación, elaborar programas de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera.

9. El profesorado tiene que evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y la materia práctica docente.

10. Con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, tiene que valorar, de manera colegiada, el progreso del alumnado en una única sesión de evaluación que tendrá lugar al finalizar el curso escolar, así como la revisión de las medidas y apoyos de atención educativa, en su caso, del seguimiento del proceso de aprendizaje.

11. El alumnado, así como sus familias, tiene que conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios y procedimientos con los que se le evaluará.



12. L'alumnat que requerisca mesures personalitzades haurà de tenir un seguiment continu i periòdic amb un contacte específic i directe amb les famílies o representants legals.

13. El procés d'avaluació s'ha d'entendre també com una eina d'estudi per a la revisió i la millora contínua de la pràctica docent

#### Article 27. Criteris d'avaluació

1. Els criteris d'avaluació són els referents que indiquen els nivells d'acompliment esperats en l'alumnat en l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques de cada àrea (es recullen en l'annex III d'aquest decret)

2. Els centres educatius, per a fer efectiu el compromís de l'alumnat i les famílies en el procés d'aprenentatge, han d'informar de quins són els criteris d'avaluació que s'aplicaran en l'avaluació dels aprenentatges per al pas de cicle i per a la promoció de l'alumnat, atenent la normativa vigent i els principis establits en el projecte educatiu.

3. L'avaluació no és un esdeveniment aïllat, sinó que s'emmarca en la història escolar de l'alumna o l'alumne i la té en compte, així com té en consideració els elements del context escolar, familiar i social que intervenen i influeixen.

4. Els procediments i les tècniques d'avaluació han de permetre que cada alumna i cada alumne pugua demostrar els seus punts forts, la capacitat potencial d'aprenentatge, les estratègies, les competències i el rendiment. L'avaluació ajuda, d'una banda, el professorat en la seua acció docent i tutorial i, d'altra banda, el centre en la millora de la seua resposta a la inclusió.

5. L'avaluació de l'alumnat amb criteris inclusius contribueix a prevenir la segregació, evita formes d'etiquetatge i potencia la inclusió en els centres ordinaris.

#### Article 28. Informe d'avaluació

1. Per a l'avaluació del grau d'acompliment de les competències, s'ha d'elaborar de forma trimestral un informe d'avaluació.

2. Per a la concreció curricular, els equips de cicle han d'elaborar un model propi d'informe d'avaluació de naturalesa qualitativa amb els apartats que ha de contindre, per a cada nivell educatiu.

3. Cada tutor o tutora, amb ajuda del personal que intervinga en el procés d'ensenyament i aprenentatge, de l'alumnat, 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 o l'alumna, 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.

4. Aquest informe s'ha de redactar destacant els seus progressos, esforços, dificultats superades i talents, així com explicitant els aspectes que caldria continuar treballant.

5. 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.

6. Els informes d'avaluació s'han d'incloure en l'expedient de l'alumnat, i amb el format descrit en l'annex V.

7. Per a la redacció dels informes d'avaluació s'utilitzarà un llenguatge inclusiu, respectuós i lliure d'estereotips de gènere.

#### Article 29. Qualificació dels aprenentatges a final de curs

1. A més de l'avaluació trimestral de l'informe d'avaluació descrit en l'article 28 d'aquest decret, una vegada finalitzat el curs escolar, l'equip docent coordinat pel tutor o tutora, ha de valorar, de forma col·legiada, el progrés de l'alumne o alumna en una sessió d'avaluació.

2. 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), i amb el format descrit en l'annex V.

12. El alumnado que requiera medidas personalizadas debe tener un seguimiento continuo y periódico con un contacto específico y directo con las familias o representantes legales.

13. El proceso de evaluación se tiene que entender también como una herramienta de estudio para la revisión y la mejora continua de la práctica docente.

#### Artículo 27. Criterios de evaluación

1. Los criterios de evaluación son los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de cada área (se recogen en el anexo III de este decreto).

2. Los centros educativos, para hacer efectivo el compromiso del alumnado y las familias en el proceso de aprendizaje, tienen que informar de cuáles son los criterios de evaluación que se aplicarán en la evaluación de los aprendizajes para el paso de ciclo y para la promoción del alumnado, atendiendo a la normativa vigente y a los principios establecidos en el proyecto educativo.

3. La evaluación no es un acontecimiento aislado, sino que se enmarca en la historia escolar de la alumna o el alumno y la tiene en cuenta, así como tiene en consideración los elementos del contexto escolar, familiar y social que interviene e influyen.

4. Los procedimientos y las técnicas de evaluación tienen que permitir que cada alumna y cada alumno pueda demostrar sus puntos fuertes, la capacidad potencial de aprendizaje, las estrategias, las competencias y el rendimiento. La evaluación ayuda, por un lado, al profesorado en su acción docente y tutorial y, por otro lado, al centro en la mejora de su respuesta a la inclusión.

5. La evaluación del alumnado con criterios inclusivos contribuye a prevenir la segregación, evita formas de etiquetado y potencia la inclusión en los centros ordinarios.

#### Artículo 28. Informe de evaluación

1. Para la evaluación del grado de desempeño de las competencias, se tiene que elaborar de manera trimestral un informe de evaluación.

2. Para la concreción curricular, los equipos de ciclo tienen que elaborar un modelo propio de informe de evaluación de naturaleza cualitativa con los apartados que tiene que contener, para cada nivel educativo.

3. Cada tutor o tutora, con ayuda del personal que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, 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 o la alumna, los aspectos personales y evolutivos que se consideran oportunos, mencionar las medidas y apoyos de atención educativa que se hayan adoptado o previsto, y la conveniencia de su continuidad.

4. Este informe se tiene que redactar destacando sus progresos, esfuerzos, dificultades superadas y talentos, así como explicitando los aspectos que habría que continuar trabajando.

5. Las informaciones que se ofrezcan tienen que estar siempre sustentadas en los registros y las observaciones previamente obtenidas y sobre las que se ha reflexionado de manera individual y colectiva en las sesiones de equipo.

6. Los informes de evaluación se tienen que incluir en el expediente del alumnado, y con el formato descrito en el anexo V.

7. Para la redacción de los informes de evaluación se utilizará un lenguaje inclusivo, respetuoso y libre de estereotipos de género.

#### Artículo 29. Calificación de los aprendizajes a final de curso

1. Además de la evaluación trimestral del informe de evaluación descrito en el artículo 28 de este decreto, una vez finalizado el curso escolar, 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.

2. En esta evaluación, se tiene que incluir la evaluación por área expresada por medio de los términos siguientes: insuficiente (IN), suficiente (SU), bien (BI), notable (NT) o sobresaliente (SB), y con el formato descrito en el anexo V.

*Article 30. Sessions d'avaluació*

1. La sessió d'avaluació és la reunió de l'equip docent, coordinada pel tutor o la tutora, per a compartir informació i prendre decisions de forma col·legiada sobre el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

2. Si l'equip docent ho considera, també poden participar altres docents i altres professionals que intervinguen en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat.

3. En les sessions d'avaluació de tercer cicle d'Educació Primària, s'haurà d'escoltar l'alumnat mitjançant un representat de l'alumnat per cada grup, que prèviament haurà reflexionat sobre els seus processos i resultats d'aprenentatge en les diferents àrees o àmbits en el temps dedicat a la tutoria.

4. En el context d'un model educatiu competencial, i perquè l'equip docent pugua valorar els aprenentatges de cada alumne o alumna, així com el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge en el grup classe, cal realitzar cada trimestre, com a mínim, una sessió d'avaluació que donarà informació per a omplir l'informe d'avaluació. En la sessió d'avaluació del tercer trimestre a través de l'informe d'avaluació, també s'ha de realitzar la qualificació dels aprenentatges a final de curs descrita en l'article 29.

5. El tutor o tutora ha de coordinar i presidir les sessions d'avaluació del seu grup d'alumnes, alçar acta, fer constar els acords presos i transmetre l'informe d'avaluació de manera individualitzada a les famílies i alumnat. Igualment, la resta de docents de l'equip docent han d'informar els i les alumnes en relació amb les seues àrees, o àmbits.

*Article 31. Avaluació de diagnòstic i avaluació del sistema educatiu*

1. En el quart curs d'Educació Primària, tots els centres han de realitzar una avaluació diagnòstica, que tindrà caràcter formatiu i intern. La finalitat d'aquesta avaluació serà amb caràcter diagnòstic i s'hi comprovarà almenys el grau de domini de la competència en comunicació lingüística i de la competència matemàtica. Aquesta avaluació, de caràcter censal, tindrà com a marc de referència l'establiment d'acord amb l'article 144.1 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig.

2. En cap cas, els resultats d'aquestes avaluacions podran ser utilitzats per a l'establiment de classificacions dels centres, ni determinaran l'expedient acadèmic de l'alumnat.

3. Els resultats de les proves diagnòstiques i els informes corresponents, individuals, de grup i de centre, conjuntament amb altres indicadors, ajuden els equips docents a analitzar, valorar i reorientar, si fa falta, la pràctica docent perquè els i les alumnes aconseguisquen les competències i els aprenentatges que estableix el currículum.

4. Com a conseqüència de l'anàlisi dels resultats de l'avaluació diagnòstica, els centres educatius incorporaran en el Pla d'actuació per a la millora (PAM) les mesures corresponents.

5. Aquestes avaluacions han de tindre en compte l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitat, incloent-hi, en les condicions de realització d'aquestes avaluacions, les adaptacions i recursos que haguera tingut.

6. Respecte a l'avaluació general del sistema educatiu en l'últim curs d'educació primària, es durà a terme, amb caràcter mostral i plurianual, una avaluació de les competències adquirides per l'alumnat. Aquesta avaluació ha de tindre caràcter informatiu, formatiu i orientador per als centres i informatiu per a l'alumnat, les seues famílies i per al conjunt de la comunitat educativa. Aquesta avaluació ha de tindre com a marc de referència l'establiment d'acord amb l'article 143 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig.

*Article 32. Dret de l'alumnat a una avaluació objectiva*

1. Es garanteix el dret de l'alumnat al fet que la seua dedicació, esforç i rendiment siguen valorats i reconeguts amb objectivitat, motiu pel qual s'han d'establir els procediments, que, en tot cas, han d'atendre les característiques de l'avaluació disposades en la legislació vigent en l'àmbit estatal i autonòmic i, en particular, el caràcter global, continu i informatiu de l'avaluació en aquesta etapa.

2. La direcció del centre ha de garantir a l'inici de cada curs escolar la publicitat dels criteris d'avaluació i promoció establits en la concreció

*Artículo 30. Sesiones de evaluación*

1. La sesión de evaluación es la reunión del equipo docente coordinada por el tutor o la tutora para compartir información y tomar decisiones de manera colegiada sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.

2. Si el equipo docente lo considera, también pueden participar otros docentes y otros profesionales que intervengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

3. En las sesiones de evaluación de tercer ciclo de Educación Primaria, se tendrá que escuchar al alumnado a través de un representante del alumnado por cada grupo, que previamente habrá reflexionado sobre sus procesos y resultados de aprendizaje en las diferentes áreas o ámbitos en el tiempo dedicado a la tutoría.

4. En el contexto de un modelo educativo competencial, y para que el equipo docente pueda valorar los aprendizajes de cada alumno o alumna, así como el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo clase, hay que realizar cada trimestre, como mínimo, una sesión de evaluación que dará información para elaborar el informe de evaluación. En la sesión de evaluación del tercer trimestre a través del informe de evaluación, también se tiene que realizar la calificación de los aprendizajes a final de curso descrita en el artículo 29.

5. El tutor o tutora tiene que coordinar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas, levantar acta, hacer constar los acuerdos tomados y transmitir el informe de evaluación de manera individualizada a las familias y alumnado. Igualmente, el resto de docentes tienen que informar a los alumnos y las alumnas en relación con sus áreas o ámbitos.

*Artículo 31. Evaluación de diagnóstico y evaluación del sistema educativo*

1. En el cuarto curso de Educación Primaria, todos los centros tienen que realizar una evaluación diagnóstica, que tendrá carácter formativo e interno. La finalidad de esta evaluación será con carácter diagnóstico y se comprobará al menos el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Esta evaluación, de carácter censal, tendrá como marco de referencia lo establecido de acuerdo con el artículo 144.1 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

2. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones pueden utilizarse para el establecimiento de clasificaciones de los centros, ni determinar el expediente académico del alumnado.

3. Los resultados de las pruebas diagnósticas y los informes correspondientes, individuales, de grupo y de centro, juntamente con otros indicadores, ayudan a los equipos docentes a analizar, valorar y reorientar, si hace falta, la práctica docente para que los alumnos y las alumnas consigan las competencias y los aprendizajes que establece el currículo.

4. Como consecuencia del análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica, los centros educativos incorporarán en el Plan de actuación para la mejora (PAM) las medidas correspondientes.

5. Estas evaluaciones deben tener en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, incluyendo, en las condiciones de realización de estas evaluaciones, las adaptaciones y los recursos que hubiera tenido.

6. Respecto a la evaluación general del sistema educativo en el último curso de educación primaria, se llevará a cabo, con carácter muestral y plurianual, una evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado. Esta evaluación debe tener carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para el alumnado, sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Esta evaluación debe tener como marco de referencia lo establecido de acuerdo con el artículo 143 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

*Artículo 32. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva*

1. Se garantiza el derecho del alumnado a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, motivo por el que se tienen que establecer los procedimientos, que, en todo caso, tienen que atender a las características de la evaluación dispuestas en la legislación vigente en el ámbito estatal y autonómico y, en particular, el carácter global, continuo y formativo de la evaluación en esta etapa.

2. La dirección del centro tiene que garantizar al inicio de cada curso escolar la publicidad de los criterios de evaluación y promoción

curricular fixada pel centre, sense perjudici de la responsabilitat que té cada mestre o mestra d'informar l'alumnat i les famílies o representats legals sobre el contingut de la programació d'aula, els plans de reforç i els criteris de qualificació.

#### *Article 33. Atenció a les diferències individuals en l'avaluació*

1. En el marc normatiu que regula l'atenció a les diferències individuals en l'avaluació, s'estableixen les mesures més adequades perquè les condicions de realització dels processos associats a l'avaluació s'adaptin a les circumstàncies de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu. Aquestes adaptacions en cap cas es tindran en compte per a minorar les qualificacions obtingudes.

2. Igualment, s'ha de promoure l'ús generalitzat d'instruments d'avaluació variats, diversos i adaptats a les diferents situacions d'aprenentatge, que permeten la valoració objectiva de tot l'alumnat.

3. S'han d'establir mesures de flexibilització i alternatives metodològiques en l'ensenyament i avaluació de la llengua estrangera per a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, especialment per a aquell que presente dificultats en la seua comprensió i expressió.

4. Es podrà flexibilitzar, amb caràcter excepcional, la durada de l'etapa per a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, d'acord amb el que preveu la normativa vigent.

### CAPÍTOL II

#### *Documents oficials d'avaluació*

#### *Article 34. Documents i informes oficials d'avaluació*

1. En l'Educació Primària, els documents oficials d'avaluació són les actes d'avaluació, l'expedient acadèmic, l'historial acadèmic, els informes de final de cicle, l'informe de final d'etapa i, si és el cas, l'informe personal per trasllat. En aquest decret s'estableixen els models d'aquests informes en els annexos VI, IX, X, XI, i XII i han d'estar sota custòdia del centre.

2. L'historial acadèmic i, si és el cas, l'informe personal per trasllat es consideren documents bàsics per a garantir la mobilitat de l'alumnat per tot el territori nacional.

3. En aquest decret s'estableixen les característiques dels informes finals de cicle i etapa als quals es refereixen els articles 38 i 39.

4. Els documents esmentats han de romandre en el centre, i la persona que exerceix les funcions de secretari o secretària és la responsable de custodiar-los i d'elaborar els certificats que se sol·liciten. En cas que se suprimeix algun centre públic o cessen les activitats d'un centre privat, els serveis territorials d'Educació han d'adoptar les mesures corresponents per a conservar-los o traslladar-los.

5. En tots els documents elaborats s'ha d'incorporar un ús no sexista del llenguatge.

6. Els documents oficials d'avaluació han d'esmentar aquest decret i les normes que si és el cas el despleguen.

7. D'acord amb el que disposa l'article 15.3 de Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques, l'Administració pública instructora haurà de traduir al castellà els documents, expedients o parts dels mateixos que hagen de fer efecte fora del territori de la Comunitat Autònoma i els documents dirigits als interessats que així ho sol·liciten expressament. Si hagueren de fer efecte en el territori d'una Comunitat Autònoma on siga cooficial aqueixa mateixa llengua diferent del castellà, no serà precisa la seua traducció.

8. Els centres educatius han de garantir la confidencialitat de les dades de l'alumnat.

#### *Article 35. Actes d'avaluació*

D'acord amb el que estableix l'article 26 del Reial decret 157/2022.

1. Les actes d'avaluació s'han d'estendre per a cadascun dels cursos i es tancaran al final del període lectiu ordinari. Comprendran, almenys, la relació nominal de l'alumnat que compon el grup, juntament amb els

establecidos en la concreción curricular fijada por el centro, sin perjuicio de la responsabilidad que tiene cada maestro o maestra de informar al alumnado y a las familias o representantes legales sobre el contenido de la programación de aula, los planes de refuerzo y los criterios de calificación.

#### *Artículo 33. Atención a las diferencias individuales en la evaluación*

1. En el marco normativo que regula la atención a las diferencias individuales en la evaluación, se establecen las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las circunstancias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

2. Igualmente, se debe promover el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diferentes y adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

3. Se tienen que establecer medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, especialmente para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión.

4. Se podrá flexibilizar, con carácter excepcional, la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo que prevé la normativa vigente.

### CAPÍTULO II

#### *Documentos oficiales de evaluación*

#### *Artículo 34. Documentos e informes oficiales de evaluación*

1. En la Educación Primaria, los documentos oficiales de evaluación son las actas de evaluación, el expediente académico, el historial académico, los informes de final de ciclo, el informe de final de etapa y, en su caso, el informe personal por traslado. En este decreto se establecen los modelos de estos informes en los anexos VI, IX, X, XI y XII, que tienen que estar bajo custodia del centro.

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

3. En este decreto se establecen las características de los informes finales de ciclo y etapa a los que se refieren los artículos 38 y 39.

4. Los documentos mencionados tienen que permanecer en el centro y la persona que ejerza las funciones de secretario o secretaria es la responsable de custodiarlos y de elaborar los certificados que se solicitan. En caso de que se suprima algún centro público o cesen las actividades de un centro privado, los servicios territoriales de Educación tienen que adoptar las medidas correspondientes para conservarlos o trasladarlos.

5. En todos los documentos elaborados se tiene que incorporar un uso no sexista del lenguaje.

6. Los documentos oficiales de evaluación tienen que mencionar este decreto y las normas que, en su caso, lo desarrollen.

7. De acuerdo con lo que dispone el artículo 15.3 de Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas, la Administración pública instructora tendrá que traducir al castellano los documentos, expedientes o partes de los mismos que tengan que surtir efecto fuera del territorio de la comunidad autónoma y los documentos dirigidos a los interesados que así lo solicitan expresamente. Si tuvieran que surtir efecto en el territorio de una comunidad autónoma donde sea cooficial esa misma lengua diferente del castellano, no será precisa su traducción.

8. Los centros educativos tienen que garantizar la confidencialidad de los datos del alumnado.

#### *Artículo 35. Actas de evaluación*

De acuerdo con lo que establece el artículo 26 del Real decreto 157/2022.

1. Las actas de evaluación se tienen que extender para cada uno de los cursos y se cerrarán al final del periodo lectivo ordinario. Comprenderán, al menos, la relación nominal del alumnado que compone

resultats de l'avaluació de les àrees i les decisions sobre pas de curs, promoció i permanència.

2. Els resultats de l'avaluació de final de curs s'han d'expressar en els termes que indica l'article 29 d'aquest decret sobre qualificacions.

3. En el cas dels àmbits que integren diferents àrees, el resultat de l'avaluació final s'ha d'expressar mitjançant una única qualificació, sense perjudici dels procediments que puguin establir-se per a mantindre informats de l'evolució en les diferents àrees l'alumne o alumna i els seus pares, mares, tutors o tutores legals.

4. Les actes d'avaluació han de ser signades pel tutor o la tutora del grup i han d'incorporar el vistiplau de la persona titular de la direcció del centre.

5. El contingut de les actes d'avaluació de l'etapa d'Educació Primària s'han d'ajustar als models que consten en l'annex VI d'aquest decret.

6. A partir de les dades consignades en les actes, s'elaborarà un informe dels resultats de l'avaluació final de l'alumnat segons el model que consta en l'annex VI. Una còpia d'aquest informe serà incorporada a la memòria de fi de curs per a la seua posterior remissió a la direcció territorial competent en matèria d'educació.

#### Article 36. Expedient acadèmic

D'acord amb el que estableix l'article 27 del Reial decret 157/2022.

1. L'expedient acadèmic és el document oficial que té la funció de recollir de manera acumulativa els resultats de l'avaluació obtinguts per l'alumnat així com qualsevol altra informació rellevant.

2. L'expedient acadèmic ha de recollir, juntament amb les dades d'identificació del centre, les de l'alumne o alumna, així com la informació relativa al procés d'avaluació. S'obrirà en el moment d'incorporació al centre i recollirà, almenys, els informes de l'avaluació (descrits en l'article 28), les qualificacions dels aprenentatges (descrits en l'article 29), els informes del grau d'adquisició de les competències (descrits en els articles 37 i 38) de les àrees o àmbits, i les decisions de promoció d'etapa, les mesures de suport educatiu i les adaptacions curriculars que s'hagen adoptat per a l'alumne o alumna, i totes les observacions que l'equip docent considere oportunes i rellevants.

3. En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit, en l'expedient figurarà, juntament amb la denominació d'aquest àmbit, la indicació expressa de les àrees integrades en aquest.

4. El contingut de l'expedient acadèmic de l'etapa d'Educació Primària s'ha d'ajustar als models que consten en l'annex XI d'aquest decret.

5. La custòdia i l'arxivament dels expedients acadèmics corresponen als centres docents en què s'hagen realitzat els estudis dels ensenyaments corresponents i seran supervisats per la Inspecció educativa.

#### Article 37. Informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de competències del primer i segon cicle

1. Els tutors de segon i quart d'Educació Primària han d'emetre en finalitzar cada curs acadèmic un informe sobre el grau d'adquisició de les competències de cada alumne o alumna, en el qual cal indicar, si escau, les mesures de reforç que cal considerar en el cicle següent. Aquest informe s'ha de realitzar d'acord amb els termes establits en els annexos VII i VIII.

2. La formalització de l'informe individualitzat de final d'etapa és responsabilitat del tutor o tutora.

3. El centre educatiu ha de proporcionar a les famílies una còpia d'aquesta documentació.

#### Article 38. Informe individualitzat de final d'etapa

1. Amb la finalitat de garantir la continuïtat del procés de formació de l'alumnat, cada alumne o alumna ha de disposar en finalitzar l'etapa d'un informe elaborat pel tutor o tutora sobre l'evolució i el grau d'adquisició de les competències desenvolupades, d'acord amb els termes establits en l'annex IX.

el grupo, junto con los resultados de la evaluación de las áreas y las decisiones sobre el paso de curso, promoción y permanencia.

2. Los resultados de la evaluación de final de curso se tienen que expresar en los términos que indica el artículo 29 de este decreto sobre calificaciones.

3. En el caso de los ámbitos que integran diferentes áreas, el resultado de la evaluación final se tiene que expresar mediante una única calificación, sin perjuicio de los procedimientos que puedan establecerse para mantener informados de la evolución en las diferentes áreas al alumno o alumna y a sus padres, madres, tutores o tutoras legales.

4. Las actas de evaluación tienen que ser firmadas por el tutor o la tutora del grupo y tienen que incorporar el visto bueno de la persona titular de la dirección del centro.

5. El contenido de las actas de evaluación de la etapa de Educación Primaria se tiene que ajustar a los modelos que consten en el anexo VI de este decreto.

6. A partir de los datos consignados en las actas, se elaborará un informe de los resultados de la evaluación final del alumnado según el modelo que consta en el anexo VI. Una copia de este informe será incorporada a la memoria de fin de curso para su posterior remisión a la dirección territorial competente en materia de educación.

#### Artículo 36. Expediente académico

De acuerdo con lo que establece el artículo 27 del Real decreto 157/2022.

1. El expediente académico es el documento oficial que tiene la función de recoger de manera acumulativa los resultados de la evaluación obtenidos por el alumnado, así como cualquier otra información relevante.

2. El expediente académico tiene que recoger, junto con los datos de identificación del centro, los del alumno o alumna, así como la información relativa al proceso de evaluación. Se abrirá en el momento de incorporación en el centro y recogerá, al menos, los informes de la evaluación (descritos en el artículo 28), las calificaciones de los aprendizajes (descritos en el artículo 29), los informes del grado de adquisición de las competencias (descritos en los artículos 37 y 38) de las áreas o ámbitos, y las decisiones de promoción de etapa, las medidas de apoyo educativo y las adaptaciones curriculares que se hayan adoptado para el alumno o alumna, y todas las observaciones que el equipo docente considere oportunas y relevantes.

3. En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de manera integrada en un ámbito, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresa de las áreas integradas en este.

4. El contenido del expediente académico de la etapa de Educación Primaria se tiene que ajustar a los modelos que constan en el anexo XI de este decreto.

5. La custodia y el archivo de los expedientes académicos corresponden a los centros docentes en que se hayan realizado los estudios de las enseñanzas correspondientes y serán supervisados por la Inspección educativa.

#### Artículo 37. Informe individualizado sobre el grado de adquisición de competencias del primer y segundo ciclo

1. Los tutores de segundo y cuarto de Educación Primaria tienen que emitir al finalizar cada curso académico un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, en el que hay que indicar, si procede, las medidas de refuerzo que hay que considerar en el ciclo siguiente. Este informe se tiene que realizar de acuerdo con los términos establecidos en los anexos VII y VIII.

2. La formalización del informe individualizado de final de etapa es responsabilidad del tutor o tutora.

3. El centro educativo tiene que proporcionar a las familias una copia de esta documentación.

#### Artículo 38. Informe individualizado de final de etapa

1. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno o alumna tiene que disponer al finalizar la etapa de un informe elaborado por el tutor o tutora sobre la evolución y el grado de adquisición de las competencias desarrolladas, de acuerdo con los términos que establece el anexo IX.





2. En el cas d'alumnat amb necessitats educatives especials, l'informe ha de reflectir els suports i les mesures de resposta educativa per a la inclusió i la seua necessitat de continuïtat en l'etapa escolar següent, d'acord amb el que es disposa en la normativa que regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

3. La formalització de l'informe individualitzat de final d'etapa és responsabilitat del tutor o tutora.

4. El centre emissor i el centre receptor de l'informe han de garantir la confidencialitat de les dades que conté aquest document.

5. El centre educatiu ha de proporcionar a les famílies una còpia d'aquesta documentació.

#### Article 39. Historial acadèmic

1. L'historial acadèmic és el document oficial que reflecteix els resultats de l'avaluació i les decisions relatives al progrés acadèmic de l'alumne o alumna al llarg de l'etapa, i té valor acreditatiu dels estudis cursats.

2. L'obertura de l'historial acadèmic s'ha d'efectuar en el moment en què l'alumne o alumna s'incorpore a l'etapa. En l'historial acadèmic ha de figurar el número d'identificació de l'alumnat (NIA). A aquest efecte, en el moment de l'obertura de l'historial acadèmic s'ha de comprovar si l'alumne o alumna disposa d'aquest número per a la seua introducció en l'historial; en cas de no disposar-ne, la direcció dels centres educatius ha de realitzar els processos conduents a l'assignació i generació del NIA segons el procediment establert en la normativa vigent.

3. L'historial acadèmic ha de portar el vistiplau del director o directora i ha de tindre valor acreditatiu dels estudis realitzats. Com a mínim, ha de recollir les dades identificatives de l'alumne o alumna, les àrees cursades dels àmbits i dels projectes globalitzadors de caràcter transversal que el centre haja pogut programar en cadascun dels anys d'escolarització, les mesures curriculars i organitzatives aplicades, els resultats de l'avaluació, les decisions sobre promoció i permanència, la informació relativa als canvis de centre i les dates en què s'han produït les diferents fites. Ha de figurar, així mateix, la indicació de les àrees que s'han cursat amb adaptacions curriculars significatives

4. A fi de garantir la mobilitat de l'alumnat, quan diverses àrees hagen sigut cursades integrades en un àmbit, cal que conste en l'historial la qualificació obtinguda en cadascuna d'aquestes. Aquesta qualificació ha de ser la mateixa que figure en l'expedient per a l'àmbit corresponent.

5. Després de finalitzar l'etapa, l'historial acadèmic d'Educació Primària s'ha d'entregar als pares, mares, tutors o tutores de l'alumne o l'alumna. Igualment, s'ha d'enviar una còpia de l'historial acadèmic i de l'informe de final d'etapa al centre d'Educació Secundària en el qual segueisca els estudis l'alumne o l'alumna, prèvia petició d'aquest centre.

6. El contingut de l'historial acadèmic de l'etapa d'Educació Primària s'ha d'ajustar als models que consten en l'annex XII d'aquest decret.

7. En el cas que existisquen àrees que hagen sigut cursades de forma integrada en un àmbit, en l'historial acadèmic figurarà, juntament amb la denominació d'aquest àmbit, la indicació expressa de les àrees integrades en aquesta i la valoració de l'avaluació final.

#### Article 40. Informe personal per trasllat

1. L'informe personal per trasllat ha de tindre com a fi garantir la continuïtat del procés d'aprenentatge de l'alumnat que es trasllade a un altre centre sense haver conclòs un determinat curs de l'Educació Primària.

2. El centre d'origen ha de remetre al de destinació, i a petició d'aquest, l'informe personal per trasllat, junt amb una còpia de l'historial acadèmic.

3. El centre receptor ha de matricular l'alumne o alumna en el curs corresponent. La matriculació adquirirà caràcter definitiu una vegada rebuda la còpia de l'historial acadèmic.

4. L'informe personal per trasllat serà realitzat pel tutor o tutora i contindrà els resultats de les avaluacions que s'hagueren realitzat, l'aplicació, si escau, de mesures curriculars i organitzatives, i totes aquelles

2. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, el informe tiene que reflejar los apoyos y las medidas de respuesta educativa para la inclusión y su necesidad de continuidad en la etapa escolar siguiente, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

3. La formalización del informe individualizado de final de etapa es responsabilidad del tutor o tutora.

4. El centro emisor y el centro receptor del informe tienen que garantizar la confidencialidad de los datos que contiene este documento.

5. El centro educativo tiene que proporcionar a las familias una copia de esta documentación.

#### Artículo 39. Historial académico

1. El historial académico es el documento oficial que refleja los resultados de la evaluación y las decisiones relativas al progreso académico del alumno o alumna a lo largo de la etapa y tiene valor acreditativo de los estudios cursados.

2. La apertura del historial académico se tiene que efectuar en el momento en el que el alumno o alumna se incorpore a la etapa. En el historial académico tiene que figurar el número de identificación del alumnado (NIA). A tal efecto, en el momento de la apertura del historial académico se tiene que comprobar si el alumno o alumna dispone de este número para introducirlo en el historial; en caso de no disponer de este, la dirección de los centros educativos tiene que realizar los procesos conducentes a la asignación y generación del NIA según el procedimiento establecido en la normativa vigente.

3. El historial académico tiene que llevar el visto bueno del director o directora y debe tener valor acreditativo de los estudios realizados. Como mínimo, tiene que recoger los datos identificativos del alumno o alumna, las áreas cursadas de los ámbitos y de los proyectos globalizadores de carácter transversal que el centro haya podido programar en cada uno de los años de escolarización, las medidas curriculares y organizativas aplicadas, los resultados de la evaluación, las decisiones sobre promoción y permanencia, la información relativa a los cambios de centro y las fechas en las que se han producido los diferentes hitos. Tiene que figurar, así mismo, la indicación de las áreas que se han cursado con adaptaciones curriculares significativas.

4. A fin de garantizar la movilidad del alumnado, cuando varias áreas hayan sido cursadas integradas en un ámbito, hace falta que conste en el historial la calificación obtenida en cada una de estas. Esta calificación tiene que ser la misma que figure en el expediente para el ámbito correspondiente.

5. Después de finalizar la etapa, el historial académico de Educación Primaria se tiene que entregar a los padres, madres, tutores o tutoras del alumno o la alumna. Igualmente, se tiene que enviar una copia del historial académico y del informe de final de etapa al centro de Educación Secundaria en el que siga los estudios el alumno o la alumna, previa petición de este centro.

6. El contenido del historial académico de la etapa de Educación Primaria se tiene que ajustar a los modelos que constan en el anexo XII de este decreto.

7. En el supuesto de que existan áreas que hayan sido cursadas de manera integrada en un ámbito, en el historial académico figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresa de las áreas integradas en esta y la valoración de la evaluación final.

#### Artículo 40. Informe personal por traslado

1. El informe personal por traslado debe tener como fin garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje del alumnado que se traslade a otro centro sin haber concluido un curso determinado de la Educación Primaria.

2. El centro de origen tiene que remitir al de destino, y a petición de este, el informe personal por traslado, junto con una copia del historial académico.

3. El centro receptor tiene que matricular al alumno o alumna en el curso correspondiente. La matriculación adquirirá carácter definitivo una vez recibida la copia del historial académico.

4. El informe personal por traslado debe ser realizado por el tutor o tutora y tiene que contener los resultados de las evaluaciones que se hubieran realizado, la aplicación, si procede, de medidas curriculares

observacions que es consideren oportunes sobre el progrés general de l'alumne o de l'alumna. En aquest informe s'inclouran les dades d'identificació del centre i de l'alumne o alumna.

5. El contingut de l'informe personal per trasllat s'ha d'ajustar al model que consta en l'annex X.

6. Aquest informe ha de ser elaborat i signat per la tutora o el tutor, amb el vistiplau de la directora o el director, a partir de les dades facilitades per l'equip docent que impartisca docència a l'alumne o alumna i d'acord amb el model que s'estableix en l'annex X.

7. Quan l'alumna o alumne s'incorpore a un centre estranger a Espanya o en l'exterior que no impartisca ensenyaments del sistema educatiu espanyol, no es traslladarà a aquell l'historial acadèmic. En aquest cas, el centre d'origen emetrà un certificat acadèmic complet de l'alumna o l'alumne. L'historial acadèmic ha de continuar custodiat per l'últim centre en què l'alumna o l'alumne va estar matriculat fins a la seua possible reincorporació als ensenyaments del sistema educatiu espanyol, en el mateix o un altre centre, al qual s'ha de traslladar en aquest cas, o bé fins al seu lliurament a l'alumnat després de la conclusió dels estudis estrangers equivalents a l'Educació Primària.

#### *Article 41. Autenticitat, seguretat i confidencialitat dels documents d'avaluació*

1. S'han d'establir els procediments oportuns per a garantir l'autenticitat dels documents oficials d'avaluació, la integritat de les dades recollides en aquests i la seua supervisió i custòdia, així com la seua conservació i trasllat en cas de supressió o extinció del centre.

2. Referent a l'obtenció de les dades personals de l'alumnat, a la cessió d'aquestes d'uns centres a uns altres i a la seguretat i confidencialitat d'aquestes, se seguirà la legislació vigent en matèria de protecció de dades de caràcter personal i, en tot cas, el que s'estableix en la disposició addicional vint-i-tresena de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig.

3. Els documents oficials d'avaluació i els procediments de validació descrits en els apartats anteriors podran ser substituïts pels seus equivalents realitzats per mitjans electrònics, informàtics o telemàtics, sempre que en queden garantides l'autenticitat, integritat i, conservació, i es complisquen les garanties i els requisits establits per la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de garantia dels drets digitals, per la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, i per la normativa que les desplaça.

4. L'expedient electrònic de l'alumne ha d'estar constituït, almenys, per les dades contingudes en els documents oficials d'avaluació, i ha de complir amb el que s'estableix en el Reial decret 4/2010, de 8 de gener, pel qual es regula l'Esquema Nacional d'Interoperabilitat en l'àmbit de l'Administració electrònica.

#### *Article 42. Custòdia dels documents d'avaluació*

1. Tots els documents oficials de l'avaluació s'han de conservar en el centre a la disposició de la Inspecció per a possibles comprovacions.

2. Correspon a la secretària o secretari dels centres públics i a la direcció dels centres privats garantir l'autenticitat de les dades dels documents oficials d'avaluació, la integritat de les dades recollides en aquests i la seua supervisió i custòdia, així com l'expedició dels certificats que se sol·liciten.

3. En cas que se suprimisca algun centre públic o cessen les activitats d'un centre privat, els serveis territorials d'Educació han d'adoptar les mesures corresponents per a conservar-los o traslladar-los.

### CAPÍTOL III Promoció

#### *Article 43. Decisions de promoció*

1. Al final de cada cicle, l'equip docent ha d'adoptar les decisions relatives a la promoció de l'alumnat de manera col·legiada, prenent especialment en consideració la informació i el criteri del tutor o la tutora. En qualsevol cas, les decisions sobre la promoció s'ha d'adoptar

y organizativas y todas las observaciones que se consideren oportunas sobre el progreso general del alumno o de la alumna. En este informe se incluirán los datos de identificación del centro y del alumno o alumna.

5. El contenido del informe personal por traslado se tiene que ajustar al modelo que consta en el anexo X.

6. Este informe tiene que ser elaborado y firmado por la tutora o el tutor, con el visto bueno de la directora o el director, a partir de los datos facilitados por el equipo docente que imparta docencia al alumno o alumna y de acuerdo con el modelo que establece el anexo X.

7. Cuando la alumna o el alumno se incorpore a un centro extranjero en España o en el exterior que no imparta enseñanzas del sistema educativo español, no se le trasladará el historial académico. En este caso, el centro de origen debe emitir un certificado académico completo de la alumna o el alumno. El historial académico debe continuar custodiado por el último centro en el que el alumno o la alumna estuvo matriculado hasta la posible reincorporación a las enseñanzas del sistema educativo español, en el mismo u otro centro, al que se tiene que trasladar, en este caso, o bien hasta su entrega al alumno o alumna después de la conclusión de los estudios extranjeros equivalentes a la Educación Primaria.

#### *Artículo 41. Autenticidad, seguridad y confidencialidad de los documentos de evaluación*

1. Se tienen que establecer los procedimientos oportunos para garantizar la autenticidad de los documentos oficiales de evaluación, la integridad de los datos recogidos en estos y su supervisión y custodia, así como la conservación y el traslado en caso de supresión o extinción del centro.

2. En lo referente a la obtención de los datos personales del alumnado, a la cesión de estos de unos centros a otros y a la seguridad y confidencialidad de estos, se seguirá la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal y, en todo caso, lo que establece la disposición adicional vigesimotercera de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

3. Los documentos oficiales de evaluación y los procedimientos de validación descritos en los apartados anteriores podrán ser sustituidos por sus equivalentes realizados por medios electrónicos, informáticos o telemáticos, siempre que queden garantizadas la autenticidad, integridad y conservación, y se cumplan las garantías y los requisitos establecidos por la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de garantía de los derechos digitales; por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, y por la normativa que las desarrolle.

4. El expediente electrónico del alumno tiene que estar constituido, al menos, por los datos contenidos en los documentos oficiales de evaluación y tiene que cumplir lo que establece el Real decreto 4/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Interoperabilidad en el ámbito de la administración electrónica.

#### *Artículo 42. Custodia de los documentos de evaluación*

1. Todos los documentos oficiales de la evaluación se tienen que conservar en el centro a disposición de la Inspección para posibles comprobaciones.

2. Corresponde a la secretaria o secretario de los centros públicos y a la dirección de los centros privados garantizar la autenticidad de los datos de los documentos oficiales de evaluación, la integridad de los datos recogidos en estos y su supervisión y custodia, así como la expedición de los certificados que se solicitan.

3. En el supuesto de que se suprima algún centro público o cesen las actividades de un centro privado, los servicios territoriales de Educación tienen que adoptar las medidas correspondientes para conservarlos o trasladarlos.

### CAPÍTULO III Promoción

#### *Artículo 43. Decisiones de promoción*

1. Al final de cada ciclo, el equipo docente debe adoptar las decisiones relativas a la promoción del alumnado de manera colegiada, y tomar especialmente en consideración la información y el criterio del tutor o la tutora. En cualquier caso, las decisiones sobre la promoción se tienen

a la finalització dels cursos de segon, quart i sisé, i ha de ser aquesta automàtica en la resta de cursos de l'etapa.

2. L'alumnat ha de rebre els suports necessaris per a recuperar els aprenentatges que no haguera aconseguit durant el curs anterior.

3. Si en algun cas i després d'haver aplicat les mesures ordinàries suficients, adequades i personalitzades per a atendre el desfament curricular o les dificultats d'aprenentatge de l'alumne o l'alumna, l'equip docent considera que la permanència un any més en el mateix curs és la mesura més adequada per a afavorir el seu desenvolupament, s'ha d'organitzar un pla específic de suport perquè, durant aqueix curs, pugua aconseguir el grau esperat d'adquisició de les competències corresponents. Aquesta decisió només es podrà adoptar una vegada durant l'etapa i tindrà, en tot cas, caràcter excepcional.

4. El pla de suport ha de tindre en compte els següents aspectes:

a) Incrementar els nivells d'èxit escolar de l'alumnat que roman un any més en el mateix curs.

b) Prevenir i actuar sobre les dificultats específiques que presenta i afavorir la millora del seu rendiment.

c) Millorar les seues perspectives escolars reforçant la seua autoestima a través de la millora en les diferents àrees del currículum.

d) Contribuir a la consecució de les competències clau incidint sobretot en la comprensió, expressió i resolució de problemes.

e) Implicar la família en la millora del procés d'aprenentatge.

#### CAPÍTOL IV

##### *Participació de les famílies i representants legals de l'alumnat*

*Article 44. Participació i dret a la informació de pares, mares, tutors o tutors legals*

1. Les mares, pares, tutors o tutores legals han de participar i donar suport a l'evolució del procés educatiu del seu fill, filla, tutelat o tutelada, col·laborar en les mesures de suport o reforç que adopten els centres per a facilitar el seu progrés. Han de tindre, a més, dret a conèixer les decisions relatives a l'avaluació i promoció, així com a l'accés als documents oficials d'avaluació i a les proves i documents de les avaluacions que es realitzen als seus fills, filles, tutelats o tutelades, sense perjudici del respecte a les garanties establides en la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals, i resta de normativa aplicable en matèria de protecció de dades de caràcter personal.

2. Els centres educatius, especialment els equips directius i les tutores, han d'establir els mitjans necessaris per a facilitar aquesta participació i el dret a rebre la informació en format accessible, ajustant-se a les característiques i necessitats de cada família.

*Article 45. Comunicació amb les famílies*

1. En els centres de titularitat pública, la comunicació amb les mares, pares, tutors o tutores legals s'ha de realitzar a través de les plataformes educatives habilitades i autoritzades per la Conselleria d'Educació. En el cas que les mares, pares, tutors o tutores legals no tinguen accés a les plataformes, els centres educatius establiran els mecanismes necessaris per a assegurar una correcta comunicació a través de mitjans electrònics segurs i fiables.

2. Els centres han d'assegurar que les famílies tenen accés als diferents documents públics de gestió del centre educatiu i a tota la informació relacionada amb l'activitat educativa de l'alumnat i la vida comunitària del centre.

3. La documentació que s'haja de posar a disposició de les persones membres de la comunitat educativa ha de ser inclosa en la pàgina web del centre per a garantir la seua difusió i accessibilitat a tots els membres de la comunitat educativa, sense perjudici de la seua inclusió, als taulells d'anuncis del centre.

4. Per a facilitar l'exercici del dret i deure de les famílies a participar en el procés educatiu dels seus fills, filles, tutelats o tutelades, el centre ha d'informar les famílies o tutors legals de l'alumne o alumna de l'evolució escolar per mitjà d'informes qualitatius escrits, entrevistes individuals, reunions col·lectives i altres mitjans que considere oportuns. S'han de garantir, almenys, les reunions i comunicacions previstes en la normativa reguladora de l'organització i funcionament de centres educatius vigent.

que adoptar a la finalització de los cursos de segundo, cuarto y sexto, y esta tiene que ser automática en el resto de cursos de la etapa.

2. El alumnado tiene que recibir los apoyos necesarios para recuperar los aprendizajes que no haya conseguido durante el curso anterior.

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

4. El plan de apoyo debe tener en cuenta los aspectos siguientes:

a) Incrementar los niveles de éxito escolar del alumnado que permanece un año más en el mismo curso.

b) Prevenir y actuar sobre las dificultades específicas que presenta y favorecer la mejora de su rendimiento.

c) Mejorar sus perspectivas escolares reforzando su autoestima a través de la mejora en las diferentes áreas del currículo.

d) Contribuir a la consecución de las competencias clave incidiendo sobre todo en la comprensión, expresión y resolución de problemas.

e) Implicar a la familia en la mejora del proceso de aprendizaje.

#### CAPÍTULO IV

##### *Participación de las familias y representantes legales del alumnado*

*Artículo 44. Participación y derecho a la información de padres, madres, tutoras o tutores legales*

1. Las madres, padres, tutores o tutoras legales tienen que participar y dar apoyo a la evolución del proceso educativo de su hijo, hija, tutelado o tutelada, colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso. Además, deben tener derecho a conocer las decisiones relativas a su evaluación y promoción, así como al acceso a los documentos oficiales de evaluación y a las pruebas y los documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, sin perjuicio del respeto a las garantías que establece la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, y cualquier otra normativa aplicable en materia de protección de datos de carácter personal.

2. Los centros educativos, especialmente los equipos directivos y las tutorías, tienen que establecer los medios necesarios para facilitar esta participación y el derecho a recibir la información en formato accesible, ajustándose a las características y necesidades de cada familia.

*Artículo 45. Comunicación con las familias*

1. En los centros de titularidad pública, la comunicación con las madres, padres, tutores o tutoras legales se tiene que realizar a través de las plataformas educativas habilitadas y autorizadas por la Conselleria de Educación. En el supuesto que las madres, padres, tutores o tutoras legales no tengan acceso a las plataformas, los centros educativos establecerán los mecanismos necesarios para asegurar una correcta comunicación a través de medios electrónicos seguros y fiables.

2. Los centros tienen que asegurar que las familias tengan acceso a los diferentes documentos públicos de gestión del centro educativo y a toda la información relacionada con la actividad educativa del alumnado y la vida comunitaria del centro.

3. La documentación que se tenga que poner a disposición de las personas miembros de la comunidad educativa tiene que ser incluida en la página web del centro para garantizar su difusión y accesibilidad a todos los miembros de la comunidad educativa, sin perjuicio de su inclusión, si procede, a los tablones de anuncios del centro.

4. Para facilitar el ejercicio del derecho y deber de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, el centro tiene que informar a las familias o tutores legales del alumno o alumna de la evolución escolar mediante informes cualitativos escritos, entrevistas individuales, reuniones colectivas y otros medios que considere oportunos. Se tienen que garantizar, al menos, las reuniones y comunicaciones previstas en la normativa reguladora de la organización y funcionamiento de centros educativos vigente.

5. Les reunions informatives a les mares, pares, tutors o tutores legals, i les sessions de tutoria amb els representants legals de l'alumnat han d'establir-se preferentment en horari de vesprada, fora de l'horari lectiu, o en un horari que permeta l'assistència. Les mares, pares o representants legals de l'alumnat, també podran sol·licitar puntualment un altre horari d'atenció per a tractar qüestions particulars de l'alumne o l'alumna si així ho acorden amb l'equip docent.

6. També, es podran realitzar les entrevistes i les reunions individuals i col·lectives que asseguren un adequat seguiment de l'alumnat i el trasllat de la informació adequada a petició del tutor o tutora del centre; de la direcció del centre; o de les mares, pares o representants legals de l'alumnat.

7. Les mares, pares, tutors i tutores legals hauran de conèixer les decisions relatives a l'avaluació, de curs i promoció, i col·laborar en les mesures de suport que adopten els centres per a participar i donar suport a l'evolució del procés educatiu dels seus fills, filles, tutelats o tutelades.

## CAPÍTOL V *Continuïtat educativa*

### *Article 46. Continuïtat entre etapes*

1. D'acord amb el que estableix en l'article 21.7 del Reial decret 157/2022, per a garantir la continuïtat del procés de formació i una transició i evolució positives des de l'Educació Infantil fins a l'Educació Primària i des d'aquesta fins a l'Educació Secundària Obligatoria, la conselleria competent en matèria d'educació i els centres han d'establir mecanismes per a afavorir la coordinació entre les diferents etapes.

2. Els centres educatius han de disposar d'eines de traspàs d'informació per a garantir la continuïtat en el desenvolupament dels aprenentatges i el seguiment personalitzat de l'alumnat en el pas de curs al llarg de l'etapa.

3. Els centres educatius han de preveure mecanismes de coordinació per a garantir la continuïtat del procés educatiu de l'alumnat en la transició entre etapes, supose o no un canvi de centre per a l'alumne. Aquests mecanismes que poden suposar establir col·laboracions entre els diferents professionals dels centres d'origen i destinació són indispensables quant a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

4. Tal com preveu la normativa reguladora de l'organització i funció dels centres educatius, els equips docents i de cicle s'han de coordinar amb els equips docents de la mateixa etapa o de diferents etapes educatives, amb la finalitat de facilitar una adequada transició entre els diferents cicles i etapes.

5. L'equip directiu del centre d'Educació Primària ha de vetlar per un procés de la transició positiu entre les diferents etapes educatives, flexibilitzant aquelles mesures que se centren en el benefici de l'alumnat i el posen en el centre del procés i, en aquest sentit, inclouran en el seu projecte educatiu els criteris bàsics que han d'orientar l'establiment de mesures a mitjà i a llarg termini per a la coordinació d'aquesta transició entre etapes i nivells.

6. En els centres d'Educació Primària, les mesures organitzatives per la continuïtat entre etapes seran coordinades per la direcció d'estudis, i s'inclouran en el projecte educatiu de centre.

### *Article 47. Continuïtat des de l'etapa d'Educació Infantil*

1. La incorporació de l'alumnat des de l'etapa d'Educació Infantil fins a l'etapa d'Educació Primària s'ha de realitzar atenent el que disposa la normativa vigent que estipule el decret corresponent d'Educació Infantil.

2. Amb la finalitat de garantir la continuïtat educativa entre l'etapa d'Educació Infantil i la de Primària, cal prioritzar l'adopció d'enfocaments globalitzats i lúdics, l'ús divers de recursos didàctics i materials, la possibilitat d'organitzar agrupaments diversos, l'ús dels espais de manera més global i dinàmica, així com una major flexibilitat en l'organització del temps, especialment en el primer cicle d'Educació Primària.

5. Las reuniones informativas a las madres, padres, tutores o tutoras legales, y las sesiones de tutoría con los representantes legales del alumnado tienen que establecerse preferentemente en horario vespertino, fuera del horario lectivo, o en un horario que permita la asistencia. Los padres, madres o representantes legales del alumnado también podrán solicitar puntualmente otro horario de atención para tratar cuestiones particulares del alumno o la alumna si así lo acuerdan con el equipo docente.

6. También, se podrán realizar las entrevistas y las reuniones individuales y colectivas que aseguren un adecuado seguimiento del alumnado y el traslado de la información adecuada. Estas reuniones podrán ser, a petición del tutor o tutora del centro, de la dirección del centro o de las madres, padres o representantes legales del alumnado.

7. Las madres, padres, tutores y tutoras legales tendrán que conocer las decisiones relativas a la evaluación, de curso y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo que adopten los centros para participar y apoyar a la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas.

## CAPÍTULO V *Continuidad educativa*

### *Artículo 46. Continuidad entre etapas*

1. De acuerdo con lo que se establece en el artículo 21.7 del Real decreto 157/2022, para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas desde la Educación Infantil hasta la Educación Primaria y desde esta hasta la Educación Secundaria Obligatoria, la conselleria competente en materia de educación y los centros tienen que establecer mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas.

2. Los centros educativos tienen que disponer de herramientas de traspaso de información para garantizar la continuidad en el desarrollo de los aprendizajes y el seguimiento personalizado del alumnado en el paso de curso a lo largo de la etapa.

3. Los centros educativos tienen que prever mecanismos de coordinación para garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado en la transición entre etapas, suponga un cambio de centro o no para el alumno o alumna. Estos mecanismos, que pueden suponer establecer colaboraciones entre los diferentes profesionales de los centros de origen y destino, son indispensables en cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

4. Tal como prevé la normativa reguladora de la organización y función de los centros educativos, los equipos docentes y de ciclo se tienen que coordinar con los equipos docentes de la misma etapa o de diferentes etapas educativas, con el fin de facilitar una adecuada transición entre los diferentes ciclos y etapas.

5. El equipo directivo del centro de Educación Primaria tiene que velar por un proceso de transición positivo entre las diferentes etapas educativas, flexibilizando las medidas que se centran en el beneficio del alumnado y lo ponen en el centro del proceso y, en este sentido, incluirán en su proyecto educativo los criterios básicos que tienen que orientar el establecimiento de medidas a medio y a largo plazo para la coordinación de esta transición entre etapas y niveles.

6. En los centros de Educación Primaria, las medidas organizativas por la continuidad entre etapas serán coordinadas por la jefatura de estudios, y se incluirán en el proyecto educativo de centro.

### *Artículo 47. Continuidad desde la etapa de Educación Infantil*

1. La incorporación del alumnado desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de Educación Primaria se tiene que realizar atendiendo a lo que disponga la normativa vigente que estipule el decreto correspondiente de Educación Infantil.

2. Con el fin de garantizar la continuidad educativa entre la etapa de Educación Infantil y la de Primaria, hay que priorizar la adopción de enfoques globalizados y lúdicos, el uso diverso de recursos didácticos y materiales, la posibilidad de organizar agrupamientos diversos, el uso de los espacios de manera más global y dinámica, así como una mayor flexibilidad en la organización del tiempo, especialmente en el primer ciclo de Educación Primaria.

*Article 48. Continuitat dins de l'etapa d'Educació Primària*

1. Dins de l'etapa d'Educació Primària els canvis de nivell educatiu o ciclo s'han d'atendre en els centres educatius tenint en compte el caràcter global de l'etapa.

2. Per a garantir la continuïtat dins de l'etapa d'Educació Primària, abans de l'inici del curs escolar, els tutors i les tutores de cada nivell educatiu es reuniran amb el tutor o tutora previst per al curs següent per al mateix grup abans del començament del curs.

En el cas de manca de continuïtat del tutor o tutora del grup, s'han de reunir els equips docents actuals i els previstos per al curs següent, per tal d'establir les mesures necessàries per a donar continuïtat al procés educatiu de l'alumnat.

*Article 49. Continuitat a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria*

1. Els centres educatius d'Educació Primària han d'establir mesures específiques per a coordinar-se amb els centres d'Educació Secundària als quals estiguen adscrits i han de preveure mecanismes de comunicació entre els centres implicats, abans de començar el curs. Els centres de Primària han de proporcionar als centres de Secundària una còpia de l'historial acadèmic de l'alumne o l'alumna i l'informe individualitzat del final d'etapa en el centre d'Educació Secundària on prosseguirà els estudis l'alumne o l'alumna, prèvia petició del centre.

2. En aquest procés, s'ha de realitzar una anàlisi del context tenint en compte el centre de procedència i el de destinació, s'establiran els mecanismes de coordinació i es definirà l'equip que durà a terme aquesta continuïtat, tenint sempre en compte l'alumnat amb necessitats educatives de suport educatiu i adaptant, si és el cas, els procediments establerts a les seues necessitats.

3. En el cas dels centres adscrits, s'ha de realitzar en el tercer trimestre de 6<sup>é</sup> de Primària, almenys, una entrevista entre el tutor o tutora de l'últim curs d'Educació Primària i el tutor o tutora del primer curs d'Educació Secundària Obligatòria o la persona designada per la direcció del centre de Secundària, amb l'objectiu de completar la informació sobre el recorregut dels aprenentatges dels alumnes i les alumnes. En el cas de l'alumnat amb necessitats de suport educatiu específic, també han de participar l'equip d'orientació del centre d'Educació Primària i el departament d'orientació educativa de l'institut d'Educació Secundària, o el personal que preste serveis d'orientació en centres privats concertats.

4. El centre d'Educació Primària ha d'organitzar una visita a l'institut adscrit, en l'últim trimestre del curs per a l'alumnat de sisé d'Educació Primària, per tal de conèixer les instal·lacions, l'espai del centre, el funcionament general i, si estiguera designat, el tutor o tutora del primer curs d'Educació Secundària Obligatòria.

## DISPOSICIONS ADDICIONALS

*Primera. Ensenyaments de Religió*

D'acord amb el que estableix la disposició adicional primera del Reial decret 157/2022:

1. Els ensenyaments de Religió s'inclouran en l'Educació Primària d'acord amb el que s'estableix en la disposició adicional segona de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig.

2. La determinació del currículum de l'ensenyament de Religió catòlica i de les diferents confessions religioses amb les quals l'Estat ha subscrit acords de cooperació en matèria educativa serà competència, respectivament, de la jerarquia eclesiàstica i de les corresponents autoritats religioses.

3. Els centres han de garantir que, en el període de matrícula, les mares, els pares, les tutores o els tutors dels alumnes i les alumnes puguin manifestar si volen cursar o no ensenyament de Religió.

4. Per a l'alumnat que curse ensenyaments de Religió:

a) L'avaluació de l'ensenyament de la Religió s'ha de realitzar en els mateixos termes i amb els mateixos efectes que la de les altres àrees de l'Educació Primària. L'avaluació de l'ensenyament de les diferents confessions religioses s'ha d'ajustar al que s'estableix en els acords de cooperació subscrits per l'Estat.

*Artículo 48. Continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria*

1. Dentro de la etapa de Educación Primaria los cambios de nivel educativo o ciclo se tienen que atender en los centros educativos teniendo en cuenta el carácter global de la etapa.

2. Para garantizar la continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria, antes del inicio del curso escolar, los tutores y las tutoras de cada nivel educativo se reunirán con el tutor o tutora previsto para el curso siguiente para el mismo grupo antes del comienzo del curso.

En el caso de carencia de continuidad del tutor o tutora del grupo, se tienen que reunir los equipos docentes actuales y los previstos para el curso siguiente, para establecer las medidas necesarias para dar continuidad al proceso educativo del alumnado.

*Artículo 49. Continuidad a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*

1. Los centros educativos de Educación Primaria tienen que establecer medidas específicas para coordinarse con los centros de Educación Secundaria a los que estén adscritos y tienen que prever mecanismos de comunicación entre los centros implicados, antes de empezar el curso. Los centros de Primaria tienen que proporcionar una copia del historial académico del alumno o la alumna y el informe individualizado del final de etapa al centro de Educación Secundaria donde proseguirá los estudios el alumno o la alumna, previa petición del centro.

2. En este proceso, se tiene que realizar un análisis del contexto teniendo en cuenta el centro de procedencia y el de destino, se establecerán los mecanismos de coordinación y se definirá el equipo que llevará a cabo esta continuidad, teniendo siempre en cuenta al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo y adaptando, en su caso, los procedimientos establecidos a sus necesidades.

3. En el caso de los centros adscritos, se tiene que realizar en el tercer trimestre de 6<sup>º</sup> de Primaria, al menos, una entrevista entre el tutor o tutora del último curso de Educación Primaria y el tutor o tutora del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria o la persona designada por la dirección del centro de Secundaria, con el objetivo de completar la información sobre el recorrido de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. En el caso del alumnado con necesidades de apoyo educativo específico, también tienen que participar el equipo de orientación del centro de Educación Primaria y el departamento de orientación educativa del instituto de Educación Secundaria, o el personal que preste servicios de orientación en centros privados concertados.

4. El centro de Educación Primaria tiene que organizar una visita al instituto adscrito, en el último trimestre del curso para el alumnado de sexto de Educación Primaria, para conocer las instalaciones, el espacio del centro, el funcionamiento general y, si está designado, el tutor o tutora del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

## DISPOSICIONES ADICIONALES

*Primera. Enseñanzas de Religión*

De acuerdo con lo que establece la disposición adicional primera del Real decreto 157/2022:

1. Las enseñanzas de Religión se incluirán en la Educación Primaria de acuerdo con lo que establece la disposición adicional segunda de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

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

3. Los centros tienen que garantizar que, en el periodo de matrícula, las madres, los padres, las tutoras o los tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar si quieren cursar o no enseñanza de Religión.

4. Para el alumnado que curse enseñanzas de Religión:

a) La evaluación de la enseñanza de la Religión se tiene que realizar en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria. La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se tiene que ajustar a lo que establecen los acuerdos de cooperación subscritos por el Estado.



b) Amb la finalitat de garantir el principi d'igualtat i la lliure concurrència entre tot l'alumnat, les qualificacions que s'hagueren obtingut en l'avaluació dels ensenyaments de Religió no s'han de computar en les convocatòries en les quals hagen d'entrar en concurrència els expedients acadèmics ni quan calga acudir a aquests a l'efecte d'admissió dels i les alumnes per a realitzar una selecció entre els sol·licitants.

5. Per a l'alumnat que no cursa ensenyaments de Religió:

a) Els centres educatius han de disposar les mesures organitzatives perquè els alumnes i les alumnes, les mares, pares, tutores o tutors dels quals no hagen optat perquè cursen ensenyaments de Religió reben la deguda atenció educativa, sense que s'establisca cap àrea ni matèria amb caràcter alternatiu.

b) Aquesta atenció educativa l'han de planificar i establir els centres de manera que es dirigisca al desenvolupament de les competències clau, a través de la realització de projectes significatius per a l'alumnat i de la resolució col·laborativa de problemes, reforçant l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat. En tot cas, les activitats proposades han d'anar dirigides a reforçar els aspectes més transversals del currículum, afavorint la interdisciplinarietat i la connexió entre els diferents sabers.

c) Les activitats a les quals es refereix aquest apartat en cap cas han de comportar l'aprenentatge de continguts curriculars associats al coneixement del fet religiós ni a qualsevol àrea de l'etapa ni han de ser qualificades.

#### *Segona. Calendari*

D'acord amb el que estableix la disposició adicional tercera del Reial decret 157/2022.

La conselleria competent en matèria d'educació ha de publicar anualment el calendari escolar previst per a cada curs acadèmic, d'acord amb el que estableix l'article 12 del Reial decret 157/2022

#### *Tercera. Incidència pressupostària i necessitat de recursos*

La implementació i el desplegament posterior d'aquest decret no poden tindre cap incidència en la dotació de tots i cada un dels capítols de despesa assignats a la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, i en tot cas han d'atendre's amb els mitjans personals i materials que aquesta tinga assignats.

#### *Quarta. Obligacions administratives dels centres de titularitat privada*

1. Els centres de titularitat privada que imparteixen ensenyaments d'Educació Primària, en qüestions d'avaluació i titulació, hauran de fer ús de l'aplicació Innovació Tecnològica Administrativa per a Centres i Alumnat que la conselleria competent en matèria d'educació posa a l'abast dels centres educatius.

2. Així mateix, els centres de titularitat privada estan obligats a elaborar els documents per a la gestió de l'avaluació que figuren en aquest decret, així com a lliurar dins del termini i en la forma oportuna als centres públics a què es troben adscrits la documentació corresponent sobre avaluació i expedició de títols.

#### *Cinquena. Condicions de formació inicial per al professorat dels centres privats per a exercir la funció d'orientació*

1. Per a desenvolupar la funció d'orientació educativa en centres privats de la Comunitat Valenciana és necessari acreditar els requisits establits en l'article 5 del Reial decret 860/2010, de 2 de juliol, pel qual es regulen les condicions de formació inicial del professorat dels centres privats per a exercir la docència en els ensenyaments d'Educació Secundària Obligatoria o de Batxillerat.

2. Amb la finalitat de regular la formació establida en l'article 5.2 del Reial decret 860/2010, de 2 de juliol, així com de garantir la qualitat dels ensenyaments d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, per a exercir funcions d'orientació educativa en els centres educatius privats ubicats en l'àmbit territorial de la Comunitat Valenciana, s'ha de posseir una llicenciatura o un grau i a més aportar qualsevol màster oficial els ensenyaments del qual estiguen relacionats amb l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la diversitat funcional.

b) Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hayan obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión no se tienen que computar en las convocatorias en las que tengan que entrar en concurrencia los expedientes académicos ni cuando haya que acudir a estos a efectos de admisión de los alumnos y las alumnas para realizar una selección entre los solicitantes.

5. Para el alumnado que no curse enseñanzas de Religión:

a) Los centros educativos tienen que disponer las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyas madres, padres, tutoras o tutores no hayan optado por cursar enseñanzas de Religión reciban la atención educativa debida, sin que se establezca ninguna área ni materia con carácter alternativo.

b) Esta atención educativa la tienen que planificar y establecer los centros de manera que se dirija al desarrollo de las competencias clave, a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas tienen que estar dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariiedad y la conexión entre los diferentes saberes.

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

#### *Segunda. Calendario*

De acuerdo con lo que establece la disposición adicional tercera del Real decreto 157/2022.

La conselleria competente en materia de educación tiene que publicar anualmente el calendario escolar previsto para cada curso académico, de acuerdo con lo que se establece en el artículo 12 del Real decreto 157/2022.

#### *Tercera. Incidencia presupuestaria y necesidad de recursos*

La implementación y el desarrollo posterior de este decreto no pueden tener ninguna incidencia en la dotación de todos y cada uno de los capítulos de gasto asignados a la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, y en todo caso deberán atenderse con los medios personales y materiales que esta tenga asignados.

#### *Cuarta. Obligaciones administrativas de los centros de titularidad privada*

1. Los centros de titularidad privada que imparten enseñanzas de Educación Primaria, en cuestiones de evaluación y titulación, tendrán que hacer uso de la aplicación Innovación Tecnológica Administrativa para Centros y Alumnado que la conselleria competente en materia de educación pone al alcance de los centros educativos.

2. Así mismo, los centros de titularidad privada están obligados a elaborar los documentos para la gestión de la evaluación que figuran en este decreto, así como a entregar dentro del plazo y en la forma oportuna a los centros públicos a los que se encuentran adscritos la documentación correspondiente sobre evaluación y expedición de títulos.

#### *Quinta. Condiciones de formación inicial para el profesorado de los centros privados para ejercer la función de orientación*

1. Para desarrollar la función de orientación educativa en centros privados de la Comunitat Valenciana es necesario acreditar los requisitos establecidos en el artículo 5 del Real decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato.

2. Con el fin de regular la formación establecida en el artículo 5.2 del Real decreto 860/2010, de 2 de julio, así como de garantizar la calidad de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para ejercer funciones de orientación educativa en los centros educativos privados ubicados en el ámbito territorial de la Comunitat Valenciana, se tiene que poseer una licenciatura o un grado y además aportar cualquier máster oficial cuyas enseñanzas estén relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional.

## DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

Única. Aplicabilitat del Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana

Les modificacions introduïdes per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, en el currículum, l'organització i els objectius d'Educació Primària, els ensenyaments mínims d'aquesta etapa s'han de regir pel que estableix el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana en els cursos segon, quart i sisé per al curs escolar 2022-2023.

## DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

*Única. Derogació normativa*

1. Queda derogat el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, sense perjudici del que disposa en la disposició transitòria d'aquest decret.

2. Queda derogada l'Ordre 89/2014, de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual s'estableixen els documents oficials d'avaluació i es concreten aspectes de l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

3. Queda derogada l'Ordre d'11 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'estableixen els criteris generals pels quals s'ha de regir el calendari escolar per a tots els centres educatius de la Comunitat Valenciana que imparteixen ensenyaments d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatoria, Formació Professional, Batxillerat, Ensenyaments Artístics i Ensenyaments d'Idiomes; en aquells aspectes relacionats amb la jornada escolar i amb la jornada diària per al desplegament del currículum d'Educació Primària.

4. Queda derogat el Decret 30/2014, de 14 de febrer, del Consell, pel qual es regula la declaració de compromís família-tutor entre les famílies o representants legals de l'alumnat i els centres educatius de la Comunitat Valenciana.

5. Queda derogada l'Ordre 44/2011, de 7 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els plans per al foment de la lectura en els centres educatius de la Comunitat Valenciana.

6. Queda derogada l'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària fins a l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana.

7. Queda derogada l'Ordre 45/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula l'estructura de les programacions didàctiques en l'ensenyament bàsic.

8. Queden derogades les altres normes d'igual o inferior rang quan s'oposen al que s'estableix en aquest decret.

## DISPOSICIONS FINALS

*Primera. Aplicació i desplegament*

1. S'autoritza qui exercisca la titularitat de la conselleria competent en matèria educativa per a dictar totes les disposicions que siguen necessàries per a l'aplicació i desplegament del que disposa aquest decret.

2. Es faculta la persona titular de la Secretaria Autònoma d'Educació per a dictar les resolucions i instruccions necessàries que requereix el desplegament i aplicació d'aquest decret i se l'autoritza per a la modificació dels annexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI i XII referents als documents d'avaluació. Els annexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI i XII continguts en el present decret no tenen rang reglamentari.

*Segona. Calendari d'implantació*

El que es disposa en aquest decret s'implantarà per als cursos primer, tercer i cinqué en el curs escolar 2022-2023, i per als cursos segon, quart i sisé en el curs 2023-2024.

## DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Única. Aplicabilidad del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana

Las modificaciones introducidas por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en el currículum, la organización y los objetivos de Educación Primaria, las enseñanzas mínimas de esta etapa se tienen que regir por el que establece el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum y despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana en los cursos segundo, cuarto y sexto para el curso escolar 2022-2023.

## DISPOSICIÓN DEROGATORIA

*Única. Derogación normativa*

1. Queda derogado el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, sin perjuicio de lo que dispone la disposición transitoria de este decreto.

2. Queda derogada la Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

3. Queda derogada la Orden, de 11 de junio de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se establecen los criterios generales por los que se debe regir el calendario escolar para todos los centros educativos de la Comunitat Valenciana que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato, enseñanzas artísticas y enseñanzas de idiomas; en los aspectos relacionados con la jornada escolar y con la jornada diaria para el desarrollo del currículum de Educación Primaria.

4. Queda derogado el Decreto 30/2014, de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de compromiso familia-tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

5. Queda derogada la Orden 44/2011, de 7 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

6. Queda derogada la Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria hasta la de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

7. Queda derogada la Orden 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en la enseñanza básica.

8. Quedan derogadas las otras normas de rango igual o inferior cuando se opongan a lo que establece este decreto.

## DISPOSICIONES FINALES

*Primera. Aplicación y desarrollo*

1. Se autoriza a quién ejerza la titularidad de la conselleria competente en materia educativa para dictar todas las disposiciones que sean necesarias para la aplicación y desarrollo de lo que dispone este decreto.

2. Se faculta a la persona titular de la Secretaría Autónoma de Educación para dictar las resoluciones e instrucciones necesarias que requiera el desarrollo y aplicación de este decreto y se la autoriza para la modificación de los anexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI y XII referentes a los documentos de evaluación. Los anexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI y XII que contiene este decreto no tienen rango reglamentario.

*Segunda. Calendario de implantación*

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

*Tercera. Entrada en vigor*

El present decret entrarà en vigor l'endemà de ser publicat en el *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.

València, 5 d'agost de 2022

El president de la Generalitat,  
XIMO PUIG I FERRER

La consellera d'Educació Cultura i Esport,  
RAQUEL TAMARIT IRANZO

*Tercera. Entrada en vigor*

El presente decreto entrará en vigor el día siguiente de ser publicado en el *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.

València, 5 de agosto de 2022

El president de la Generalitat,  
XIMO PUIG I FERRER

La consellera de Educación, Cultura y Deporte,  
RAQUEL TAMARIT IRANZO





## ANNEX I

### COMPETÈNCIES CLAU

#### 1. Competències clau que s'han d'adquirir

Les competències clau que es recullen en el Perfil d'eixida són l'adaptació al sistema educatiu espanyol de les competències clau establides en la citada Recomanació del Consell de la Unió Europea. Aquesta adaptació respon a la necessitat de vincular aquestes competències amb els reptes i desafiaments del segle XXI, amb els principis i fins del sistema educatiu establits en la LOE i amb el context escolar, ja que la Recomanació es refereix a l'aprenentatge permanent que ha de produir-se al llarg de tota la vida, mentre que el Perfil remet a un moment precís i limitat del desenvolupament personal, social i formatiu de l'alumnat: l'etapa de l'ensenyament bàsic.

Amb caràcter general, ha d'entendre's que la consecució de les competències i els objectius previstos en la LOMLOE per a les diferents etapes educatives està vinculada a l'adquisició i al desenvolupament de les competències clau recollides en aquest Perfil d'eixida, i que són les següents:

- 1.1 Competència en comunicació lingüística.
- 1.2 Competència plurilingüe.
- 1.3 Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria.
- 1.4 Competència digital.
- 1.5 Competència personal, social i d'aprendre a aprendre.
- 1.6 Competència ciutadana.
- 1.7 Competència emprenedora.
- 1.8 Competència en consciència i expressió culturals.

La transversalitat és una condició inherent al Perfil d'eixida, en el sentit que tots els aprenentatges contribueixen a la seua consecució. De la mateixa manera, l'adquisició de cadascuna de les competències clau contribueix a l'adquisició de totes les altres. No existeix jerarquia entre elles, ni pot establir-se una correspondència exclusiva amb una única àrea, àmbit o matèria, sinó que totes es concreten en els aprenentatges de les diferents àrees, àmbits o matèries i, al seu torn, s'adquireixen i desenvolupen a partir dels aprenentatges que es produeixen en el conjunt d'aquestes.

#### Descriptors operatius de les competències clau en l'ensenyament bàsic

Quant a la dimensió aplicada de les competències clau, s'ha definit per a cadascuna d'elles un conjunt de descriptors operatius, partint dels diferents marcs europeus de referència existents.

Els descriptors operatius de les competències clau constitueixen, juntament amb els objectius de l'etapa, el marc referencial a partir del qual es concreten les competències específiques de cada àrea, àmbit o matèria. Aquesta vinculació entre descriptors operatius i competències específiques propicia que de l'avaluació d'aquestes últimes pugui llegir-se el grau d'adquisició de les competències clau definides en el Perfil d'eixida i, per tant, la consecució de les competències i objectius previstos per a l'etapa.

Atés que les competències s'adquireixen necessàriament de manera seqüencial i progressiva, s'inclouen també en el Perfil els descriptors operatius que orienten sobre el nivell d'acompliment esperat en completar l'Educació Primària, afavorint i explicitant així la continuïtat, la coherència i la cohesió entre les dues etapes que componen l'ensenyament obligatori.

#### 1.1 Competència en comunicació lingüística (CCL)

La competència en comunicació lingüística suposa interactuar de manera oral, escrita, signada o multimodal de manera coherent i adequada en diferents àmbits i contextos i amb diferents propòsits comunicatius. Implica mobilitzar, de manera conscient, el conjunt de coneixements, destreses i actituds que permeten comprendre, interpretar i valorar



críticament missatges orals, escrits, signats o multimodals evitant els riscos de manipulació i desinformació, així com comunicar-se eficaçment amb altres persones de manera cooperativa, creativa, ètica i respectuosa.

La competència en comunicació lingüística constitueix la base per al pensament propi i per a la construcció del coneixement en tots els àmbits del saber. Per això, el seu desenvolupament està vinculat a la reflexió explícita sobre el funcionament de la llengua en els gèneres discursius específics de cada àrea de coneixement, així com als usos de l'oralitat, l'escriptura o la signació per a pensar i per a aprendre. Finalment, fa possible apreciar la dimensió estètica del llenguatge i gaudir de la cultura literària.

*Descriptors operatius*

| En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...  | En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...   |
|---|--|
| CCL1. Expressa fets, conceptes, pensaments, opinions o sentiments de manera oral, escrita, signada o multimodal, amb claredat i adequació a diferents contextos quotidians del seu entorn personal, social i educatiu, i participa en interaccions comunicatives amb actitud cooperativa i respectuosa, tant per a intercanviar informació i crear coneixement com per a construir vincles personals. | CCL1. S'expressa de manera oral, escrita, signada o multimodal amb coherència, correcció i adequació als diferents contextos socials, i participa en interaccions comunicatives amb actitud cooperativa i respectuosa tant per a intercanviar informació, crear coneixement i transmetre opinions, com per a construir vincles personals.  |
| CCL2. Comprén, interpreta i valora textos orals, escrits, signats o multimodals senzills dels àmbits personal, social i educatiu, amb acompanyament puntual, per a participar activament en contextos quotidians i per a construir coneixement  | CCL2. Comprén, interpreta i valora amb actitud crítica textos orals, escrits, signats o multimodals dels àmbits personal, social, educatiu i professional per a participar en diferents contextos de manera activa i informada i per a construir coneixement.  |
| CCL3. Localitza, selecciona i contrasta, amb el degut acompanyament, informació senzilla procedent de dues o més fonts, avaluant la seua fiabilitat i utilitat en funció dels objectius de lectura, i la integra i transforma en coneixement per a comunicar-la adoptant un punt de vista creatiu, crític i personal al mateix temps que respectuós amb la propietat intel·lectual.                   | CCL3. Localitza, selecciona i contrasta de manera progressivament autònoma informació procedent de diferents fonts, avaluant la seua fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i la integra i transforma en coneixement per a comunicar-la adoptant un punt de vista creatiu, crític i personal al mateix temps que respectuós amb la propietat intel·lectual. |
| CCL4. Lee obres diverses adequades al seu progrés maduratiu, seleccionant aquelles que millor s'ajusten als seus gustos i interessos; reconeix el patrimoni literari com a font de gaudi i aprenentatge individual i col·lectiu; i mobilitza la seua experiència personal i lectora   | CCL4. Llig amb autonomia obres diverses adequades a la seua edat, seleccionant les que millor s'ajusten als seus gustos i interessos; aprecia el patrimoni literari com a lliure privilegiat de l'experiència individual i col·lectiva; i mobilitza la seua pròpia   |



|  |   |
|--|---|
| per a construir i compartir la seua interpretació de les obres i per a crear textos d'intenció literària a partir de models senzills.  | experiència biogràfica i els seus coneixements literaris i culturals per a construir i compartir la seua interpretació de les obres i per a crear textos d'intenció literària de progressiva complexitat.   |
| CCL5. Posa les seues pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica, la gestió dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones, detectant els usos discriminatoris, així com els abusos de poder, per a afavorir la utilització no sols eficaç sinó també ètica dels diferents sistemes de comunicació. | CCL5. Posa les seues pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica, la resolució dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones, evitant els usos discriminatoris, així com els abusos de poder, per a afavorir la utilització no sols eficaç sinó també ètica dels diferents sistemes de comunicació. |

1.2 Competència plurilingüe (CP)

La competència plurilingüe implica utilitzar diferents llengües, orals o signades, de manera apropiada i eficaç per a l'aprenentatge i la comunicació. Aquesta competència suposa reconèixer i respectar els perfils lingüístics individuals i aprofitar les experiències pròpies per a desenvolupar estratègies que permeten mediar i fer transferències entre llengües, incloses les clàssiques, i, en el seu cas, mantindre i adquirir destreses en la llengua o llengües familiars i en les llengües oficials. Integra, així mateix, dimensions històriques i interculturals orientades a conèixer, valorar i respectar la diversitat lingüística i cultural de la societat amb l'objectiu de fomentar la convivència democràtica.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>  | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>  |
|--|--|
| CP1. Usa, almenys, una llengua, a més de la llengua o llengües familiars, per a respondre a necessitats comunicatives senzilles i predictibles, de manera adequada tant al seu desenvolupament i interessos com a situacions i contextos quotidians dels àmbits personal, social i educatiu.                 | CP1. Usa eficaçment una o més llengües, a més de la llengua o llengües familiars, per a respondre a les seues necessitats comunicatives, de manera apropiada i adequada tant al seu desenvolupament i interessos com a diferents situacions i contextos dels àmbits personal, social, educatiu i professional. |
| CP2. A partir de les seues experiències, reconeix la diversitat de perfils lingüístics i experimenta estratègies que, de manera guiada, li permeten realitzar transferències senzilles entre diferents llengües per a comunicar-se en contextos quotidians i ampliar el seu repertori lingüístic individual. | CP2. A partir de les seues experiències, realitza transferències entre diferents llengües com a estratègia per a comunicar-se i ampliar el seu repertori lingüístic individual.  |
| CP3. Coneix i respecta la diversitat lingüística i cultural present en el seu entorn, reconeixent i comprenent el seu valor com a factor de diàleg, per a millorar la convivència.   | CP3. Coneix, valora i respecta la diversitat lingüística i cultural present en la societat, integrant-la en el seu desenvolupament personal com a factor de diàleg, per a fomentar la cohesió social.  |



1.3 Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM)

La competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria (competència STEM per les seues sigles en anglés) entranya la comprensió del món utilitzant els mètodes científics, el pensament i representació matemàtics, la tecnologia i els mètodes de l'enginyeria per a transformar l'entorn de forma compromesa, responsable i sostenible.

La competència matemàtica permet desenvolupar i aplicar la perspectiva i el raonament matemàtics amb la finalitat de resoldre diversos problemes en diferents contextos.

La competència en ciència comporta la comprensió i explicació de l'entorn natural i social, utilitzant un conjunt de coneixements i metodologies, incloses l'observació i l'experimentació, amb la finalitat de plantejar preguntes i extraure conclusions basades en proves per a poder interpretar i transformar el món natural i el context social.

La competència en tecnologia i enginyeria comprén l'aplicació dels coneixements i metodologies propis de les ciències per a transformar la nostra societat d'acord amb les necessitats o desitjos de les persones en un marc de seguretat, responsabilitat i sostenibilitat.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>   | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>  |
|---|--|
| STEM1. Utilitza, de manera guiada, alguns mètodes inductius i deductius propis del raonament matemàtic en situacions conegudes, i selecciona i emprà algunes estratègies per a resoldre problemes reflexionant sobre les solucions obtingudes.  | STEM1. Utilitza mètodes inductius i deductius propis del raonament matemàtic en situacions conegudes, i selecciona i emprà diferents estratègies per a resoldre problemes analitzant críticament les solucions i reformulant el procediment, si fora necessari.  |
| STEM2. Utilitza el pensament científic per a entendre i explicar alguns dels fenòmens que ocorren al seu al voltant, confiant en el coneixement com a motor de desenvolupament, utilitzant eines i instruments adequats, plantejant-se preguntes i realitzant experiments senzills de forma guiada.                 | STEM2. Utilitza el pensament científic per a entendre i explicar els fenòmens que ocorren al seu al voltant, confiant en el coneixement com a motor de desenvolupament, plantejant-se preguntes i comprovant hipòtesis mitjançant l'experimentació i la indagació, utilitzant eines i instruments adequats, apreciànt la importància de la precisió i la veracitat i mostrant una actitud crítica sobre l'abast i les limitacions de la ciència. |
| STEM3. Realitza, de forma guiada, projectes, dissenyant, fabricant i avaluant diferents prototips o models, adaptant-se davant la incertesa, per a generar en equip un producte creatiu amb un objectiu concret, procurant la participació de tot el grup i resolent pacíficament els conflictes que puguem sorgir. | STEM3. Planteja i desenvolupa projectes dissenyant, fabricant i avaluant diferents prototips o models per a generar o utilitzar productes que donen solució a una necessitat o problema de manera creativa i en equip, procurant la participació de tot el grup, resolent pacíficament els conflictes que puguem sorgir, adaptant-se davant la incertesa i valorant la importància de la sostenibilitat.   |



|  |   |
|--|---|
| STEM4. Interpreta i transmet els elements més rellevants d'alguns mètodes i resultats científics, matemàtics i tecnològics de manera clara i veraç, utilitzant la terminologia científica apropiada, en diferents formats (dibuixos, diagrames, gràfics, símbols...) i aprofitant de manera crítica, ètica i responsable la cultura digital per a compartir i construir nous coneixements. | STEM4. Interpreta i transmet els elements més rellevants de processos, raonaments, demostracions, mètodes i resultats científics, matemàtics i tecnològics de manera clara i precisa i en diferents formats (gràfics, taules, diagrames, fórmules, esquemes, símbols...), aprofitant de manera crítica la cultura digital i incloent el llenguatge matemàtic-formal amb ètica i responsabilitat, per a compartir i construir nous coneixements. |
| STEM5. Participa en accions fonamentades científicament per a promoure la salut i preservar el medi ambient i els éssers vius, aplicant principis d'ètica i seguretat i practicant el consum responsable.  | STEM5. Emprén accions fonamentades científicament per a promoure la salut física, mental i social, i preservar el medi ambient i els éssers vius; i aplica principis d'ètica i seguretat en la realització de projectes per a transformar el seu entorn pròxim de manera sostenible, valorant el seu impacte global i practicant el consum responsable.   |

1.4 Competència digital (CD)

La competència digital implica l'ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les tecnologies digitals per a l'aprenentatge, per al treball i per a la participació en la societat, així com la interacció amb aquestes.

Inclou l'alfabetització en informació i dades, la comunicació i la col·laboració, l'educació mediàtica, la creació de continguts digitals (inclosa la programació), la seguretat (inclòs el benestar digital i les competències relacionades amb la ciberseguretat), assumptes relacionats amb la ciutadania digital, la privacitat, la propietat intel·lectual, la resolució de problemes i el pensament computacional i crític.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>   | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>   |
|---|---|
| CD1. Realitza cerques guiades en internet i fa ús d'estratègies senzilles per al tractament digital de la informació (paraules clau, selecció d'informació rellevant, organització de dades...) amb una actitud crítica sobre els continguts obtinguts.   | CD1. Realitza cerques en internet atenent criteris de validesa, qualitat, actualitat i fiabilitat, seleccionant els resultats de manera crítica i arxivant-los, per a recuperar-los, referenciar-los i reutilitzar-los, respectant la propietat intel·lectual.                    |
| CD2. Crea, integra i reelabora continguts digitals en diferents formats (text, taula, imatge, àudio, vídeo, programa informàtic...) mitjançant l'ús de diferents eines digitals per a expressar idees, sentiments i coneixements, respectant la propietat intel·lectual i els drets d'autor dels continguts que reutilitza. | CD2. Gestiona i utilitza el seu entorn personal digital d'aprenentatge per a construir coneixement i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals, seleccionant i configurant la més adequada en funció de |



|  |  |
|--|--|
|  | la tasca i de les seues necessitats d'aprenentatge permanent.  |
| CD3. Participa en activitats o projectes escolars mitjançant l'ús d'eines o plataformes virtuals per a construir nou coneixement, comunicar-se, treballar cooperativament, i compartir dades i continguts en entorns digitals restringits i supervisats de manera segura, amb una actitud oberta i responsable davant el seu ús. | CD3. Es comunica, participa, col·labora i interactua compartint continguts, dades i informació mitjançant eines o plataformes virtuals, i gestiona de manera responsable les seues accions, presència i visibilitat en la xarxa, per a exercir una ciutadania digital activa, cívica i reflexiva.                  |
| CD4. Coneix els riscos i adopta, amb l'orientació del docent, mesures preventives en usar les tecnologies digitals per a protegir els dispositius, les dades personals, la salut i el medi ambient, i s'inicia en l'adopció d'hàbits d'ús crític, segur, saludable i sostenible d'aquestes tecnologies.                          | CD4. Identifica riscos i adopta mesures preventives en usar les tecnologies digitals per a protegir els dispositius, les dades personals, la salut i el medi ambient, i per a prendre consciència de la importància i necessitat de fer un ús crític, legal, segur, saludable i sostenible d'aquestes tecnologies. |
| CD5. S'inicia en el desenvolupament de solucions digitals senzilles i sostenibles (reutilització de materials tecnològics, programació informàtica per blocs, robòtica educativa...) per a resoldre problemes concrets o reptes proposats de manera creativa, sol·licitant ajuda en cas necessari.                               | CD5. Desenvolupa aplicacions informàtiques senzilles i solucions tecnològiques creatives i sostenibles per a resoldre problemes concrets o respondre a reptes proposats, mostrant interès i curiositat per l'evolució de les tecnologies digitals i pel seu desenvolupament sostenible i ús ètic.                  |

1.5 Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)

La competència personal, social i d'aprendre a aprendre implica la capacitat de reflexionar sobre un mateix per a autoconèixer-se, acceptar-se i promoure un creixement personal constant; gestionar el temps i la informació eficaçment; col·laborar amb uns altres de manera constructiva; mantindre la resiliència; i gestionar l'aprenentatge al llarg de la vida. Inclou també la capacitat de fer front a la incertesa i a la complexitat; adaptar-se als canvis; aprendre a gestionar els processos metacognitius; identificar conductes contràries a la convivència i desenvolupar estratègies per a abordar-les; contribuir al benestar físic, mental i emocional propi i de les altres persones, dones-atropellant habilitats per a cuidar-se a si mateix i als qui ho envolten a través de la corresponsabilitat; ser capaç de portar una vida orientada al futur; així com expressar empatia i abordar els conflictes en un context integrador i de suport.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>  | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>   |
|--|---|
| CPSAA1. És conscient de les pròpies emocions, idees i comportaments personals i empra estratègies per a gestionar-les en situacions de tensió o conflicte, adaptant-se als canvis i harmonitzant-los per a aconseguir els seus propis objectius. | CPSAA1. Regula i expressa les seues emocions, enfortint l'optimisme, la resiliència, l'autoeficàcia i la cerca de propòsit i motivació cap a l'aprenentatge, per a gestionar els reptes i canvis i harmonitzar-los amb els seus propis objectius. |



|   |   |
|---|---|
| CPSAA2. Coneix els riscos més rellevants i els principals actius per a la salut, adopta estils de vida saludables per al seu benestar físic i mental, i detecta i cerca secunde davant situacions violentes o discriminatòries.                                     | CPSAA2. Comprén els riscos per a la salut relacionats amb factors socials, consolida estils de vida saludable a nivell físic i mental, reconeix conductes contràries a la convivència i aplica estratègies per a abordar-les.   |
| CPSAA3. Reconeix i respecta les emocions i experiències de les altres persones, participa activament en el treball en grup, assumeix les responsabilitats individuals assignades i emprà estratègies cooperatives dirigides a la consecució d'objectius compartits. | CPSAA3. Comprén proactivament les perspectives i les experiències de les altres persones i les incorpora al seu aprenentatge, per a participar en el treball en grup, distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives. |
| CPSAA4. Reconeix el valor de l'esforç i la dedicació personal per a la millora del seu aprenentatge i adopta postures crítiques en processos de reflexió guiats.  | CPSAA4. Realitza autoavaluacions sobre el seu procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per a validar, sustentar i contrastar la informació i per a obtindre conclusions rellevants.   |
| CPSAA5. Planeja objectius a curt termini, utilitza estratègies d'aprenentatge autoregulat i participa en processos d'acte i coavaluació, reconeixent les seues limitacions i sabent buscar ajuda en el procés de construcció del coneixement.                       | CPSAA5. Planeja objectius a mitjà termini i desenvolupa processos metacognitius de retroalimentació per a aprendre dels seus errors en el procés de construcció del coneixement.  |

1.6 Competència ciutadana (CC)

La competència ciutadana contribueix al fet que alumnes i alumnes puguen exercir una ciutadania responsable i participar plenament en la vida social i cívica, basant-se en la comprensió dels conceptes i les estructures socials, econòmiques, jurídiques i polítiques, així com en el coneixement dels esdeveniments mundials i el compromís actiu amb la sostenibilitat i l'assoliment d'una ciutadania mundial. Inclou l'alfabetització cívica, l'adopció conscient dels valors propis d'una cultura democràtica fundada en el respecte als drets humans, la reflexió crítica sobre els grans problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil de vida sostenible d'acord amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible plantejats en l'Agenda 2030.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>   | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>  |
|---|--|
| CC1. Entén els processos històrics i socials més rellevants relatius a la seua pròpia identitat i cultura, reflexiona sobre les normes de convivència, i les aplica de manera constructiva, dialogant i inclusiva en qualsevol context. | CC1. Analitza i comprén idees relatives a la dimensió social i ciutadana de la seua pròpia identitat, així com als fets culturals, històrics i normatius que la determinen, demostrant respecte per les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en la interacció amb els altres en qualsevol context. |
| CC2. Participa en activitats comunitàries, en la presa de decisions i en la   | CC2. Analitza i assumeix amb fonament els principis i valors que   |



|   |  |
|---|--|
| <p>resolució dels conflictes de forma dialogada i respectuosa amb els procediments democràtics, els principis i valors de la Unió Europea i la Constitució espanyola, els drets humans i de la infància, el valor de la diversitat, i l'assoliment de la igualtat de gènere, la cohesió social i els Objectius de Desenvolupament Sostenible.</p> | <p>emanen del procés d'integració europea, la Constitució espanyola i els drets humans i de la infància, participant en activitats comunitàries, com la presa de decisions o la resolució de conflictes, amb actitud democràtica, respecte per la diversitat, i compromís amb la igualtat de gènere, la cohesió social, el desenvolupament sostenible i l'assoliment de la ciutadania mundial.</p> |
| <p>CC3. Reflexiona i dialoga sobre valors i problemes ètics d'actualitat, comprenent la necessitat de respectar diferents cultures i creences, de cuidar l'entorn, de rebutjar prejudicis i estereotips, i d'oposar-se a qualsevol forma de discriminació o violència.</p>  | <p>CC3. Comprén i analitza problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant judicis propis per a afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol mena de discriminació o violència.</p>  |
| <p>CC4. Comprén les relacions sistèmiques entre les accions humanes i l'entorn, i s'inicia en l'adopció d'estils de vida sostenibles, per a contribuir a la conservació de la biodiversitat des d'una perspectiva tant local com global.</p>  |  |

1.7 Competència emprenedora (CE)

La competència emprenedora implica desenvolupar un enfocament vital dirigit a actuar sobre oportunitats i idees, utilitzant els coneixements específics necessaris per a generar resultats de valor per a altres persones. Aporta estratègies que permeten adaptar la mirada per a detectar necessitats i oportunitats; entrenar el pensament per a analitzar i avaluar l'entorn, i crear i replantejar idees utilitzant la imaginació, la creativitat, el pensament estratègic i la reflexió ètica, crítica i constructiva dins dels processos creatius i d'innovació; i despertar la disposició a aprendre, a arriscar i a afrontar la incertesa. Així mateix, implica prendre decisions basades en la informació i el coneixement i col·laborar de manera àgil amb altres persones, amb motivació, empatia i habilitats de comunicació i de negociació, per a portar les idees plantejades a l'acció mitjançant la planificació i gestió de projectes sostenibles de valor social, cultural i economicofinancer.

*Descriptors operatius*

| <b>En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...</b>  | <b>En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...</b>   |
|--|---|
| <p>CE1. Reconeix necessitats i reptes que afrontar i elabora idees originals, utilitzant destreses creatives i prenent consciència de les conseqüències i efectes que les idees pogueren generar en l'entorn, per a proposar solucions valuoses que responguen a les necessitats detectades.</p> | <p>CE1. Analitza necessitats i oportunitats i afronta reptes amb sentit crític, fent balanç de la seua sostenibilitat, valorant l'impacte que puguin suposar en l'entorn, per a presentar idees i solucions innovadores, ètiques i sostenibles, dirigides a crear valor en l'àmbit personal, social, educatiu i professional.</p> |
| <p>CE2. Identifica fortaleses i febleses pròpies utilitzant estratègies d'auto-</p>  | <p>CE2. Avalua les fortaleses i febleses pròpies, fent ús d'estratègies d'autoconeixement i autoeficàcia, i</p>   |





|   |   |
|---|---|
| coneixement i s'inicia en el coneixement d'elements econòmics i financers bàsics, aplicant-los a situacions i problemes de la vida quotidiana, per a detectar aquells recursos que puguin portar les idees originals i valuoses a l'acció.                  | comprén els elements fonamentals de l'economia i les finances, aplicant coneixements econòmics i financers a activitats i situacions concretes, utilitzant destreses que afavorisquen el treball col·laboratiu i en equip, per a reunir i optimitzar els recursos necessaris que porten a l'acció una experiència emprenedora que genere valor.                           |
| CE3. Crea idees i solucions originals, planifica tasques, coopera amb uns altres en equip, valorant el procés realitzat i el resultat obtingut, per a dur a terme una iniciativa emprenedora, considerant l'experiència com una oportunitat per a aprendre. | CE3. Desenvolupa el procés de creació d'idees i solucions valuoses i pren decisions, de manera raonada, utilitzant estratègies àgils de planificació i gestió, i reflexiona sobre el procés realitzat i el resultat obtingut, per a portar a terme el procés de creació de prototips innovadors i de valor, considerant l'experiència com una oportunitat per a aprendre. |

### 1.8 Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)

La competència en consciència i expressió culturals suposa comprendre i respectar la manera en què les idees, les opinions, els sentiments i les emocions s'expressen i es comuniquen de manera creativa en diferents cultures i per mitjà d'una àmplia gamma de manifestacions artístiques i culturals. Implica també un compromís amb la comprensió, el desenvolupament i l'expressió de les idees pròpies i del sentit del lloc que s'ocupa o del paper que s'exerceix en la societat. Així mateix, requereix la comprensió de la pròpia identitat en evolució i del patrimoni cultural en un món caracteritzat per la diversitat, així com la presa de consciència que l'art i altres manifestacions culturals poden suposar una manera de mirar el món i de donar-li forma.

#### Descriptors operatius

| En completar l'Educació Primària, l'alumne o l'alumna...   | En completar l'ensenyament bàsic, l'alumne o l'alumna...   |
|--|--|
| CCEC1. Reconeix i aprecia els aspectes fonamentals del patrimoni cultural i artístic, comprenent les diferències entre diferents cultures i la necessitat de respectar-les.  | CCEC1. Coneix, aprecia críticament i respecta el patrimoni cultural i artístic, implicant-se en la seua conservació i valorant l'enriquiment inherent a la diversitat cultural i artística.  |
| CCEC2. Reconeix i s'interessa per les especificitats i intencionalitats de les manifestacions artístiques i culturals més destacades del patrimoni, identificant els mitjans i suports, així com els llenguatges i elements tècnics que les caracteritzen. | CCEC2. Gaudeix, reconeix i analitza amb autonomia les especificitats i intencionalitats de les manifestacions artístiques i culturals més destacades del patrimoni, distingint els mitjans i suports, així com els llenguatges i elements tècnics que les caracteritzen. |
| CCEC3. Expressa idees, opinions, sentiments i emocions de manera creativa i amb una actitud oberta i in-   | CCEC3. Expressa idees, opinions, sentiments i emocions per mitjà de produccions culturals i artístiques,   |



|   |  |
|---|--|
| clusiva, emprant diferents llenguatges artístics i culturals, integrant el seu propi cos, interactuant amb l'entorn i desenvolupant les seues capacitats afectives.                                   | integrant el seu propi cos i desenvolupant l'autoestima, la creativitat i el sentit del lloc que ocupa en la societat, amb una actitud empàtica, oberta i col·laborativa.  |
| CCEC4. Experimenta de manera creativa amb diferents mitjans i suports, i diverses tècniques plàstiques, visuals, audiovisuals, sonores o corporals, per a elaborar propostes artístiques i culturals. | CCEC4. Coneix, selecciona i utilitza amb creativitat diversos mitjans i suports, així com tècniques plàstiques, visuals, audiovisuals, sonores o corporals, per a la creació de productes artístics i culturals, tant de manera individual com col·laborativa, identificant oportunitats de desenvolupament personal, social i laboral, així com d'emprenedoria. |



## ANNEX II

### PERFIL D'EIXIDA

El Perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic és l'eina en la qual es concreten els principis i els fins del sistema educatiu espanyol referits a aquest període. El Perfil identifica i defineix, en connexió amb els reptes del segle XXI, les competències clau que s'espera que els alumnes i alumnes hagen desenvolupat en completar aquesta fase del seu itinerari formatiu.

El Perfil d'eixida és únic i el mateix per a tot el territori nacional. És la pedra angular de tot el currículum, la matriu que cohesionava i cap a on convergeixen els objectius de les diferents etapes que constitueixen l'ensenyament bàsic. Es concep, per tant, com l'element que ha de fonamentar les decisions curriculars, així com les estratègies i les orientacions metodològiques en la pràctica lectiva. Ha de ser, a més, el fonament de l'aprenentatge permanent i el referent de l'avaluació interna i externa dels aprenentatges de l'alumnat, en particular quant a la presa de decisions sobre promoció entre els diferents cursos, així com a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria.

El Perfil d'eixida parteix d'una visió alhora estructural i funcional de les competències clau, l'adquisició de les quals per part de l'alumnat es considera indispensable per al seu desenvolupament personal, per a resoldre situacions i problemes dels diferents àmbits de la seua vida, per a crear noves oportunitats de millora, així com per a aconseguir la continuïtat del seu itinerari formatiu i facilitar i desenvolupar la seua inserció i participació activa en la societat i en la cura de les persones, de l'entorn natural i del planeta. Es garanteix així la consecució del doble objectiu de formació personal i de socialització previst per a l'ensenyament bàsic en l'article 4.4 de la LOE, amb la finalitat de dotar a cada alumne o alumna de les eines imprescindibles perquè desenvolupe un projecte de vida personal, social i professional satisfactori. Aquest projecte es constitueix com l'element articulador dels diversos aprenentatges que li permetran afrontar amb èxit els desafiaments i els reptes als quals haurà d'enfrontar-se per a dur-ho a terme.

El referent de partida per a definir les competències recollides en el Perfil d'eixida ha sigut la Recomanació del Consell de la Unió Europea, de 22 de maig de 2018, relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent. L'ancoratge del Perfil d'eixida a la Recomanació del Consell reforça el compromís del sistema educatiu espanyol amb l'objectiu d'adoptar unes referències comunes que enfortisquen la cohesió entre els sistemes educatius de la Unió Europea i faciliten que els seus ciutadans i ciutadanes, si així ho consideren, puguen estudiar i treballar al llarg de la seua vida tant en el seu propi país com en altres països del seu entorn.

En el Perfil, les competències clau de la Recomanació europea s'han vinculat amb els principals reptes i desafiaments globals del segle XXI als quals l'alumnat es veurà confrontat i davant dels quals necessitarà desplegar aqueixes mateixes competències clau. De la mateixa manera, s'han incorporat també els reptes recollits en el document Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, així com els Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides al setembre de 2015.

La vinculació entre competències clau i reptes del segle XXI és la que donarà sentit als aprenentatges, en acostar l'escola a situacions, qüestions i problemes reals de la vida quotidiana, la qual cosa, al seu torn, proporcionarà el necessari punt de suport per a afavorir situacions d'aprenentatge significatives i rellevants, tant per a l'alumnat com per al personal docent. Es vol garantir que tot alumne o alumna que supere amb èxit l'ensenyament bàsic i, per tant, abast el Perfil d'eixida sàpia activar els aprenentatges adquirits per a respondre als principals desafiaments als quals haurà de fer front al llarg de la seua vida:

- Desenvolupar una actitud responsable a partir de la presa de consciència de la degradació del medi ambient i del maltractament animal basada en el coneixement de les causes que els provoquen, agreugen o milloren, des d'una visió sistèmica, tant local com global.
- Identificar els diferents aspectes relacionats amb el consum responsable, valorant les seues repercussions sobre el bé individual i el comú, jutjant críticament les necessitats i els excessos i exercint un control social enfront de la vulneració dels seus drets.
- Desenvolupar estils de vida saludable a partir de la comprensió del funcionament de l'organisme i la reflexió crítica sobre els factors interns i externs que incideixen en ella, assumint la responsabilitat personal i social en la cura pròpia i en la cura de les altres persones, així com en la promoció de la salut pública.



- Desenvolupar un esperit crític, empàtic i proactiu per a detectar situacions de inequitat i exclusió a partir de la comprensió de les causes complexes que les originen.
- Entendre els conflictes com a elements connaturals a la vida en societat que han de resoldre's de manera pacífica.
- Analitzar de manera crítica i aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix la societat actual, en particular les de la cultura en l'era digital, avaluant els seus beneficis i riscos i fent un ús ètic i responsable que contribuïska a la millora de la qualitat de vida personal i col·lectiva.
- Acceptar la incertesa com una oportunitat per a articular respostes més creatives, aprenent a manejar l'ansietat que pot portar aparellada.
- Cooperar i viure en societats obertes i canviants, valorant la diversitat personal i cultural com a font de riquesa i interessant-se per altres llengües i cultures.
- Sentir-se part d'un projecte col·lectiu, tant en l'àmbit local com en el global, desenvolupant empatia i generositat.
- Desenvolupar les habilitats que li permeten continuar aprenent al llarg de la vida, des de la confiança en el coneixement com a motor del desenvolupament i la valoració crítica dels riscos i beneficis d'aquest últim.

La resposta a aquests i altres desafiaments –entre els quals existeix una absoluta interdependència– necessita dels coneixements, destreses i actituds que subjauen a les competències clau i són abordats en les diferents àrees, àmbits i matèries que componen el currículum. Aquests continguts disciplinaries són imprescindibles, perquè sense ells l'alumnat no entendria el que ocorre al seu al voltant i, per tant, no podria valorar críticament la situació ni, molt menys, respondre adequadament. L'essencial de la integració dels reptes en el Perfil d'eixida radica en el fet que afigen una exigència d'actuació, la qual connecta amb l'enfocament competencial del currículum: la meta no és la mera adquisició de continguts, sinó aprendre a utilitzar-los per a solucionar necessitats presents en la realitat.

Aquests desafiaments impliquen adoptar una posició ètica exigent, ja que suposen articular la cerca legítima del benestar personal respectant el bé comú. Requereixen, a més, transcendir la mirada local per a analitzar i comprometre's també amb els problemes globals. Tot això exigeix, d'una banda, una ment complexa, capaç de pensar en termes sistèmics, oberts i amb un alt nivell d'incertesa, i, per una altra, la capacitat d'empatitzar amb aspectes rellevants, encara que no ens afecten de manera directa, la qual cosa implica assumir els valors de justícia social, equitat i democràcia, així com desenvolupar un esperit crític i proactiu cap a les situacions d'injustícia, inequitat i exclusió.



**ANNEX III  
EDUCACIÓ PRIMÀRIA  
CURRÍCULUM DE LES ÀREES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

**CONeixEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL**

1. Presentació.

L'àrea de Coneixement del Medi afavoreix que l'alumnat desenvolupe les competències que li permeten aconseguir un desenvolupament personal, social i acadèmic que els possibilita dur a terme un projecte vital, amb plenitud, en l'entorn en el qual habita. Aquest entorn és el producte de la relació entre l'ésser humà i la naturalesa, per la qual cosa l'àrea se centrarà a facilitar la comprensió de la interdependència existent entre els diferents elements.

L'ésser humà es relaciona, en primer lloc, amb si mateix, la seua pròpia biologia i necessitats bàsiques, i amb les seues emocions i sentiments. L'àrea facilita la comprensió d'aquestes qüestions i afavoreix el desenvolupament d'hàbits de vida saludables tant en el pla físic com psíquic.

En segon lloc, l'ésser humà viu en un entorn natural on existeixen multitud d'elements amb naturalesa pròpia que l'afecten i es veuen afectats. Es considera d'especial importància desenvolupar una consciència realista de la situació en la qual es troba el nostre planeta, la Terra, a conseqüència de la sobreexplotació dels recursos que al llarg de la història de la humanitat s'hi ha produït, a partir de la qual adquirir una conducta saludable, sostenible i ecològica, de protecció del medi ambient.

En tercer lloc, l'ésser humà es relaciona amb un entramat social complex. El coneixement i comprensió del món i de la societat en la qual vivim part, d'una banda, de l'anàlisi dels fets històrics i persones de rellevància per a ser conscients dels processos de canvi produïts al llarg del temps i de l'impacte de l'ésser humà sobre el medi tenint en compte els factors polítics, econòmics, socials i culturals. És inherent a això la comprensió de la pluralitat ètnica i cultural de les societats i la importància de conèixer des de valors com el respecte i la igualtat de gènere. D'altra banda, és imprescindible conèixer les diferents organitzacions més properes i les seues funcions (institucions valencianes, espanyoles i europees), comprenent l'organització física i social del món en el qual viuen i desenvolupant formes de participació democràtica i responsabilitat en la línia dels Drets Humans.

Es considera imprescindible que l'alumnat desenvolupe hàbits i valors que li permeten treballar de manera cooperativa, adquirint habilitats per a la resolució pacífica de conflictes i la prevenció de la violència, desenvolupant l'emprenedoria, l'autoestima, l'esforç, la responsabilitat i la creativitat. Per això, en les situacions d'aprenentatge l'alumnat abordarà qüestions o problemes propis de l'àrea, plantejant diferents respostes o solucions, producte de la investigació i l'experimentació, utilitzant de manera autònoma, crítica i segura tècniques, eines i estratègies pròpies de les ciències. En aquesta línia i amb el mateix propòsit, l'alumnat utilitzarà elements de l'entorn tecnològic i digital de manera responsable i crítica.

Les activitats d'ensenyament i aprenentatge tindran en compte les característiques de l'alumnat i garantiran la inclusió educativa, a partir de l'ús de mecanismes de reforç i flexibilització que resulten adequats després de la detecció de les barreres que impedisquen la presència, la participació i l'aprenentatge de l'alumnat.

L'aprenentatge dels sabers bàsics, en la línia dels objectius de l'etapa, el perfil d'eixida i les competències específiques de l'àrea, es realitzarà de manera globalitzada amb la finalitat de contribuir al fet que l'alumnat aconseguisca una comprensió interdisciplinària de l'entorn natural i social. A més,



en aquesta etapa, ateses les capacitats de l'alumnat, les activitats es realitzaran amb suport i guia del docent la major part del temps, donant especial importància al procés d'aprenentatge més que al resultat final. Serà en l'Educació Secundària Obligatòria quan aquests sabers s'abordaran a partir àmbits de coneixement especialitzat, com són les Ciències Socials, la Història, la Geografia, la Física, la Química, la Biologia, la Geologia, la Tecnologia i la Digitalització, amb la finalitat d'aprofundir-los i ampliar-los.

Els sabers de l'àrea inclouen elements transversals i comuns amb altres àrees curriculars com el gust i foment per la lectura, el coneixement i les actuacions concordes amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible, el reconeixement i conservació del patrimoni, la inclusió i tolerància davant la diversitat social i cultural i el respecte dels Drets Universals.

A continuació, es presenten les huit competències específiques de l'àrea de Coneixement del Medi que es consideren imprescindibles per a l'adequat desenvolupament de l'alumnat d'educació primària. La descripció que acompanya cadascuna d'aquestes competències té com a fi facilitar la seua comprensió i subratllar els seus components. Seguidament, es presenten les connexions d'aquestes competències específiques entre si, amb les competències específiques de les altres àrees de l'educació primària i amb les competències clau. Segueix la presentació dels sabers bàsics l'aprenentatge, articulació i mobilització dels quals exigeixen les competències específiques, dels criteris per a dissenyar i implementar situacions i activitats d'aprenentatge orientades a promoure l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques, i, finalment, dels criteris d'avaluació que proporcionen el referent per a valorar els nivells de desenvolupament competencial assolit per l'alumnat al final del segon i del tercer cicle de l'etapa.

## 2. Competències específiques.

### 2.1. Competència específica 1.

Utilitzar de forma guiada i delimitada dispositius i recursos digitals per a cercar informació, comunicar-se, col·laborar i crear contingut digital senzill amb seguretat i eficàcia.

#### 2.1.1. Descripció de la competència 1.

La forma en la qual les persones busquem informació, la processem i l'expressem ha experimentat grans canvis en les últimes dècades, ha migrat d'un ús exclusivament analògic centrat en fonts úniques (el docent, l'enciclopèdia, etc.) a un ús majoritàriament digital totalment obert i amb possibilitats pràcticament il·limitades.

Les característiques d'aquest món digital fan necessari un treball específic des del centre educatiu. Aquest treball ha de centrar-se en diferents qüestions que s'enfocaran tant de manera individual com en grups col·laboratius.

D'una banda, l'alumnat haurà de ser autònom per a utilitzar els dispositius seleccionats per l'equip docent per al seu ús educatiu, utilitzant-los per a comunicar-se amb els membres de la comunitat educativa, i per a crear documents i fer presentacions senzilles compartint les creacions en entorns d'aprenentatge virtuals privats.

D'altra banda, els dispositius electrònics han de facilitar l'aprenentatge a partir de la col·laboració i comunicació entre iguals, en xarxes de treball i aprenentatge que en el final de l'etapa podran ser interdisciplinàries, transculturals i intergeneracionals i desenvolupar-se tant en contextos escolars com no escolars.

Els processos d'ensenyament i aprenentatge que incorporen l'ús de dispositius i recursos digitals exigeixen que l'alumnat desenvolupe habilitats per a buscar i accedir a la informació en diferents formats, plataformes i entorns en línia (incloent-hi la realitat virtual o augmentada), seleccionar-la,



classificar-la i processar-la. És especialment important treballar les possibilitats creatives de la tecnologia digital que permeten expressar el coneixement utilitzant diferents eines i en diferents entorns digitals, incloent les impressores 3D o la creació de pàgines web. La creació d'un contingut digital té en si mateix un valor significatiu, ja que requereix d'un estudi de múltiples variables (contingut de qualitat, fiabilitat, propietat intel·lectual, programació, disseny, estètica, utilitat, etc.).

Paral·lelament, l'alumnat ha de ser capaç d'utilitzar un entorn personal d'aprenentatge senzill a partir d'una guia.

Aquesta competència implica, a més, desenvolupar estratègies per a usar de forma crítica i segura els dispositius digitals, amb consciència dels riscos i perills existents i capacitat per a evitar-los o minimitzar-los. Entre ells, cobra importància la salut i la integritat, física i moral, de l'usuari i de la resta de persones amb les quals es col·labora en els entorns digitals.

En el treball d'aquesta competència no s'ha d'oblidar la qüestió de l'accessibilitat i s'ha de garantir que tot l'alumnat tinga accés als dispositius i recursos digitals, amb les adaptacions tècniques necessàries i els suports oportuns.

Al final del primer cicle, l'alumnat valorarà la utilitat de la tecnologia en la societat, l'escola, la llar, la cultura i l'oci. Apreciarà, d'aquesta manera, la gran versatilitat que té tant per a donar suport al desenvolupament de l'ésser humà com per a accedir al coneixement, facilitar l'expressió artística o el gaudi. La seua utilització se centrarà en dispositius, programes i aplicacions que faciliten la comunicació amb altres persones.

Al final del segon cicle, la utilització de la tecnologia i els dispositius digitals s'haurà de centrar en la cerca d'informació de forma guiada en internet per a crear continguts digitals senzills en forma de documents amb imatges i diferents tipografies, i per a comunicar idees. Alhora, s'haurà endinsat en qüestions de benestar i salut en l'ús de la tecnologia, reconeixent els riscos d'un ús poc adequat (addiccions i ciberassetjament) i poc segur (accés a continguts inadequats, publicitat i correus no desitjats, virus, etc.), i s'haurà d'iniciar en l'ús de la netiqueta.

Al final del tercer cicle, l'ús dels dispositius i la tecnologia acompanyarà, de forma guiada, totes les fases d'un projecte: cerca d'informació, selecció, organització, registre i presentació. Per al seu ús eficient, l'alumnat haurà de tindre coneixements pràctics bàsics de mecanografia. Igualment, haurà de conèixer eines que permeten representar dades en diferents formats, així com crear i presentar contingut digital senzill (documents, presentacions i vídeos). S'haurà iniciat en l'ús d'entorns personals d'aprenentatge, on l'alumnat podrà accedir a informació, col·laborar, comunicar-se i presentar. La comunicació i la interacció adquireix un nivell de complexitat major en entrar en el treball en xarxes d'aprenentatge, tant internes com externes (*eTwinning*). Quant a l'ús segur i adequat de la tecnologia i d'Internet, s'ampliarà allò treballat en el cicle anterior amb la sensibilització cap a qüestions com la propietat intel·lectual o el treball d'estratègies bàsiques d'afrontament del ciberassetjament. Finalment, l'alumnat tindrà un coneixement bàsic del funcionament dels dispositius que li permeta resoldre alguns dels problemes tècnics bàsics més habituals.

## 2.2. Competència específica 2.

Desenvolupar projectes cooperatius delimitats i realitzar investigacions senzilles de naturalesa interdisciplinària amb la guia i ajuda del professorat, utilitzant estratègies elementals pròpies del pensament de disseny i computacional.

### 2.2.1. Descripció de la competència 2.

Els reptes i problemes als quals s'enfronten les societats actuals inclouen elements propis de l'entorn físic, natural, social, cultural i tecnològic. És per això que cal un treball interdisciplinari que permeta una aproximació a respostes i solucions des de diferents disciplines, incloent-hi les relacionades amb altres àrees curriculars.



L'aprenentatge basat en preguntes, problemes, reptes, fenòmens o indagacions, és essencial per a abordar aquest tipus de situacions. L'alumnat s'inicia així en un aprenentatge autoregulat, planificant el seu propi procés de treball, fent-ne un seguiment, avaluant el progrés realitzat a nivell individual i grupal, i gestionant de forma efectiva els temps disponibles. En aquest procés és essencial tindre en compte qüestions com la perseverança, la concentració o l'esforç.

En l'aprenentatge de les ciències és essencial que l'alumnat desenvolupe la capacitat d'observació i reflexió. A partir de l'observació d'algun aspecte del seu entorn pròxim, natural, social o cultural, pot plantejar-se preguntes o qüestions relatives a què li agradaria conèixer, modificar o crear, desencadenar un procés creatiu amb aqueix objectiu i desenvolupar un projecte que done resposta a allò que desitja esbrinar, modificar o crear. Les solucions o respostes es poden plasmar en construccions de maquetes, circuits o mecanismes bàsics i senzills, que introdueixen conceptes tecnològics.

És també útil emprar estratègies pròpies de disciplines com l'Enginyeria o la Matemàtica. L'alumnat haurà de ser capaç d'actuar seguint les fases pròpies del pensament de disseny, duent a terme una detecció de necessitats, un estudi de la situació usant pensament divergent i convergent, un disseny, la creació i prova de prototips i una avaluació de resultats.

Així mateix, l'alumnat podrà desplegar un pensament computacional orientat a formular problemes i plantejar solucions d'una manera estructurada mitjançant un processament adequat de la informació. El pensament computacional implica l'adquisició, articulació i mobilització de moltes habilitats diferents que no requereixen necessàriament l'ús de la tecnologia o de dispositius digitals. Entre elles, en aquesta etapa són rellevants l'abstracció (la capacitat d'eliminar aspectes superflus no necessaris per a arribar a la solució d'un problema), el pensament algorítmic (establir una sèrie de passos i executar-los de forma ordenada per a arribar a una solució), la descomposició (descompondre un problema gran en problemes més xicotets), el reconeixement de patrons (identificar similituds entre diferents solucions a un problema, per a poder resoldre nous problemes) i el pensament lògic (desenvolupar opcions de solució a partir de variables amb dos valors: vertader/fals, sí/no).

Com que no existeixen respostes o solucions úniques, el focus de l'aprenentatge recau principalment en el procés. Per aquesta mateixa raó, es valora tant el treball realitzat per a confirmar la idoneïtat o adequació d'una solució o resposta, com el que es duu a terme per a mostrar la seua inadequació o no identitat.

Finalment, gran part del treball anterior es realitzarà de manera cooperativa i col·laborativa, a través del treball en equip, desenvolupant competències, habilitats socials i valors com ara la responsabilitat comuna i individual, la tolerància i respecte davant el treball i opinions de la resta, la cerca de solucions, la presa de decisions conjunta i l'empatia.

Al final del primer cicle, l'alumnat s'iniciarà en l'ús de metodologies d'indagació, a partir d'observar i comprendre el seu entorn, identificant dubtes o problemes i expressant diferents idees amb mitjans orals o gràfics senzills per a respondre-les o solucionar-los. Part de l'èmfasi es posa en què identifique els passos a seguir en el procés, des de la identificació de la qüestió que és objecte de la indagació fins al plantejament d'una resposta possible. El procés es durà a terme amb el suport d'un guió i inclourà situacions manipulatives i mecàniques que permeten pensar solucions concretes i provar-les, per a finalment compartir-les amb els companys. Aquest procés es realitzarà, en la major part de les ocasions, en equips de treball, on l'alumnat escoltarà les aportacions alienes, acceptarà altres punts de vista, aportarà idees pròpies constructives, buscarà ajuda quan la precise, reconeixerà i valorarà el treball d'uns altres, i es responsabilitzarà del treball personal per a aconseguir una meta col·lectiva. S'haurà dut a terme, a més, una iniciació a la programació i al pensament computacional utilitzant recursos analògics o digitals adaptats al nivell lector de l'alumnat.





Al final del segon cicle, l'alumnat haurà aprofundit en el seu coneixement i domini de les fases del procés, comptant encara amb ajuda i suport, identificant problemes o temes d'interés, proposant diferents opcions, dissenyant, realitzant prototips i provant possibles solucions, presentant conclusions i avaluant de manera contínua el procés seguit a partir de plantilles o pautes facilitades en diferents moments del seu desenvolupament. Aquest treball s'haurà de realitzar des de l'assumpció de diferents rols, en el marc de processos d'aprenentatge cooperatiu, usant estratègies per a resoldre els conflictes a partir del diàleg i atenent, a més, a valors i habilitats com la constància, la capacitat de concentració, l'adaptació als canvis, la resiliència davant possibles obstacles i fracassos puntuals i les estratègies de cerca d'orientació i ajuda per a afrontar-los i superar-los. Així mateix, l'alumnat s'iniciarà en la programació a partir de plataformes digitals que permeten la programació per blocs o l'experimentació con la robòtica.

Finalment, en concloure el tercer cicle, l'alumnat haurà incorporat noves variables al seu mètode de treball, sent capaç d'actuar amb una major llibertat quant a la planificació, la gestió del temps, la presa de decisions i l'avaluació de processos i resultats. Tindrà un paper més protagonista i una major autonomia, assumint una major responsabilitat i compromís tant individual com col·lectiu, resolent els conflictes a partir del diàleg i fomentant una convivència basada en valors democràtics. Els avanços en el coneixement de la programació i l'ús dels dispositius i eines digitals (impressió 3D, programació per blocs, realitat augmentada, realitat virtual, entorns digitals, entre altres) es produiran fonamentalment en els productes finals dels projectes.

### 2.3. Competència específica 3.

Plantejar i respondre preguntes sobre qüestions de la vida quotidiana relatives a l'entorn natural, social i cultural aplicant, amb suport i guia de materials i de l professorat, el raonament científic i l'experimentació.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3.

Desenvolupar la curiositat en l'alumnat enfront del món que l'envolta, formular-se preguntes i hipòtesis sobre els fenòmens que succeeixen en el medi en el qual habita, natural, social, cultural i tecnològic, i sobre les relacions que s'hi estableixen, introduir l'alumnat en la utilització d'estratègies pròpies del mètode científic a un nivell bàsic.

Aquest procés ajudarà a construir respostes basades en la cerca de dades, l'observació i l'accés a fonts diverses, orals o documentals en qualsevol suport adequat i accessible al seu nivell, seguint els passos del raonament científic: formulació d'una hipòtesi, observació en el context natural i en el laboratori, realització d'enquestes o d'entrevistes, cerca bibliogràfica o en internet amb l'ajuda i guia pel professorat cap a fonts rigoroses i accessibles. L'alumnat ha de poder relacionar, analitzar i interpretar les dades que va recollint a partir dels coneixements científics i socials disponibles per a arribar a unes conclusions i poder explicar fets i fenòmens del món que l'envolta.

Aquestes conclusions i explicacions han de poder ser comunicades i compartides fent ús de diferents llenguatges i suports als quals l'alumnat accedirà amb ajuda del professorat.

L'adquisició i desenvolupament d'aquesta competència exigeix, a més, posar en joc actituds com la curiositat, el rigor, la constància, la flexibilitat, la creativitat, la imaginació, l'esperit crític, l'empatia, la paciència i la cooperació honesta amb els altres.

Al final del primer cicle, l'alumnat serà capaç de formular qüestions senzilles sobre l'entorn natural, social i cultural, i d'elaborar respostes a aquestes, secundant-se en una pauta i altres materials facilitats pel professorat, a partir de cerques d'informació en suports accessibles i concrets i manejant conceptes científics bàsics.

Al final del segon cicle, l'alumnat serà capaç de plantejar preguntes sobre l'entorn natural, social i cultural, i d'utilitzar de manera autònoma estratègies senzilles de cerca d'informació a partir d'un



conjunt de fonts seleccionades i accessibles, així com de relacionar las informacions obtingudes amb els coneixements científics adquirits per a elaborar respostes i enriquir el seu aprenentatge.

Al final del tercer cicle, l'alumnat serà capaç d'aplicar de manera més eficient el raonament científic, podent formular hipòtesis i preguntes més complexes, dissenyar estratègies de cerca i selecció d'informació, analitzar els resultats i relacionar-los amb els coneixements científics dels quals disposa per a obtenir unes conclusions.

#### 2.4. Competència específica 4.

Adoptar hàbits saludables de consum, alimentació, exercici i descans a partir del coneixement científic del cos, des del punt de vista del benestar físic, mental i emocional.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4.

Adoptar hàbits saludables relacionats amb el consum responsable, l'alimentació, l'activitat física i el descans són la base per al funcionament adequat del cos.

Els coneixements científics sobre el funcionament del cos humà i la composició dels aliments faciliten la presa de consciència, des d'edats primerenques, de conductes relacionades amb una alimentació saludable, equilibrada i sostenible que ajuda a previndre malalties com l'obesitat o l'anorèxia, a tindre una dieta més adequada i a evitar comportaments i hàbits perniciosos per a la salut derivats de la publicitat o de la pressió mediàtica i el consumisme.

La presa de consciència del propi cos està associada a l'hàbit de realitzar exercici físic, que contribueix a conèixer el cos i les seues possibilitats, a realitzar moviments amb precisió i a relacionar-se amb l'entorn. És necessari conèixer la funcionalitat de tots els sistemes que componen el cos humà i la seua relació amb els hàbits.

Enllaçant amb el coneixement físic del cos i l'establiment d'hàbits saludables, els components emocionals són essencials per a aconseguir un equilibri que garantisca el benestar físic, emocional i social que permeta establir relacions socials saludables actuant des de la tolerància i la comprensió i afavorint la convivència.

L'equilibri implica alhora el cos i la ment, sent per això d'especial importància desenvolupar la capacitat de reconèixer i gestionar les emocions pròpies i alienes utilitzant les estratègies adequades. La reacció conscient a aqueixos estímuls són els sentiments, que venen determinats per un sistema de valors, creences i les experiències i desitjos de l'individu. Aquesta competència inclou el desenvolupament d'habilitats socials com l'autoconsciència, la capacitat de comunicació, la motivació, l'assertivitat, l'empatia, l'autoestima i la resiliència, que contribueixen de manera important a l'acceptació del jo, alhora que a la comprensió i acceptació dels altres.

L'educació afectiu sexual és una part important en la formació integral de l'alumnat. A més del coneixement biològic del cos, és necessari comprendre la construcció de la identitat de gènere i les relacions afectives que es produeixen en la nostra societat. En aquest sentit, és necessari oferir informació fiable que ajude a assumir valors que coincidiscuen amb els principis de respecte a la dignitat humana i a la igualtat entre gèneres

En aquesta etapa s'inicien nombrosos canvis, relacionats amb el desenvolupament físic de l'alumnat i las relacions amb els altres, que condicionaran les seues experiències, sensacions i emocions.

El grup de pertinença adquireix cada vegada més importància i augmenta la seua influència sobre el desenvolupament de conductes encaminades a adquirir un major equilibri emocional en relació a si mateix i al grup, i a saber actuar davant possibles situacions i actituds problemàtiques.



L'adquisició i desenvolupament d'aquesta competència capacita a l'alumnat per a identificar els sentiments, emocions, canvis corporals propis i aliens i actuar des de la tolerància i la comprensió, analitzant i valorant situacions i comportaments diversos de manera respectuosa i responsable.

Al final del primer cicle, l'alumnat haurà adoptat hàbits i conductes saludables sobre alimentació, activitat física, descans i consum responsable, recolzats en coneixements científics bàsics i utilitzant unes pautes, per a previndre les malalties més comunes. S'haurà iniciat en l'adopció d'hàbits de consum responsable sobre l'adquisició de béns i serveis bàsics, i diferenciarà entre aliments naturals i processaments. A més, identificarà les emocions i els sentiments propis.

Al final del segon cicle, l'alumnat serà capaç de desplegar de manera autònoma hàbits i conductes saludables sobre alimentació, activitat física, descans i consum responsable, sent capaç de proposar i adoptar millores amb la finalitat de previndre riscos per a la salut física, mental i emocional. Explicarà els canvis que es van produint en el seu cos i identificarà les emocions i els sentiments propis i aliens amb respecte i empatia.

Al final del tercer cicle, l'alumnat serà capaç, a més, d'analitzar els hàbits i les conductes saludables amb criteris científics i de formular propostes basades en aquests criteris per a millorar el benestar físic propi i col·lectiu, atés l'equilibri existent entre totes les parts, òrgans i sistemes del cos humà i a la necessitat de previndre les malalties més comunes (obesitat, diabetis, al·lèrgies, entre altres). També haurà adoptat hàbits de consum responsable basant-se en criteris científics i tenint en compte l'impacte ambiental dels productes i la despesa energètica que suposa la seua elaboració i transport. Reconeixerà i assumirà els canvis que estan ocorrent en el seu cos i els sentiments que els acompanyen, acceptant-los i reaccionant i actuant amb assertivitat i empatia davant situacions conflictives diverses.

## 2.5. Competència específica 5.

Identificar, analitzar i proposar solucions als problemes generats per l'acció humana en l'entorn, tant a nivell local com de manera global, derivats dels factors demogràfics, històrics, econòmics, tecnològics i ambientals.

### 2.5.1. Descripció de la competència 5.

S'entén l'entorn como l'espai físic, social i cultural on habitem els éssers humans i en el qual es produeix la vida i mantenim una interacció constant amb el que ens envolta.

L'entorn engloba paisatge i ecosistema. El paisatge és un concepte geogràfic que inclou els elements que no tenen vida (abiòtics), els dotats de vida (biòtics), la fauna i la vegetació, i els derivats de l'acció humana, com la demografia, l'activitat industrial i econòmica, el transport, entre altres. El paisatge es troba en continua evolució a causa dels agents naturals externs, com per exemple el vent, la pluja, la neu o l'aigua, i interns, com per exemple terratrèmols, o volcans i de l'acció contínua dels éssers humans que el transformen contínuament.

L'ecosistema és un concepte biològic i ecològic, i es defineix com un sistema natural d'organització dels organismes vius de diverses espècies (biocenosis) que interactuen entre si en un espai definit (biòtop). Entre tots dos components tenen lloc una sèrie d'interaccions complexes i interdependents.

Adquirir aquesta competència específica implica ser capaç d'acostar-se al món amb curiositat, observar i comprendre fets i fenòmens naturals, socials i tecnològics i les interrelacions que s'estableixen entre ells, aprofundint en la complexitat de les relacions que s'estableixen en el medi i observar l'impacte que la humanitat ha tingut històricament i continua tenint en la seua evolució.

L'alumnat d'aquesta etapa serà conscient de manera progressiva de l'impacte de les actuacions humanes en el medi, que afecten els paisatges i trenquen l'equilibri dels ecosistemes,



modificant-los. Prendrà consciència de la importància que té la conservació del medi davant la pressió que suporta de l'activitat humana i la petjada ecològica que això suposa. Així mateix, assumirà la necessitat d'arribar a un equilibri entre el desenvolupament social i econòmic, i la conservació i defensa del medi ambient, és a dir, de caminar cap a un desenvolupament sostenible.

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 són una sèrie de reptes que van acordar els líders mundials en 2015, per a prioritzar uns objectius globals que acaben amb la pobresa, protegeixen el planeta i asseguren prosperitat per a tots, amb la intenció de transformar el món, i implicar-hi tota mena d'actors per al canvi: governs, empreses, societat civil i persones individuals. Per a aconseguir aquests objectius totes les persones han de formar part del canvi, començant amb la consecució dels objectius que tenen una repercussió pròxima, local, com el consum d'aigua, els drets dels infants, o el respecte i cura del medi ambient, per a avançar progressivament des d'iniciatives locals a les globals.

Al final del primer cicle, l'alumnat analitzarà els paisatges i ecosistemes del seu entorn pròxim, identificant els elements que els configuren, i elaborarà conclusions sobre les actuacions que els afecten, formulant proposades de conservació i cura. Així mateix, identificarà alguns dels Objectius de Desenvolupament Sostenible, relacionant-los amb les propostes formulades.

Al final del segon cicle, ampliarà l'abast dels paisatges i ecosistemes analitzats, interrelacionant els elements que els configuren, i formularà propostes argumentades per a la seua conservació i cura. A més, reconeixerà i identificarà en el seu entorn pròxim problemes descrits en els Objectius de Desenvolupament Sostenible, formulant propostes de solucions en el nivell local que tinguen repercussió en l'àmbit global.

Al final del tercer cicle, l'alumnat serà capaç d'analitzar la interacció dels principals elements que configuren un paisatge o un ecosistema, així com de realitzar una valoració personal justificada sobre les actuacions que els afecten i d'aportar propostes raonades i viables de conservació i cura. Podrà identificar, a més, els problemes descrits en els Objectius de Desenvolupament Sostenible tant a nivell local com global i formularà propostes de solucions a curt, mitjà i llarg termini.

## 2.6. Competència específica 6.

Situar cronològicament i espacial els esdeveniments que marquen l'inici i el final dels grans períodes històrics mitjançant l'ús de diferents fonts històriques i unitats de temps, i identificar i explicar els principals processos de canvi subjacents i la seua interrelació.

### 2.6.1. Descripció de la competència 6.

El coneixement històric és imprescindible per a entendre el món que ens envolta i les diferents formes de vida del nostre temps.

Aquesta competència fa referència a l'anàlisi dels esdeveniments que marquen l'inici i el final dels grans períodes històrics i a la capacitat d'establir interrelacions entre els canvis produïts en la societat fins a l'actualitat.

Situar cronològicament i espacial els fets històrics implica la presa de consciència sobre el pas del temps.

Mitjançant l'ús i maneig de les diferents unitats de temps i de diverses fonts històriques, l'alumnat comprén el món que li envolta i és capaç d'identificar els canvis que s'han produït.

Reconeixer i explicar aquests canvis suposa establir relacions entre les característiques dels grans períodes històrics i la seua repercussió en el funcionament de la societat actual.

Que l'alumnat siga conscient i entenga els processos de canvi subjacents afavorirà un major respecte i un compromís de millora amb la societat en la qual viuen.



Al final del primer cicle, l'alumnat s'haurà iniciat en la representació del temps i en l'ús de les formes convencionals per a mesurar-lo. Entendrà i manejarà adequadament les nocions de causa, conseqüència i empatia. Serà capaç d'utilitzar diferents fonts per a obtenir informacions basades, principalment, en recursos digitals. Coneixerà biografies de personatges històricament rellevants des d'una perspectiva coeducativa.

Al final del segon cicle, l'alumnat serà capaç d'analitzar períodes cronològics i grans edats de la Història i la seua relació amb l'actualitat. Manejarà les nocions de simultaneïtat i interpretació històrica. Identificarà les característiques de la Península Ibèrica en la Prehistòria i l'Edat Antiga, així com els seus elements més destacables, i s'haurà iniciat en el coneixement de la cultura grega i la romanització.

Al final del tercer cicle, haurà aprofundit i consolidat les nocions de causa, conseqüència, empatia, simultaneïtat i interpretació històrica. Serà capaç de reconèixer les característiques de la societat de l'antic règim i de la revolució liberal i el seu reflex en els canvis socials i econòmics produïts a Espanya. S'haurà iniciat en l'anàlisi de la memòria democràtica del nostre país (dictadura i transició), tenint en compte la diversitat d'interpretacions mitjançant l'ús de diferents recursos per a obtenir informació (recursos digitals, mitjans de comunicació, documents audiovisuals, textuals, fonts orals i expressions culturals).

## 2.7. Competència específica 7.

Identificar i descriure l'organització i estructura política i territorial municipal, de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i d'Europa, així com les característiques més destacades de les seues principals institucions i funcions.

### 2.7.1. Descripció de la competència 7.

La vida en societat no s'entén sense una estructura i organització política i territorial. Com a part d'una ciutadania activa, l'alumnat ha de conèixer-la, respectar-la i participar-hi.

Aquesta competència fa referència a la interacció entre l'estructura política i organitzativa de cada territori i la seua contribució a la ciutadania.

La participació infantil és un dret i un dels quatre principis fonamentals de la Convenció sobre els Drets de l'infant. A l'efecte, s'ha experimentat un canvi cap a una major implicació de les xiquetes i els xiquets en assumptes socials i en la presa de decisions que afecten la vida pròpia i la vida en societat. Per aquest motiu, l'alumnat ha de ser competent i estar preparat per a desenvolupar aquest paper en l'organització social.

D'una banda, Identificar implica reconèixer l'estructura política i organitzativa del seu municipi, localitat i país, tenint present que aquesta organització suposa assumir i respectar unes normes socials que haurà d'integrar en el seu dia a dia des de la infància. D'altra banda, descriure aquesta organització, tant des d'un punt de vista polític com organitzatiu, suposa que l'alumnat indague, analitze i conega aquestes institucions i les seues funcions, i siga capaç d'integrar-les com un element del qual forma part per a viure en conseqüència i d'acord amb els valors democràtics.

La finalitat d'aquesta competència específica és que l'alumnat entenga que els objectius col·lectius poden aconseguir-se d'una manera satisfactòria amb la participació i compromís del grup.

Al final del primer cicle, s'haurà iniciat en els àmbits de participació ciutadana més pròxims com són el col·legi i la seua localitat. Reconèixerà la pertinença al grup social familiar i la relació entre els seus membres, i adquirirà responsabilitats en tasques domèstiques per al bon funcionament de la vida familiar.



Reconeixerà també les diferències entre medi urbà i rural i tindrà coneixement dels equipaments bàsics educatius, sanitaris i culturals existents en el seu entorn i dels serveis que presten a la comunitat.

Al final del segon cicle, haurà ampliat els àmbits de participació ciutadana en el context escolar, comunitari i municipal, aprofundint el reconeixement de pertinença a un grup social des de la família i assumint majors responsabilitats en el seu funcionament quotidià.

L'alumnat reconeixerà la importància de la contribució ciutadana al funcionament de les institucions públiques i del paper de l'Administració pública a la Comunitat Valenciana a través de la Generalitat. Alhora, identificarà l'Estat espanyol com el conjunt de totes les comunitats autònomes que el conformen i que constitueixen la base de la seua organització social, política i territorial. Serà també capaç d'identificar i descriure alguns factors demogràfics rellevants de la comunitat de la qual forma part com la natalitat i la mortalitat, els moviments migratoris, el nivell d'inclusió i cohesió social i la diversitat cultural.

Manejarà nocions bàsiques d'economia relacionades amb l'economia domèstica, el càlcul de despeses i ingressos, els diners, l'estalvi, els comptes bancaris, i les targetes de crèdit, tenint en compte la importància del consum responsable i sostenible.

Al final del tercer cicle, l'alumnat serà capaç d'identificar i descriure a grans traços l'organització social, política i territorial d'Espanya, i les característiques més destacades de les Institucions de govern municipals, autonòmiques, amb referència específica a la Comunitat Valenciana, i de l'Estat espanyol. A més a més, haurà realitzat una aproximació inicial a la pertinença d'Espanya a la Unió Europea i les seues principals institucions.

Així mateix, l'alumnat serà capaç de diferenciar entre règims democràtics i autoritaris com a formes de govern contraposades, reconeixent l'existència d'un règim democràtic en l'Estat espanyol caracteritzat per ser una monarquia parlamentària i el referent de la qual és la Constitució Espanyola. També podrà realitzar comparacions entre algunes característiques demogràfiques destacades de diferents comunitats autònomes, o de països amb diferents nivells de desenvolupament.

Finalment, serà capaç de reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural d'Espanya mostrant una actitud de respecte i estima per les llengües oficials de la Comunitat Valenciana.

## 2.8. Competència específica 8.

Reconèixer alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural de la Comunitat Valenciana i Espanya, i explorar i formular propostes per a promoure'n el reconeixement i la protecció.

### 2.8.1. Descripció de la competència 8.

El patrimoni és la relació que s'estableix entre els béns i les persones en termes de pertinença, identitat o valoració. El seu estudi i anàlisi no afavoreix únicament el coneixement de la història, sinó que també facilita una millor comprensió del present a partir de la reconstrucció del passat d'una manera tangible i concreta.

Aquesta competència fa referència a la comprensió de la realitat social i la seua història a través de la interpretació del significat dels vestigis del passat d'una manera crítica.

L'alumnat adquirirà consciència sobre què és el patrimoni natural, històric i cultural, quines són les seues diferents representacions i serà capaç de reconèixer-lo en el seu context més pròxim i global.

Reconèixer els elements del patrimoni que té al seu voltant implica examinar i explorar el seu entorn, tant actual com passat. És el pas previ necessari per a poder desenvolupar processos d'anàlisi, expressió, creació i participació.



La formulació de propostes de cura i protecció suposa assumir, a través del reconeixement del patrimoni, uns valors amb els quals l'alumnat s'identifica, és a dir, no interpretar l'entorn o els continguts únicament des de la part més racional, sinó també des d'una perspectiva afectiva.

L'objectiu d'aquesta competència és deixar de costat la idea que el patrimoni és únicament una evidència del passat històric que s'ha de protegir i conservar. A més, ha de considerar-se com una font d'informació, com un recurs educatiu per a construir coneixement social i consciència històrica i per a fomentar la participació democràtica.

En finalitzar el primer cicle, l'alumnat identificarà i reconeixerà els principals elements del patrimoni del municipi, valorant les actuacions públiques i privades orientades a la seua conservació i cura.

Al final de segon cicle, l'alumnat serà capaç de diferenciar les diferents representacions del patrimoni i podrà identificar-les a través de diferents mitjans. S'haurà iniciat en el coneixement d'altres tipus de patrimoni i n'haurà ampliat el reconeixement.

Aquest descobriment afavorirà la valoració d'elements del patrimoni comarcal social, històric i cultural, reconeixent les aportacions de les dones com a subjectes individuals i com a col·lectiu. Així mateix, podrà realitzar propostes més complexes sobre la conservació i la cura del patrimoni.

Al final del tercer cicle, l'alumnat haurà construït una idea precisa de què és el patrimoni, dels diferents tipus de patrimoni i del seu paper social i cultural. Haurà aprofundit el seu coneixement sobre aquest tema a partir de l'anàlisi de l'evolució dels elements patrimonials globals.

A més, serà capaç d'elaborar i realitzar exposicions fonamentades sobre el patrimoni conegut i emetre judicis de valor sobre el seu origen i la seua relació amb els esdeveniments històrics des d'una perspectiva coeducativa.

3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències d'altres àrees/matèries i amb les competències clau (per al conjunt de les competències de l'àrea/matèria).

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea.

Les competències específiques de l'àrea Coneixement del Medi es poden organitzar en tres grups diferents. Les tres primeres competències (CE1, CE2 i CE3) fan referència a qüestions transversals relacionades amb els instruments o estratègies que s'utilitzen per a l'aprenentatge. Les ciències naturals i les ciències socials es treballen sovint de manera globalitzada i interdisciplinària, utilitzant estratègies com el mètode científic, el pensament de disseny, el pensament computacional, per a comprendre i respectar l'entorn. És per això que aquestes tres competències, a més d'exigir l'aprenentatge, articulació i mobilització d'uns sabers propis, incideixen en l'adquisició i desenvolupament de la resta de competències de l'àrea i estan estretament connectades amb totes elles.

En segon lloc, les CE 4 i CE 5, seguint l'estructura plantejada en la introducció, tenen com a focus la relació de les persones amb el medi natural i estan fortament interrelacionades. Ambdues promouen el desenvolupament d'una consciència i uns hàbits que afavorisquen la sostenibilitat i la salut, pròpia i aliena. Es posa l'accent principalment a comprendre l'efecte de l'acció humana en l'entorn, per a així fomentar la responsabilitat individual i social. Especialment la segona d'aquestes competències té un caràcter molt global, perquè inclou continguts tant de ciències naturals com de ciències socials.

En tercer lloc, les CE 6, CE 7 i CE 8 se centren en qüestions pròpies de l'entorn social i responen a la intenció educativa de promoure i afavorir la comprensió de l'organització social i el respecte a la cultura. A través d'elles, treballades sovint de forma interrelacionada, es promou que







|      |   |   |  |   |   |   |   |   |
|------|---|---|--|---|---|---|---|---|
| CE 8 | X | X |  | X | X | X | X | X |
|------|---|---|--|---|---|---|---|---|



Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic:

- CCL: competència en comunicació lingüística
- CP: competència plurilingüe
- CMCT: competència matemàtica, ciència i tecnològica
- CD: competència digital
- CPSAA: competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: competència ciutadana
- CE: competència emprenedora
- CCEC: competència en consciència i expressió cultural

Totes les competències específiques de Coneixement del medi estan estretament relacionades amb quatre competències clau. En efecte, l'adquisició de totes elles fa interviure les capacitats d'expressar fets, conceptes i pensaments, comprendre textos orals i escrits localitzant informació senzilla i fiable, consultar fonts d'informació escrita i posar les pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica, la qual cosa les connecta amb la competència en comunicació lingüística i la competència plurilingüe, aquesta última en la mesura en què les fonts d'informació consultades utilitzen diferents llengües.

El mateix succeeix en el cas de la competència digital, tenint en compte que en l'adquisició i desenvolupament totes les competències específiques caldrà utilitzar en un moment o un altre recursos d'internet emprant estratègies senzilles, creant i elaborant continguts digitals en diferents formats per a participar en projectes escolars mitjançant l'ús de dispositius i eines virtuals, i desenvolupant solucions digitals senzilles i sostenibles.

La competència clau personal, social i d'aprendre a aprendre manté igualment relacions estretes amb totes les competències específiques, ja que l'adquisició d'habilitats i estratègies per a la cerca d'informació i la presa de decisions, la capacitat de treball individual i en equip utilitzant entorns personals d'aprenentatge, i la tolerància, el respecte i estima per les opinions i aportacions de les companyes i companys juguen un paper important en l'adquisició i desenvolupament de totes elles. El coneixement concret del raonament científic i l'experimentació són eines essencials per a l'alumnat en el desenvolupament de la seua capacitat d'aprendre a aprendre de manera autònoma i progressiva. Un altre punt succeeix amb el coneixement, ús i respecte de l'estructura social i del funcionament polític local, autonòmic i nacional, el coneixement del patrimoni i els canvis històrics i la seua repercussió en les societats actuals, i la reflexió sobre u mateix i la gestió de la informació per a contribuir a la conservació de l'entorn i al propi benestar físic i psíquic.

D'altra banda, les competències específiques es relacionen amb altres competències clau de forma més específica com s'assenyala a continuació.

La CE 1 connecta principalment amb la competència digital, ja que està centrada en proporcionar eines i coneixements que habiliten a l'alumnat en l'ús adequat, segur i eficient dels recursos i dispositius digitals per al seu aprenentatge. Alhora, a causa de la faceta creativa que incorpora a partir del treball individual o en grup, es vincula amb la competència emprenedora.

La CE 2 es vincula amb la competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria, en la mesura en què recupera estratègies de treball pròpies del pensament matemàtic i les enginyeries, com són el pensament de disseny i el pensament computacional, i que implica l'ús de diferents materials i eines que afavoreixen el procés creatiu, per a realitzar investigacions. També es vincula a la competència emprenedora a través de l'ús d'eines per a dur a terme qualsevol tipus de projecte o investigació que s'orienta a la consecució d'un objectiu o a la solució d'un problema.



La CE 3 es relaciona directament amb la competència matemàtica i en ciència i tecnologia i enginyeria, perquè ambdues comparteixen el raonament científic i l'experimentació com a base per a comprendre el món i transformar-lo cap a altres vies més compromeses, responsables i sostenibles.

La CE 4 connecta amb la competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria en la mesura en què és necessari l'ús del mètode científic per a comprendre el món natural, basant-se en l'observació i l'experimentació amb la fi d'extraure conclusions basades en proves, així com en la formulació de propostes científicament fonamentades orientades a la preservació de la salut, la sostenibilitat i la seguretat. D'altra banda, aquesta competència implica que l'alumnat ha de reflexionar sobre les conseqüències de les seues accions en el que concerneix l'adopció d'hàbits i conductes sostenibles que contribueixen a la conservació de la biodiversitat, la qual cosa la vincula amb la competència ciutadana.

La CE 5 està connectada amb la competència matemàtica i en ciència i tecnologia i enginyeria, ja que comporta la comprensió del món utilitzant el mètode científic, el pensament i la representació matemàtica, i el coneixement de la tecnologia i l'enginyeria per a transformar l'entorn de forma compromesa, responsable i sostenible. La relació amb la competència ciutadana s'estableix a través del compromís actiu amb la sostenibilitat i l'assoliment d'una ciutadania mundial. I amb la competència emprenedora perquè l'elaboració de propostes de solucions viables i sostenibles comporta una dosi important de creativitat i d'iniciativa. Finalment, mitjançant aquesta competència específica es contribueix també a desenvolupar la competència en consciència i expressió culturals, ja que, d'una banda, implica la capacitat de comprendre i respectar la cultura pròpia i aliena, i d'una altra, la capacitat d'analitzar críticament creences que tenen el seu origen en un passat més o menys remot però que ja no són vigents en l'actualitat.

La CE 6 està vinculada a la competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria en tant que refereix a l'ús de diferents sistemes de mesura del temps i a la importància del raonament lògicomatemàtic en l'organització i distribució d'espai/temps de l'aproximació històrica.

La CE 7 manté una connexió especialment estreta amb la competència clau en comunicació lingüística. En efecte, el coneixement de l'organització i estructura política territorial, així com el coneixement de les institucions de la societat democràtica, aporta un vocabulari específic, al mateix temps que el llenguatge, tant oral com escrit, és el mitjà principal utilitzat per a dirigir-se a les institucions i formar-ne part. D'altra banda, el respecte i compromís amb l'organització social i la vida democràtica en societat contribueix al desenvolupament de la competència ciutadana.

Finalment, la CE 8 té com a focus el coneixement del patrimoni, la seua valoració i la implicació en la seua conservació i cura, la qual cosa la vincula amb la competència ciutadana. La relació amb la competència emprenedora, per part seua, s'estableix a través de la participació activa en projectes compromesos amb l'entorn. Finalment, l'interès per conèixer, comunicar i compartir elements culturals a través del patrimoni i donar-los valor en qualsevol de les seues manifestacions vinculen aquesta competència específica amb la competència en consciència i expressió culturals.

#### 4. Sabers bàsics.

##### 4.1. Introducció.

##### 4.1.1. Criteris per a la selecció dels sabers bàsics.

A continuació, es presenten els sabers bàsics de diferents tipus (coneixements, destreses, actituds i valors) que l'alumnat ha d'aprendre, articular i mobilitzar per a adquirir i desenvolupar les competències específiques de l'àrea de Coneixement del medi i, a través d'elles, les competències clau incloses en el perfil d'eixida de l'alumnat de l'educació bàsica.



La seua selecció s'ha realitzat sobre la base de criteris que corresponen al significat o estructura lògica de la matèria, representativitat i rellevància del contingut, molts d'ells són específics de l'àrea de Coneixement del Medi, uns altres tenen un caràcter transversal, ja que podrien ser vàlids en altres àrees, però resulten imprescindibles en el Coneixement del Medi, són d'actualitat, i contextualitzats, ja que tenen una referència social molt clara de cara a conèixer les problemàtiques a les quals s'enfronta la societat actual de la qual forma part l'alumnat i sobre la que hauran d'actuar amb coneixement, pensament crític i compromís.

#### 4.1.2 Criteris per a la seua organització i presentació.

Els sabers o continguts bàsics s'estructuren en tres blocs:

- Cultura científica
- Tecnologia i digitalització
- Societats i territoris.

Aquesta organització no significa que s'hagen de treballar seguint aquesta estructura per blocs al peu de la lletra. Com s'assenyala en l'apartat de situacions d'aprenentatge, l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques es facilita quan es realitzen activitats globals i relativament complexes que impliquen diverses competències, i que posen joc diferents sabers que poden estar situats en blocs diferents.

#### 4.2. Bloc 1: Cultura científica.

| 1.1 Iniciació a l'activitat científica. CE 1, CE 2, CE 3, CE 5   | 1r cicle<br>1r i 2n             | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|--|---------------------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1 Fases del raonament científic i de l'experimentació</b>  |                                 |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiositat per objectes, fets i fenòmens pròxims.</li> <li>• Realització de prediccions senzilles de manera guiada.</li> <li>• Estratègies d'utilització de la Informació en diferents fonts fiables, pròximes i accessibles</li> <li>• Ús d'Instruments i dispositius apropiats per a l'observació i mesurament.</li> <li>• Procediments i mètodes guiats per a l'experimentació</li> <li>• Registre de les observacions.</li> <li>• Vocabulari científic bàsic per a comunicar de manera oral o gràfica el resultat de les investigacions.</li> </ul> | X<br>X<br>X<br>X<br>X<br>X<br>X |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació de fenòmens que succeeixen en el seu entorn natural, social i cultural pròxim, i realització de prediccions raonades.</li> <li>• Lèxic i vocabulari científic bàsic i la seua utilització en les investigacions relacionades amb el medi pròxim.</li> <li>• Realització d'experiments guiats utilitzant diferents tècniques d'indagació i emprant els instrumentis i dispositius adequats.</li> <li>• Comunicació dels resultats de les investigacions usant eines senzilles usant llenguatge científic bàsic adquirit.</li> </ul>           |                                 | X<br>X<br>X<br>X    | X<br>X<br>X<br>X    |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Estratègies d'utilització del pensament crític, aplicat als diferents resultats obtinguts.</li> <li>Presentació i comunicació dels resultats de les investigacions realitzades en diferents formats, utilitzant el llenguatge científic bàsic adquirit.</li> </ul> |   | X | X |
| <b>G2. Professions científiques i tecnològiques amb perspectiva de gènere</b>   |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Professions i avanços científics STEM des d'una perspectiva de gènere</li> </ul>   | X | X | X |

| 1.2 La vida en el nostre planeta. CE 3, CE 4, CE 5, CE 8  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Éssers vius</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Els éssers vius i els objectes inerts.</li> <li>Les plantes i els animals. Diferències bàsiques.</li> <li>L'hàbitat dels éssers vius en relació amb les seues necessitats bàsiques.</li> <li>Valoració i respecte per l'hàbitat natural dels éssers vius.</li> <li>La classificació dels éssers vius, els grans regnes de la natura.</li> <li>Les plantes. Classificació en subgrups segons les seues característiques d'adaptació al medi, obtenció d'energia, relació i reproducció.</li> <li>Els animals. Classificació en subgrups segons les seues característiques d'adaptació al mig, obtenció d'energia, relació i reproducció.</li> <li>La cèl·lula</li> <li>La cadena alimentària</li> </ul> | X<br>X<br>X<br>X    | X<br>X<br>X         | X<br>X              |
| <b>G2. Paisatges i ecosistemes</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepte d'ecologia, la cura i el respecte pels espais naturals, els animals i les plantes.</li> <li>Els ecosistemes. Factors biòtics i abiòtics. Equilibri i conservació.</li> <li>El paisatge, agents que el transformen, conscienciació sobre l'acció de l'home en el paisatge. Desenvolupament sostenible. La petjada ecològica dels éssers humans en l'entorn natural.</li> <li>L'extinció d'algunes espècies, valoració, causes i conseqüències.</li> </ul>  | X                   | X<br>X<br>X         | X<br>X<br>X         |
| <b>G3. Desenvolupament sostenible</b>   |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>La cistella de la compra a casa i els béns de primera necessitat, hàbits de consum responsable.</li> </ul>   | X                   |                     |                     |



|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accions per al Consum responsable de béns i serveis.</li> <li>• Petjada ecològica i sostenibilitat / no sostenibilitat derivada del consum.</li> <li>• Reutilització, reducció i reciclatge de materials.</li> <li>• Corresponsabilitat en la protecció mediambiental</li> <li>• Equilibri entre el desenvolupament social i econòmic i la defensa del medi ambient.</li> <li>• Drets, deures i responsabilitats de l'alumnat com a consumidor conscienciat ecològicament.</li> <li>• La publicitat i l'etiquetatge dels productes que consumeix l'alumnat.</li> </ul>  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   |   |  | X |
|  |   |   |  | X |
|  |   |   |  | X |
| G4. El cos humà  |   |   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cos humà, les seues parts bàsiques: cap, tronc i extremitats. Els sentits.</li> <li>• Hàbits saludables, alimentació, descans, activitat física i higiene personal relacionats amb el benestar físic.</li> <li>• La salut i les malalties més comunes.</li> <li>• Morfologia del cos humà. Esquelet, musculatura i articulacions.</li> <li>• Parts i òrgans principals del cos humà i les seues funcions.</li> <li>• Relació entre el benestar i la pràctica de determinats hàbits: alimentació variada, higiene personal, exercici físic regulat sense excessos i descans diari.</li> <li>• L'organització del cos humà. Sistemes, aparells i funcions. Equilibri i relació entre totes elles. Relació amb l'entorn i amb els altres.</li> <li>• Hàbits per a la salut física, alimentació i nutrició, descans i activitat física com a elements per a la cura i el respecte per u mateix i per l'entorn. Sostenibilitat.</li> <li>• L'aparell reproductor i la sexualitat responsable.</li> </ul>                | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   |   |  | X |
|  |   |   |  | X |
|  |   |   |  | X |
| G5. Educació emocional   |   |   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies d'identificació i gestió de les emocions pròpies i alienes.</li> <li>• Acceptació de les diferències i semblances davant la diversitat a l'aula i el seu entorn pròxim.</li> <li>• Treball de la dimensió afectiu-sexual.</li> <li>• Diferències i semblances entre les persones, empatia i respecte per les semblances i diferències amb els altres.</li> <li>• Reconeixement dels sentiments i emocions pròpies i dels companys i companyes per a establir relacions socials adequades.</li> <li>• Coneixements bàsics sobre la sexualitat humana com a forma de relació i comunicació.</li> <li>• Establiment d'hàbits per a desenvolupar una salut emocional i mental equilibrades que fomenten l'autoestima i l'autoconcepte, l'empatia i el respecte pels altres.</li> <li>• Acceptació dels canvis físics i emocionals derivats de l'inici de l'adolescència i la pubertat que condicionen unes relacions socials i afectives sanes. Coneixement i acceptació d'u mateix i dels altres.</li> </ul> | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  | X |   |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   | X |  |   |
|  |   |   |  | X |
|  |   |   |  | X |



| 1.3 Matèries, força i energia. CE 2, CE 3, CE 5  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Matèria</b>   |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les propietats dels materials en funció de l'ús habitual en la vida quotidiana.</li> <li>• Les propietats dels materials: duresa, flexibilitat, massa i volum. Materials naturals i artificials.</li> <li>• La matèria i les seues propietats. Massa, volum i densitat.</li> </ul>  | X                   | X                   | X                   |
| <b>G2. Forces i energia</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formes d'energia pròximes, la llum i el so. Ús responsable en la vida quotidiana.</li> <li>• Tipus d'energia, el so, la llum i la calor. L'energia elèctrica. Ús i consum responsable.</li> <li>• Les forces i el moviment. Els efectes que produeixen les forces, deformacions i moviment. La velocitat i la gravetat.</li> <li>• L'energia. Formes i propietats. La transformació de l'energia. Fonts d'energia renovables i no renovables, sostenibilitat.</li> </ul>  | X                   | X                   | X<br>X              |
| <b>G3. Màquines i instruments</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús d'objectes de l'entorn amb eficàcia i seguretat.</li> <li>• Construccions d'estructures a partir de simulacions i jocs de construccions amb materials diversos.</li> <li>• Màquines simples.</li> <li>• Aplicacions i usos en la vida quotidiana de màquines, aparells i estructures.</li> <li>• Ús de balances i pesos com a instruments de mesura.</li> <li>• Grans fites en la invenció de màquines, aparells o estructures que van canviar la humanitat des d'una perspectiva de gènere.</li> <li>• El progrés de la ciència i la tecnologia cap a un desenvolupament sostenible.</li> <li>• Ús d'instruments de mesura i de càlcul.</li> <li>• Màquines i estructures. Elements que les componen.</li> <li>• Valoració dels avanços científics i tecnològics i la seua relació amb la societat actual.</li> </ul> | X<br>X              | X<br>X<br>X<br>X    | X<br>X<br>X         |

3.3. Bloc 2: Tecnologia i digitalització.

| 2.1. Digitalització de l'entorn personal d'aprenentatge. CE1   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1 Presència</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presència de la ciència i de la tecnologia en la societat, a l'escola, a la llar, en la cultura i l'oci.</li> </ul>   | X                   |                     |                     |
| <b>G2 Comunicació en la xarxa</b>  |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositius, programes i aplicacions informàtiques per a comunicar-se de manera segura.</li> <li>• Coneixement i utilització de recursos i plataformes digitals restringides i segures per a comunicar-se amb altres persones: el correu electrònic.</li> </ul> | X                   | X                   | X                   |



|   |                     |                     |                       |
|---|---------------------|---------------------|-----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixement i utilització de recursos i plataformes digitals restringides i segures per a comunicar-se amb altres persones en xarxa: el xat i el fòrum.</li> <li>• Ús de xarxes socials per a la comunicació i construcció de la ciutadania digital.</li> <li>• La netiqueta: regles bàsiques de cortesia i respecte en els correus electrònics: estructura i contingut del missatge (SPAM), ús de majúscules.</li> <li>• Netiqueta digital, regles bàsiques de cortesia i respecte en les xarxes socials i estratègies per a resoldre problemes en la comunicació digital a través de xats i fòrums: respecte a la temàtica, ús moderat de les icones, respecte cap a altres opinions, construcció de coneixement en xarxa (ciberètica).</li> </ul>                       |                     | X                   | X<br>X<br>X           |
| <b>G3. Dispositius, programes i aplicacions informàtiques</b>   |                     |                     |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercadors.</li> <li>• Emmagatzematge de dades (imatges, documents, xifres...)</li> <li>• Presentació de la informació: document (estructura, diferents tipografies, inserció d'imatges...)</li> <li>• Presentació de la informació: presentacions i vídeos.</li> <li>• Estratègies bàsiques de mecanografia.</li> <li>• Entorn personal d'aprenentatge.</li> <li>• Problemes tècnics senzills en les aplicacions i dispositius TIC de manera guiada.</li> </ul>  |                     | X<br>X<br>X         | X<br>X<br>X<br>X<br>X |
| <b>G4. Salut i seguretat</b>  |                     |                     |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies per a fer un ús adequat de la tecnologia: benestar digital i salut per a previndre addiccions. Sensibilització cap al ciberassetjament.</li> <li>• Estratègies per a fer un ús adequat de la tecnologia: ciberassetjament, empremta digital, propietat intel·lectual, protecció de la informació personal en xarxes socials.</li> <li>• Estratègies per a fer un ús segur de la tecnologia i l'entorn digital personal d'aprenentatge: contrasenyes secretes, cessió d'imatges o informació personal, publicitat i correus no desitjats, <i>phishing</i>.</li> <li>• Estratègies per a fer un ús segur de la tecnologia i l'entorn digital personal d'aprenentatge: "amics" d'internet, correus electrònics amb enllaços o descarregables dubtosos.</li> </ul> |                     | X<br>X              | X<br>X<br>X           |
| <b>G5. Utilització de la tecnologia de la informació i la comunicació</b>   |                     |                     |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies de cerca d'informació guiades, segures i eficients: valoració, discriminació, selecció, organització, contrast i comparació.</li> <li>• Estratègies de recollida, emmagatzematge i representació de dades que faciliten la comprensió i l'anàlisi. Citat.</li> </ul>   |                     | X                   | X<br>X                |
| 2.2. Projectes de disseny i pensament computacional. CE2  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é   |
| <b>G1. Projectes de disseny</b>   |                     |                     |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació del medi natural o social; admiració d'un tema concret.</li> </ul>  | X                   | X                   | X                     |





|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació d'objectius, necessitats, dubtes o problemes.</li> <li>• Expressió de diferents solucions o respostes.</li> <li>• Selecció de l'aspecte a desenvolupar.</li> <li>• Comprovació, disseny, prototipat i/o prova.</li> <li>• Avaluació</li> <li>• Presentació i comunicació.</li> </ul>  | X | X | X |
| <b>G2. Pensament computacional</b>   |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstracció</li> <li>• Pensament algorítmic</li> <li>• Descomposició en parts més senzilles</li> <li>• Identificació de patrons</li> <li>• Pensament lògic utilitzant variables que contenen dos valors (vertader/fals, sí/no)</li> </ul>  | X | X | X |
| <b>G3. Tecnologia</b>  |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de materials, eines i objectes d'ús escolar segur.</li> <li>• Dispositius digitals segurs i adequats a la consecució d'un projecte: tauleta, telèfon intel·ligent, ordinador, etc.</li> <li>• Operadors mecànics i màquines simples (sensors, motors...).</li> <li>• Recursos digitals: realitat virtual, realitat augmentada, simuladors, impressores 3D...</li> <li>• Circuits elèctrics bàsics: elements, efectes, ús quotidià.</li> </ul> | X | X | X |
| <b>G4. Iniciació a la programació</b>  |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació per blocs amb elements manipulatius no tecnològics (activitats desendollades).</li> <li>• Programació per blocs a través de robots programables senzills.</li> <li>• Programació per blocs en entorns digitals.</li> </ul>  | X | X | X |
| <b>G5. Treball Cooperatiu</b>  |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies bàsiques de treball en equip</li> <li>• Tècniques cooperatives senzilles per al treball en equip.</li> <li>• Estratègies per a la gestió de conflictes i promoció de conductes empàtiques i inclusives</li> <li>• Estratègies en situacions d'incertesa: adaptació i canvi d'estratègia, valoració de l'error com a oportunitat d'aprenentatge</li> </ul>   | X | X | X |



## 3.4. Bloc 3: Societats i territoris.

| 3.1. Reptes del món actual. Transversal a totes les CE.   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Pensament crític</b>   |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies per a l'emissió d'opinions senzilles.</li> <li>• Conjectures i planificació de tasques senzilles.</li> <li>• Estratègies per a la emissió d'opinions senzilles a partir d'una informació donada.</li> <li>• Estratègies per a l'emissió d'opinions i judicis de valor a partir de diferents tipus de fonts.</li> <li>• Adquisició d'habilitats per a l'expressió de conclusions a través de textos expositius i elements gràfics.</li> <li>• Ús de fonts diverses (primàries i secundàries) com a textos, fotografies, mapes, obres d'art, edificis històrics, documents audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació i altres fonts.</li> <li>• Acceptació d'altres punts de vista, assumpció de diversos rols, aportació d'idees pròpies constructives.</li> </ul> | X                   | X<br>X              | X<br><br>X<br>X     |
| <b>G2. Drets i llibertats</b>   |                     |                     |                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noció de desigualtat.</li> <li>• Noció de desigualtat social i conflicte social.</li> <li>• Noció de diversitat cultural.</li> <li>• Noció de drets i llibertats.</li> <li>• Noció d'obligacions.</li> </ul>   | X                   | X                   | X<br>X<br>X         |



| 3.2. Societats en el temps. CE6, CE8.   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é     |
|---|---------------------|---------------------|-------------------------|
| <b>G1. El pas del temps</b>   |                     |                     |                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús del temps i de les formes convencionals per a mesurar-lo.</li> <li>• Adquisició de nocions bàsiques de temps i unitats de mesura.</li> <li>• Cronologia històrica. Períodes cronològics i grans edats de la Història. Unitats de mesura (dècada, segle).</li> <li>• Estratègies per a la representació del temps mitjançant línies del temps i el coneixement dels diferents períodes cronològics.</li> </ul>   | X<br>X              | X<br><br>X          | <br><br>X               |
| <b>G2. Educació patrimonial</b>   |                     |                     |                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació del patrimoni material com a element del municipi.</li> <li>• Propostes de cura del patrimoni a petita escala.</li> <li>• Reconeixement de les dones com a subjectes individuals o col·lectius de la història i la seua aportació al patrimoni.</li> <li>• Reconeixement d'altres tipus de patrimoni (immaterial) i localització d'expressions culturals i històriques (patrimoni) més pròximes a la seua localitat i a nivell nacional.</li> <li>• Tipologia, paper social i cultural del patrimoni.</li> <li>• Elements patrimonials aplicant nocions temporals bàsiques.</li> <li>• Emissió de judicis de valor sobre l'origen del patrimoni i la seua relació amb els esdeveniments històrics.</li> </ul>  | X<br>X              | <br>X<br>X          | <br><br>X<br>X<br>X     |
| <b>G3. Societats i diversitat cultural</b>  |                     |                     |                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografia de personatges rellevants des d'una perspectiva coeducativa.</li> <li>• Identificació dels trets diferencials de les societats a través del temps.</li> <li>• Reconeixement de les característiques de les societats prehistòriques i de l'Antiguitat, així com els seus elements més destacables.</li> <li>• Coneixement de les característiques de la cultura grega i la romanització i anàlisi de la seua herència en la societat actual.</li> <li>• La societat de l'antic règim i revolució liberal, així com els canvis socials i econòmics produïts a Espanya.</li> <li>• Aproximació a la història recent (Guerra Civil, dictadura i transició) i a la memòria democràtica.</li> <li>• Societats i cultures de l'Època Medieval i Moderna</li> </ul> | X                   | <br>X<br>X<br>X     | <br><br><br>X<br>X<br>X |
| <b>G4. Interpretació històrica</b>  |                     |                     |                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nocions de causa, conseqüència i empatia.</li> <li>• Nocions de causa, conseqüència, empatia, simultaneïtat i interpretació històrica.</li> <li>• Noció de canvi, continuïtat, simultaneïtat i durada i evidència.</li> </ul>  | X                   | <br>X               | <br><br>X               |



| 3. 3. Alfabetització cívica. CE7.   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é                  |
|---|---------------------|---------------------|--------------------------------------|
| <b>G1. Organització social</b>  |                     |                     |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La família i la relació entre els seus membres: adquisició de responsabilitats domèstiques.</li> <li>• Economia domèstica: noció de diners, despeses i ingressos, estalvi, compte bancari, moneda i targeta de crèdit.</li> <li>• La família i la relació entre els seus membres: adquisició de responsabilitats en l'entorn familiar.</li> <li>• Reconeixement de l'organització social, política i territorial: les comunitats autònomes i Espanya.</li> <li>• La Constitució Espanyola.</li> <li>• Identificació de l'organització social d'Espanya.</li> <li>• Seguretat viària. La ciutat com a espai de convivència. Normes de circulació i mobilitat sostenible.</li> </ul> | X                   | X<br><br>X<br><br>X | X<br><br><br><br>X<br><br>X<br><br>X |
| <b>G2. Estructura política</b>  |                     |                     |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació i ús dels equipaments bàsics de l'entorn social: educatius, sanitaris i culturals.</li> <li>• Característiques del sector privat i del sector públic.</li> <li>• Organització de l'Administració Pública a través de la Generalitat.</li> <li>• Institucions de govern municipals, autonòmiques i estatals.</li> <li>• Aproximació a la Unió Europea: organització territorial, institucions, competències i responsabilitats.</li> <li>• Reconeixement de l'organització política i territorial d'Espanya.</li> <li>• La monarquia parlamentària.</li> <li>• Diferenciació de formes de govern: règims democràtics i autoritaris</li> </ul>                         | X                   | X<br>X              | X<br>X<br><br>X<br><br>X<br><br>X    |
| <b>G3. Població</b>   |                     |                     |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medi urbà i rural. El medi urbà i rural de la Comunitat Valenciana.</li> <li>• Distribució de la població: natalitat i mortalitat,</li> <li>• Moviments migratoris i riscos naturals.</li> <li>• Moviments migratoris a la Comunitat Valenciana, Espanya i Europa</li> <li>• Identificació de les característiques demogràfiques dels països desenvolupats i subdesenvolupats.</li> <li>• Reconeixement i respecte per la diversitat cultural i lingüística d'Espanya.</li> </ul>  |                     | X<br><br>X<br>X     | X<br><br><br>X<br><br>X              |



| 3.4. Consciència ecosocial. CE5.   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t            | 3r cicle<br>5é i 6é                 |
|--|---------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| <b>G1. Representació</b>   |                     |                                |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús de plànols i mapes senzills.</li> <li>• La Terra en plànols i mapes senzills.</li> <li>• Representació cartogràfica.</li> </ul>  | X<br>X              | X                              | X                                   |
| <b>G2. El clima</b>  |                     |                                |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El canvi estacional.</li> <li>• Variables meteorològiques. Registre i representació de dades.</li> <li>• El temps i el clima: característiques i diferències.</li> <li>• El canvi climàtic: factors desencadenants i impacte sobre l'entorn natural.</li> <li>• Factors climàtics.</li> <li>• El canvi climàtic: presa de consciència de l'impacte en l'entorn.</li> <li>• Factors climàtics: distribució dels climes.</li> <li>• El canvi climàtic: accions d'afrontament.</li> </ul>  | X<br>X<br>X<br>X    | X<br>X                         | X<br>X                              |
| <b>G3. Responsabilitat ecosocial</b>   |                     |                                |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Terra en el seu concepte geològic i geogràfic.</li> <li>• El Sistema Solar.</li> <li>• L'Univers</li> <li>• Identificació dels estats de l'aigua.</li> <li>• L'ús responsable de l'aigua com a recurs escàs i la seua conservació.</li> <li>• Elements bàsics del relleu.</li> <li>• Elements del relleu a nivell local i nacional.</li> <li>• Conservació i cura dels elements paisatgístics de l'entorn.</li> <li>• Turisme sostenible.</li> <li>• Elements del relleu a nivell europeu.</li> <li>• Reconeixement dels paisatges agropecuaris i turístics.</li> <li>• Xarxes de transport i comunicacions</li> </ul> | X<br><br>X<br>X     | X<br>X<br><br>X<br>X<br>X<br>X | X<br>X<br>X<br><br>X<br>X<br>X<br>X |

#### 5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea/matèria.

En l'etapa d'educació primària, les competències es desenvoluparan a partir de situacions d'aprenentatge relacionades amb l'àmbit personal i educatiu, és a dir, partint de l'entorn més pròxim a l'alumnat i relacionades amb la seua vida quotidiana, fins a arribar a l'àmbit social més pròxim. En l'àrea de Coneixement del Medi, les situacions d'aprenentatge partiran de qüestions i problemes reals de l'entorn natural i social perquè l'alumnat desenvolupe, en contextos significatius, valors i habilitats que afavorisquen una vida plena i una ciutadania conscient i responsable. És per això que el treball es dirigirà a productes finals pràctics, reals i significatius per a l'alumnat.

A l'hora de plantejar les tasques, els problemes o reptes seleccionats hauran de suposar un desafiament adaptat a la seua edat, i seran plantejats promovent el joc i l'exploració, formes naturals d'aprenentatge en la infància. Els sabers mobilitzats seran la major part de les vegades interdisciplinàries, per les característiques pròpies d'un entorn en el qual totes les dimensions s'interrelacionen, desenvolupant en l'alumnat aqueixa capacitat d'observar la realitat de manera global. És especialment interessant partir dels desafiaments del segle XXI i dels Objectius de



Desenvolupament Sostenible, així com tindre sempre una perspectiva de coeducació i respecte a la diversitat, en el disseny i desenvolupament de les activitats d'aprenentatge.

Les característiques de l'àrea faciliten un aprenentatge actiu basat en la investigació i la resolució de qüestions o problemes reals, mobilitzant diferents habilitats i sabers, i adquirint diverses competències específiques alhora. Les situacions d'aprenentatge crearan contextos on l'alumnat treballa de manera activa estratègies de cerca i selecció d'informació, emmagatzematge i processament de dades, i creació i comunicació de continguts. L'alumnat desenvoluparà la seua capacitat de reflexió, d'observació, d'indagació i d'argumentació d'una forma significativa, aplicable i el més real i pròxima possible. Per a tot això, és essencial guiar a l'alumnat en l'ús d'estratègies de treball pròpies del mètode científic, el pensament computacional o el pensament de disseny, segons corresponga.

Aquest procés de treball és el context ideal per a realitzar un ús eficient, adequat i segur de recursos i dispositius digitals, a més de les fonts d'informació analògiques. És el context en el qual de manera natural s'utilitzaran entorns virtuals d'aprenentatge que permeten la comunicació entre alumnat i professorat, l'aprenentatge de manera síncrona i asíncrona i la compartició del treball realitzat. Tot això sense oblidar totes les oportunitats que aquesta àrea proporciona per a entrar en contacte amb l'entorn, a través de visites, contacte o col·laboracions que l'acosten encara més al dia a dia de l'alumnat, donant-li un paper més actiu, amb la responsabilitat que això comporta.

Tot això es realitzarà majoritàriament a partir d'un treball cooperatiu, en el qual l'alumnat de diferents característiques alternarà diferents rols per a aconseguir un aprenentatge de manera conjunta, desenvolupant al seu torn valors democràtics i un sentiment de pertinença i contribució. A l'hora de crear aquestes situacions d'aprenentatge serà imprescindible reduir tot el possible les barreres que impedisquen l'accessibilitat física, cognitiva, sensorial i emocional de l'alumnat, garantint la possibilitat de participar i aprendre mitjançant la incorporació dels principis del disseny universal (DUA).

Aquesta forma de treball afavoreix que l'alumnat siga progressivament més autònom en el seu aprenentatge. Per a fomentar-ho, és imprescindible el paper del docent facilitant una correcta bastimentada i una posterior retroalimentació, tractant l'error com una part natural i necessària de l'aprenentatge. L'avaluació serà majoritàriament formativa, impregnant tot el procés de treball de l'alumnat a partir de l'aplicació de diversos instruments que l'ajudaran a prendre decisions mentre treballa per a potenciar el seu aprenentatge i la qualitat d'aquest. En aquest sentit, seran de gran ajuda les rúbriques, les llistes de comprovació o els portafolis, entre altres instruments.

6. Criteris d'avaluació.

6.1. Competència específica 1.

Utilitzar de forma guiada i delimitada dispositius i recursos digitals per a buscar informació, comunicar-se, col·laborar i crear contingut digital senzill amb seguretat i eficàcia.

| 2n cicle (4t curs)   | 3r cicle (6é curs)  |
|--|---|
| 1.1. Usar aplicacions informàtiques senzilles d'ús habitual per a buscar informació en internet, de forma guiada i segura, sobre temes pròxims i d'interès personal. | 1.1. Buscar informació en Internet, de forma guiada, segura i eficient, usant dispositius, programes i aplicacions informàtiques senzills.    |
| 1.2. Usar dispositius senzills per a comunicar-se mitjançant el correu electrònic, aplicant les normes de la netiqueta.  | 1.2. Comunicar-se utilitzant plataformes i aplicacions en línia, principalment el correu electrònic, fòrums i xats, aplicant les normes de la |



|  |   |
|--|---|
|  | netiqueta.  |
| 1.3. Crear textos digitals senzills utilitzant guies detallades.   | 1.3. Crear textos, presentacions i vídeos en format digital utilitzant pautes per a la seua elaboració.                                     |
| 1.4. Identificar hàbits que afavoreixen tindre una relació saludable i adequada amb l'ús de les tecnologies digitals.  | 1.4. Identificar hàbits de conducta saludable i segura en l'ús de les tecnologies digitals.   |
| 1.5. Identificar conductes segures i poc segures relacionades amb la informació personal (imatge, dades i contrasenyes) en l'ús de les tecnologies digitals. | 1.5. Identificar conductes segures i poc segures en l'ús de la tecnologia, relacionades amb les identitats falses i la protecció antivirus. |

6.2. Competència específica 2.

Desenvolupar projectes cooperatius delimitats i realitzar investigacions senzilles de naturalesa interdisciplinària amb la guia i ajuda del professorat, utilitzant estratègies elementals pròpies del pensament de disseny i computacional.

| 2n cicle (4t curs)  | 3r cicle (6é curs)   |
|---|--|
| 2.1. Identificar qüestions o problemes relacionats amb l'entorn natural, social i cultural pròxim d'especial interès i rellevància susceptibles de ser abordats mitjançant senzills processos d'investigació. | 2.1. Plantejar qüestions o problemes relacionats amb l'entorn natural, social o cultural pròxim i identificar possibles fonts susceptibles de proporcionar informació segura, fiable i útil per a abordar-los.   |
| 2.2. Proposar possibles solucions a qüestions o problemes relacionats amb l'activitat quotidiana, utilitzant tècniques senzilles de pensament de disseny i pensament computacional.                           | 2.2. Proposar diferents solucions a qüestions o problemes relacionats amb l'entorn natural, social o cultural pròxim utilitzant tècniques de pensament de disseny i pensament computacional.   |
| 2.3. Manejar de manera segura les eines, dispositius, tècniques i materials utilitzats habitualment en desenvolupament de projectes i la realització de xicotetes investigacions.                             | 2.3. Elaborar cooperativament un producte final que done solució a un problema senzill de disseny relacionat amb l'entorn natural, social o cultural pròxim, establint uns objectius precisos i provant diferents prototips o solucions, utilitzant de manera segura les eines, dispositius, tècniques i materials adequats. |
|   | 2.4. Avaluar, de forma guiada, el procés seguit en les diferents fases del disseny i desenvolupament d'un projecte senzill i identificar possibilitats de millora.   |
| 2.4. Presentar el producte final en diferents formats, explicant els passos seguits.  | 2.5. Presentar el resultat d'un projecte senzill de disseny, explicant els passos seguits, i valorar si la solució obtinguda o el prototip elaborat compleix o no amb els seus objectius. Identificar possibles reptes per a futurs projectes.   |



### 6.3. Competència específica 3.

Plantejar i respondre preguntes sobre qüestions de la vida quotidiana relatives a l'entorn natural, social i cultural aplicant, amb suport i guia de materials i del professorat, el raonament científic i l'experimentació.

| 2n cicle (4t curs)   | 3r cicle (6é curs)  |
|--|---|
| 3.1 Cercar i recopilar informació, recorrent a diferents fonts segures i fiables, sobre el medi natural, social i cultural pròxim.   | 3.1 Mostrar curiositat de manera sostinguda sobre qüestions relacionades amb el medi natural, social o cultural, buscant informació de manera sistemàtica i formulant preguntes sobre elles.                                  |
| 3.2 Realitzar de forma guiada experiments senzills, utilitzant les tècniques més apropiades per a la investigació que es realitza.   | 3.2 Buscar, seleccionar, contrastar i organitzar informació, recorrent a diferents fonts segures i fiables, sobre el medi natural, social i cultural pròxim.  |
| 3.3 Emprar de manera segura instruments i dispositius, realitzant observacions i mesuraments precisos i registrar-les correctament.  | 3.3 Dissenyar i realitzar de forma guiada experiments senzills utilitzant de manera segura els instruments i dispositius apropiats, realitzant observacions i mesuraments precisos, i registrant els resultats obtinguts.     |
| 3.4 Interpretar la informació obtinguda com a resultat de la realització d'un experiment.  | 3.4 Identificar diferents respostes donades a preguntes relacionades amb l'entorn natural, social i cultural pròxim, contrastar-les amb la informació obtinguda de fonts fiables i segures i formular una conclusió personal. |
| 3.5 Presentar els resultats de xicotetes investigacions en forma d'esquemes visualment senzills, utilitzant correctament un llenguatge científic bàsic i explicant els passos que s'han seguit en el procés. | 3.5. Presentar el resultat d'un projecte senzill de disseny i valorar si la solució obtinguda o el prototip elaborat compleix amb els seus objectius.   |

### 6.4. Competència Específica 4.

Adoptar hàbits saludables de consum, alimentació, exercici i descans a partir del coneixement científic del cos, des del punt de vista del benestar físic, mental i emocional.

| 2n cicle (4t curs)   | 3r cicle (6é curs)   |
|--|--|
| 4.1 Relacionar la pràctica habitual i autònoma d'hàbits saludables d'alimentació, exercici físic i descans amb el coneixement científic del cos i formular propostes de millora. | 4.1 Identificar els principals òrgans del cos humà i les seues funcions, relacionant-les amb hàbits de vida saludables.                                |
|  | 4.2 Adoptar i promoure estils de vida saludable que contribuïsquen a la millora del benestar físic, mental i emocional tant individual com col·lectiu. |
| 4.2 Identificar emocions i sentiments propis i aliens i comportar-se de manera empàtica en les relacions amb les altres persones per a afavorir la convivència.                  | 4.3 Reconèixer i respectar les emocions i sentiments propis i aliens i manejar-los de manera que contribuïsquen al benestar propi i col·lectiu.        |





|   |   |
|---|---|
| 4.3 Reconéixer i acceptar la identitat sexual i de gènere pròpies i rebutjar prejudicis i estereotips relacionats amb aquestes identitats | 4.4 Descriure, explicar i acceptar els canvis que es produeixen en el propi cos en aquest període vital i adoptar hàbits de cura i respecte cap a si mateix i els altres relacionats amb aqueixos canvis. |
| 4.4 Assumir responsabilitats i tasques en els contextos escolar, familiar i comunitari pròxim superant els estereotips sexistes.          | 4.5 Reconéixer, respectar i valorar les diferències individuals com una riquesa, especialment en el que concerneix la identitat de gènere.  |

#### 6.5. Competència específica 5.

Identificar, analitzar i proposar solucions als problemes generats per l'acció humana en l'entorn, tant a nivell local com de manera global, derivats dels factors demogràfics, històrics, econòmics, tecnològics i ambientals.

| 2n cicle (4t curs)   | 3r cicle (6é curs)  |
|--|---|
| 5.1 Relacionar les accions que realitzen les persones en la vida quotidiana i el medi en el qual viuen, tenint en compte els factors naturals i socials.   | 5.1 Analitzar i explicar les relacions que es produeixen en un ecosistema o un paisatge significatiu per a l'alumnat tenint en compte els factors naturals i socials.                     |
| 5.2 Esmentar els avantatges i els inconvenients d'una actuació humana rellevant i significativa amb un fort impacte en el medi ambient i el paisatge pròxim.                                     | 5.2 Analitzar críticament l'impacte que suposa l'acció humana en el medi tant a nivell local como global.   |
| 5.3 Participar activament en l'elaboració i formulació de propostes d'actuació orientades a la solució de problemes ecològics presents en l'entorn pròxim.                                       | 5.3 Participar activament en l'elaboració i formulació de propostes d'actuació raonades, viables i sostenibles orientades a la conservació i cura del medi ambient i el paisatge.         |
| 5.4 Reconéixer i establir les causes i les conseqüències dels canvis produïts en un element del paisatge o d'un ecosistema amb el pas del temps i per l'acció dels agents que incideixen en ell. | 5.4 Analitzar els canvis que es produeixen en el paisatge i en un ecosistema a conseqüència del pas del temps, de l'acció dels factors naturals i de l'acció humana que actuen sobre ell. |
| 5.5 Identificar les accions pròpies realitzades diàriament en benefici del consum responsable de materials escolars, aliments, aigua i electricitat.   | 5.5 Identificar i justificar les accions pròpies realitzades habitualment en l'entorn pròxim en benefici del consum responsable de béns i serveis.  |

#### 6.6. Competència específica 6.

Situar cronològicament i espacial els esdeveniments que marquen l'inici i el final dels grans períodes històrics mitjançant l'ús de diferents fonts històriques i unitats de temps i identificar i explicar els principals processos de canvi subjacents i la seua interrelació.

| 2n cicle (4t curs)   | 3r cicle (6é curs)  |
|--|---|
| 6.1. Reconéixer i utilitzar les unitats de temps, dècada i segle, per a situar i ordenar | 6.1. Reconéixer i utilitzar les unitats de temps, dècada, lustre, segle i mil·lenni, per a situar i |



|  |  |
|--|--|
| cronològicament fets rellevants del passat.  | ordenar cronològicament fets rellevants del passat.  |
| 6.2. Ordenar cronològicament fets socials i persones rellevants de la història recent utilitzant eines bàsiques de mesura de temps i incorporant la perspectiva de gènere. | 6.2. Situar espacial i temporalment els fets socials i persones rellevants de la història de la Comunitat Valenciana i d'Espanya mostrant la seua interrelació i incorporant la perspectiva de gènere. |
| 6.3. Ordenar temporalment i espacial alguns els fets especialment rellevants de la història de la Comunitat Valenciana.  | 6.3. Situar i ordenar cronològicament els canvis de major rellevància en la humanitat, des de l'Edat mitjana fins a l'actualitat.  |
| 6.4. Descriure algunes formes de vida representatives dels grans períodes històrics fins a l'Edat Antiga.  | 6.4. Descriure l'evolució d'algunes formes de vida representatives des de l'Edat mitjana fins a l'actualitat.  |
| 6.5. Explicar i comparar les característiques principals dels diferents períodes històrics fins a l'Edat Antiga.   | 6.5. Identificar i analitzar relacions de causalitat, simultaneïtat i successió entre elements destacats del medi social i cultural des de l'Edat mitjana fins a l'actualitat.                         |

#### 6.7. Competència específica 7.

Reconèixer i descriure l'organització i estructura política i territorial municipal, de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i d'Europa, així com les característiques més reeixides de les seues principals institucions i funcions.

| 2n cicle (4t curs)  | 3r cicle (6é curs)   |
|---|--|
| 7.1. Identificar els principals òrgans de govern del municipi, de la província i de la Comunitat Valenciana i identificar la seua funció i responsabilitat en la millora de la vida de les persones i de la convivència social. | 7.1. Identificar i descriure els elements, estructura i funcions dels principals òrgans de govern del municipi, la província, la Comunitat Valenciana, Espanya i la Unió Europea, i reconèixer la seua funció i responsabilitat en el benestar de les persones i en la millora de la convivència social. |
| 7.2. Distingir les característiques i funcionament de l'estructura política i territorial del seu municipi, la província i la Comunitat Valenciana.   | 7.2. Distingir les característiques i funcionament de l'estructura política i territorial del municipi, la Comunitat Valenciana, Espanya i la Unió Europea.  |
| 7.3. Conèixer les funcions de l'administració del municipi, destacant la importància i el seu valor per a la ciutadania i la participació ciutadana.  | 7.3. Distingir les funcions de l'administració del municipi i de la Comunitat Valenciana, destacant la importància i el seu valor per a la ciutadania, la participació ciutadana i el desenvolupament dels principis del funcionament democràtic.  |

#### 6.8. Competència específica 8.

Reconèixer alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural de la Comunitat Valenciana i Espanya i explorar i formular propostes per a promoure el seu reconeixement i protecció.

| 2n cicle (4t curs)  | 3r cicle (6é curs)  |
|---|---|
| 8.1. Identificar i valorar alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural de la Comunitat Valenciana i descriure les seues característiques més destacades, | 8.1. Identificar i valorar alguns elements destacats del patrimoni natural, històric i cultural d'Espanya i descriure les seues característiques més destacades, incloent la seua localització geogràfica |



|  |  |
|--|--|
| incloent la seua localització geogràfica i el seu origen històric.   | i el seu origen històric.  |
| 8.2. Desenvolupar conductes de respecte, cura i manteniment del patrimoni natural, històric i cultural del municipi i de la Comunitat Valenciana i proposar accions per a la seua conservació i difusió. | 8.2. Desenvolupar conductes de respecte, cura i manteniment del patrimoni natural, històric i cultural d'Espanya i proposar accions per a la seua conservació i difusió. |



## MÚSICA I DANSA

### 1. Presentació.

Les arts, destacades per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) en 2019 per contribuir a la millora de la salut i el benestar, són eines fonamentals d'expressió i de comunicació, i imprescindibles per a la comprensió del món actual, dominat per la imatge i el so. La presència de l'educació artística en el context de l'educació formal garanteix el compliment del dret a l'educació i a la participació en la cultura, fomenta el desenvolupament de les capacitats individuals a través de processos de creació artística i, també, el coneixement de la diversitat cultural. Aquests objectius són presents en El full de ruta per a l'educació artística que la UNESCO va fixar en 2006 arran de les deliberacions dutes a terme en el marc de la Conferència Mundial sobre l'Educació Artística.

L'educació artística en l'etapa de Primària, a través de la música, les arts escèniques i performatives, i les arts plàstiques, visuals i audiovisuals, fomenta el desenvolupament del pensament abstracte i divergent mitjançant uns processos creatius que han de tindre en compte les particularitats individuals i els contextos en què aquests processos es generen. Pensar de manera creativa implica una major percepció i sensibilitat davant del món, la qual cosa permet, a llarg termini, una major capacitat crítica i consciència social.

L'educació artística, a més, procura desenvolupar coneixements i competències vinculats als elements i als llenguatges artístics que, amb una atenció especial pels objectius i els descriptors que conformen el perfil de sortida de l'etapa, contribueixen a la formació personal i social mitjançant una diversitat de processos (l'anàlisi, la interpretació i creació individual i col·lectiva, la utilització de diferents composicions i expressions artístiques o la construcció de propostes musicals, escèniques, visuals i audiovisuals) en què es desenvolupen hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès, creativitat en l'aprenentatge i esperit emprenedor.

El caràcter competencial de l'àrea contribueix al desenvolupament del coneixement, la comprensió i el respecte de les diferents cultures i de les diferències entre les persones, ja que les arts garanteixen l'accés a les diferents manifestacions culturals mitjançant processos d'exploració del patrimoni artístic i de la cultura visual i musical.

Tal com s'especifica en els principis pedagògics de l'etapa esmentats en la LOMLOE, l'educació artística fomenta, a través de les competències específiques, la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la competència digital, el foment de la creativitat, de l'esperit científic i de l'emprenedoria, i, especialment, la comunicació audiovisual. D'igual manera, atesa la transversalitat de les arts, treballa la igualtat de gènere, l'educació per a la pau, l'educació per al consum responsable i el desenvolupament sostenible, i l'educació per a la salut, incloent-hi l'afectivosexual a través de projectes artístics significatius. Així mateix, posa especial atenció a l'educació emocional i en valors, i a la potenciació de l'aprenentatge significatiu per al desenvolupament de les competències que promouen l'autonomia i la reflexió. D'igual manera, l'educació, a través de les arts, es presenta com una alternativa metodològica a fi de personalitzar i millorar la capacitat d'aprenentatge i els resultats de tot l'alumnat. Aquest enfocament de l'àrea permet la connexió entre els llenguatges artístics i la resta d'àrees curriculars, fomentant el treball multidisciplinari per projectes.

Amb un enfocament global i integrador respecte als aprenentatges de les àrees que corresponen a l'Educació Primària, l'àrea d'Educació Artística queda desdoblada en dues: Educació Plàstica i Visual, que integra també els elements pertanyents a Audiovisual, i Música i Dansa, que incorpora les arts escèniques i performatives, sense perjudici de presentar elements de connexió i híbrids que responen a la visió holística de l'educació en relació amb els principals desafiaments i reptes del segle XXI.

L'àrea de Música i Dansa té la base constructiva en la mateixa música i en el so, vinculats a la dansa i a les arts escèniques en general. La música i el so són elements presents, però no jeràrquics,



en l'expressió corporal i en la dansa. De la mateixa manera, la veu i el cos són elements fonamentals en l'expressió escènica.

La música vertebrava l'organització de l'àrea, que té continuïtat en l'Educació Secundària Obligatoria. Es concep en dues dimensions diferenciades, però integradores, amb una visió perceptiva i una altra d'expressiva.

Des del procés perceptiu i analític, el so és l'eix fonamental per a contribuir a una ciutadania crítica i responsable, tant com a fenomen físic com dels sons que ens envolten i que es destinen a les obres musicals i multidisciplinàries. Des de la capacitat expressiva com a mitjà de comunicació i potenciadora de la creativitat, la pràctica vocal i instrumental, que s'estén al control i a l'expressió corporal i al treball dins de les arts escèniques, resulta essencial per al desenvolupament integral.

Aquest enfocament implica abordar l'àrea des d'una perspectiva didàctica vivencial en què l'alumnat és un agent actiu de l'aprenentatge. L'escolta i l'anàlisi auditiva i visual estan vinculades a una experimentació, interpretació, expressió i creació amb la finalitat de reforçar i interioritzar tots els elements que siguin necessaris per al desenvolupament competencial quan finalitze l'Educació Primària. La participació en propostes musicals, audiovisuals, escèniques o multidisciplinàries permet adquirir una dimensió aplicativa de les diferents tècniques necessàries per al disseny i la realització d'aquestes propostes des d'un enfocament coeducatiu i inclusiu, amb una funció tant individual com grupal. D'aquesta manera, es contribuirà a aconseguir de l'alumnat la presa de consciència sobre les possibilitats comunicatives i expressives de la veu, el cos i els mitjans externs.

Aquest treball integrador, tan present en l'etapa d'Infantil, es manté durant l'etapa de Primària, en la qual es desenvolupen i s'aprofundeixen els aprenentatges de la disciplina. L'àrea de Música i Dansa té una clara progressió amb la matèria de Música en l'Educació Secundària Obligatoria, a través de les competències específiques i de tots els components curriculars que la integren, com un continuïum que contribueix a un aprenentatge efectiu i a un desenvolupament competencial.

La proposta curricular de l'àrea de Música i Dansa presenta diferents apartats. Les competències específiques de l'àrea, cinc íntegrament, són clarament complementàries. Per això, es destaca en el document la connexió entre elles, així com la relació d'aquesta àrea amb les que integren l'Educació Artística, les competències d'altres àrees i les competències clau.

Es presenten amb posterioritat els sabers bàsics necessaris per a poder aconseguir les competències específiques dividits en blocs, subblocs i grups de sabers que, encara que vinculats de manera directa a unes competències específiques, tindran un caràcter integrador per a un desenvolupament efectiu i ple.

Les situacions d'aprenentatge presenten principis didàctics que afavoreixen l'aprenentatge dels sabers per a l'adquisició de les competències específiques, el nivell d'assoliment de les quals s'estableix, al seu torn, en criteris d'avaluació que marquen dos moments al llarg de l'etapa: el primer corresponent al 4t curs i el segon a 6é com a final de l'etapa. En aquests criteris es desglossa el nivell de desenvolupament de cada competència específica de l'àrea per als dos moments.

## 2. Competències específiques.

### 2.1. Competència específica 1.

Reconèixer i investigar obres de diversos gèneres i els components estructurals i tècnics més destacats en propostes musicals i multidisciplinàries d'èpoques i estils diferents a través de l'audició activa i vivencial.

#### 2.1.1. Descripció de la competència 1.

Per a aconseguir una ciutadania crítica, responsable, compromesa, sensible i respectuosa davant de la diversitat cultural i fomentar el coneixement com a impulsor del desenvolupament, resulta fonamental conèixer, comprendre, valorar i analitzar els elements que configuren les diferents manifestacions artístiques.



A través d'una escolta activa i vivencial dels components estructurals i tècnics més destacats de diverses propostes musicals i multidisciplinàries, s'introdueix l'alumnat en el reconeixement de gèneres i estils diferents, del caràcter, la forma o l'estructura, la textura, el ritme, la melodia i l'harmonia, entre els elements més destacats d'una obra o un producte musical.

El coneixement, la recerca, l'anàlisi, la descripció, la recepció i la comprensió de les obres afavoreixen el desenvolupament d'una escolta atenta que contribueix, de manera gradual, a l'avanç en el sentit crític i argumentat de la percepció.

El descobriment a partir d'una recepció activa i de la investigació de les creacions d'èpoques del passat contribueix a la valoració, a la protecció del patrimoni i al coneixement cultural propi i universal. A través de la comprensió de la diversitat cultural i des d'un enfocament coeducatiu, s'enriqueix la identitat pròpia de l'alumnat.

L'audició i el visionat de gèneres escènics diversos, el coneixement dels espais on es desenvolupen, les institucions culturals existents i el context artístic que envolta l'alumnat contribuiran a la reflexió sobre els referents propis més directes, al respecte i a l'interès per produccions contemporànies i del passat, així com per les diferents professions relacionades.

L'audició és l'eix principal pel qual es desenvolupa i s'estructura la música en el procés d'ensenyament-aprenentatge, el mitjà de la qual és l'escolta activa reforçada a través d'una aplicació instrumental, vocal o corporal. La matèria de la música és el so, de caràcter temporal i que requereix de la memòria per a recordar, reconèixer i poder establir comparacions. La identificació acompanyada es basarà en la participació activa i vivencial dels elements i components musicals a través del moviment, la veu, els instruments, l'ús de guies d'audició i altres mitjans que permeten interioritzar-los.

Al final del segon cicle, en diferents contextos i amb una actitud atenta, l'alumnat hauria de ser capaç de considerar el silenci com a element indispensable en diverses audicions actives, a partir del reconeixement i la identificació dels elements expressius del llenguatge sonor i audiovisual; hauria d'identificar les característiques formals i tècniques més destacades en fragments i propostes musicals diverses; hauria de reconèixer diferents gèneres musicals i escènics amb atenció i respecte, tot iniciant-se en el coneixement del patrimoni; i hauria de descriure, fent servir la terminologia donada, els elements tècnics més destacats amb la distinció de la repetició, el contrast i la variació en fragments o obres musicals.

Al final del tercer cicle, l'alumnat hauria de diferenciar les característiques de gèneres i estils musicals i escènics, i descriure els elements tècnics de diverses propostes, utilitzant un llenguatge específic; hauria de conèixer obres de gèneres, èpoques i autoria diversos; a més, hauria de ser capaç de respectar les normes de comportament davant de les propostes artístiques com a espectador en diferents contextos; i també, hauria de conèixer aspectes bàsics del patrimoni musical i escènic, valorant la diversitat que presenta amb actitud oberta.

## 2.2. Competència específica 2.

Explorar, distingir i relacionar els paràmetres del so, les característiques i representacions gràfiques pròpies, el silenci i les agressions acústiques, els instruments i la veu, a partir de l'anàlisi auditiva i visual.

### 2.2.1. Descripció de la competència 2.

En una societat plena d'estímuls visuals i sonors, és necessari partir del coneixement de les qualitats i les característiques del so. Analitzar els sons que es perceben i discriminar les agressions acústiques contribueix al desenvolupament en pro d'una vida saludable i un consum responsable.

La distinció dels elements que conformen un so ha de partir, amb diferents materials, d'una exploració dels recursos corporals i vocals per a identificar, de manera progressiva, les diferents gradacions de cada qualitat, la classificació i la relació com a base de la conscienciació sonora. La translació en la representació gràfica del so i l'ús en la creació, la lectura i la interpretació de partitures de propostes musicals breus afavoriran la comprensió d'obres en audició.



La identificació del so i el silenci, com a elements de l'atenció i com a components musicals amb les diferents duracions que presenten, permet generar una valoració en l'exercici de l'audició o la interpretació. Aquest és el pas previ per a la identificació d'agressions acústiques i el reconeixement de les normes de comportament en propostes variades.

El coneixement i reconeixement de les característiques tímbriques i del registre vocal perme-  
tran una comprensió millor de les possibilitats expressives i comunicatives de la pròpia veu. Això, unit a la identificació de les característiques tímbriques i de registre d'instruments diferents, així com de diversos elements sonors, contribuirà a un desenvolupament de l'escolta a través de la comprensió de les propietats fisicoacústiques, del gaudi de produccions més extenses i de la participació en projectes.

Quan finalitze el segon cicle l'alumnat hauria de relacionar el silenci i les qualitats del so amb elements gràfics diversos; hauria ser capaç de classificar i relacionar els registres tant de la veu com dels instruments, així com d'identificar les famílies instrumentals i algunes agrupacions. A més, hauria de poder valorar les possibilitats sonores i el silenci com a elements necessaris en l'atenció i el respecte cap a diferents manifestacions musicals.

Quan acabe l'etapa, l'alumnat hauria d'identificar les qualitats i les característiques del so, utilitzant elements gràfics i terminologia específica; hauria de conèixer, classificar i relacionar agrupacions musicals diverses, identificant les característiques intrínseques i possibilitats sonores; finalment, hauria de reconèixer agressions acústiques i plantejar propostes de millora.

### 2.3. Competència específica 3.

Interpretar jocs i propostes musicals i escèniques diverses a través de la veu, els instruments, el cos i altres mitjans, buscant varietat expressiva.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3.

La música és una forma d'expressió humana que necessita d'un mitjà per a ser realitzada. La interpretació i la comunicació musical s'efectuen a través dels sons generats amb el cos, la veu, els mitjans digitals, els instruments o objectes per a generar una multiplicitat de registres sonors i de varietat tímbrica.

La veu, com a eina de comunicació i instrument natural humà, ha de ser explorada per a una adquisició gradual de tècnica vocal i arribar així a desenvolupar-ne un ús efectiu i adequat tant en el treball coral com en projectes més amplis.

L'ús dels instruments i objectes sonors en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la música té una perspectiva formativa dins de l'àmbit musical i una perspectiva creativa, que contribueix al desenvolupament de la capacitat expressiva i interpretativa. Per a la correcta adquisició i habilitat tècnica d'aquestes perspectives, s'ha de partir de l'exploració i experimentació sonora a través de la pràctica de propostes variades.

La veu i els instruments són un mitjà de comunicació fonamental que, juntament amb el cos, despleguen habilitats expressives i comprensives del so i del moviment, cosa que possibilita la cohesió grupal i la confiança.

A més, la diversitat de mitjans digitals existents que es poden utilitzar en la interpretació de propostes artístiques amplia la varietat de possibilitats sonores amb les quals ens podem comunicar i transmetre idees, sentiments o emocions.

La interpretació de propostes musicals i escèniques breus tindrà un caràcter variat amb una diversitat d'elements expressius. Les diferents modalitats d'aplicació interpretativa, des d'una perspectiva inclusiva, permetran una millora en l'aprenentatge de l'alumnat i generaran motivació en la pràctica.

Entrar en contacte amb el so i amb el moviment mitjançant el joc i la improvisació contribueix a l'adquisició i la comprensió graduals dels elements musicals i, alhora, ajuda a gaudir-ne, descobrir-los



i interpretar-los de manera més profunda. La pràctica musical lúdica, a través de diferents mitjans, afavoreix la comunicació, la cohesió de grup i les relacions socials que, al costat de la improvisació, són eines amb les quals explorar la creativitat. Finalment, el reconeixement de l'esforç i la coordinació en la interpretació individual i col·lectiva són fonamentals en l'aprenentatge.

Quan finalitze el segon cicle, l'alumnat hauria d'haver experimentat amb la veu, el cos, amb objectes i instruments diversos, jocs musicals i improvisacions senzilles que possibiliten la interpretació de partitures gràfiques, de danses i de dramatitzacions amb una finalitat expressiva. La relaxació, la respiració i la consciència corporal faciliten la cura de la veu i del cos. A més, hauria d'expressar sensacions amb actitud constructiva i de respecte cap al material utilitzat a partir de la interpretació individual i en grup. Finalment, hauria de ser capaç d'interpretar propostes musicals i escèniques breus, i compartir l'experiència, valorant l'esforç en l'execució individual i col·lectiva de manera respectuosa.

Al final del tercer cicle, l'alumnat hauria de poder interpretar propostes musicals i escèniques diverses amb la veu, el cos i els instruments amb diferents elements sonors i mitjans digitals, utilitzant el llenguatge musical de forma adequada i atenent les habilitats tècniques necessàries en la interpretació amb una finalitat expressiva. A més, haurien de saber compartir l'experiència i reconèixer l'esforç i la coordinació en la interpretació tant individual com col·lectiva, aportant propostes de millora.

#### 2.4. Competència específica 4.

Crear propostes musicals i escèniques breus de forma guiada a partir d'un o diversos llenguatges i mitjançant la participació en projectes.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4

En la societat actual, la utilització d'elements artístics en produccions visuals i audiovisuals amb presència en diversos contextos i mitjans de difusió és una constant en gran part de l'activitat humana. Utilitzar, en la creació de propostes musicals i escèniques, elements de diferents llenguatges com a mitjà d'expressió fomenta la creativitat, el treball en equip, el sentit crític i l'esperit emprenedor.

Mitjançant la participació en projectes musicals i multidisciplinaris, es desenvolupen hàbits de treball individual i en equip en què es valora l'esforç, la responsabilitat i les normes de convivència, a més de generar actituds de confiança en un mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge. Tot això contribuirà a l'enriquiment i a la construcció de la identitat pròpia, utilitzant l'expressió artística i els múltiples llenguatges que la integren.

A través de la creació de propostes musicals i escèniques senzilles, es reforça l'aprenentatge, l'experimentació i la reflexió, en relació als elements artístics i les múltiples combinacions possibles. Amb la seua aplicació en projectes musicals i multidisciplinaris, es té consciència de l'esforç que suposa tota activitat grupal i es fomenta el respecte per les diferents expressions culturals i artístiques. Les propostes creades han de tindre una aplicació directa en la interpretació, en la representació i en la realització de projectes.

El treball en equip, amb l'assumpció de diferents rols per part de l'alumnat, genera un entorn d'aprenentatge enriquidor per al desenvolupament ple de l'individu, pel fet de posar en pràctica una gran varietat de situacions d'aprenentatge que seran compartides per a la consecució d'un objectiu comú. Aquest treball en equip prepara l'alumnat per a l'exercici d'una ciutadania activa en un entorn de respecte i pluralitat propi d'una societat democràtica.

La intervenció en produccions i projectes grupals comporta la participació, el disseny, l'elaboració i la seua difusió. Tot això esdevé imprescindible, ja que el treball conjunt implica l'acceptació i la comprensió de l'existència de rols diversos que cal conèixer, respectar i valorar. La correcta realització de les funcions pròpies promou la millora de la pràctica grupal.

Amb la creació de propostes musicals i escèniques, i la planificació de projectes artístics i multidisciplinaris de manera guiada, s'aconsegueix accomplir, individualment i en grup, els objectius prefixats en l'inici del procés, així com un resultat final que hi concorde. L'alumnat anirà desenvolupant i





aprofundint en les diferents fases de creació al llarg de l'etapa, evidenciant el compromís amb el projecte mitjançant una participació activa i respectuosa amb la labor pròpia i la del grup.

A través d'aquesta competència específica, l'alumnat construirà també la identitat individual i de grup, ja que, en la producció de diferents propostes expressives, ha de mostrar confiança en les capacitats pròpies i valorar i respectar les dels altres. A més, ha de compartir l'experiència creativa del procés i del producte, incorporant l'opinió dels altres en les propostes de millora en forma de retroalimentació i com a element imprescindible de la millora personal.

Al final del segon cicle, l'alumnat hauria de ser capaç d'iniciar-se en els processos de creació de propostes musicals i escèniques breus de forma guiada, utilitzant elements del llenguatge musical i del llenguatge escènic ja treballats; a més, de compartir l'experiència creativa amb l'ús de diferents estratègies comunicatives bàsiques. De la mateixa manera, hauria de participar activament en diferents fases de la creació de projectes artístics i multidisciplinaris amb una valoració tant el procés com el producte final. També, caldria aprofundir en la gestió i la selecció de la informació i dels materials necessaris per a desenvolupar-les, a més d'iniciar l'avaluació del projecte amb l'ajuda de guies. Durant aquest segon cicle, les idees s'haurien de transformar en accions a través del treball participatiu i en equip, amb una actitud oberta que accepte les diferents aportacions, la confluència i el control de l'expressió, els sentiments i les emocions en la resolució dialogada dels conflictes que puguen sorgir.

Al final del tercer cicle, l'alumnat hauria de ser capaç de crear propostes musicals i escèniques breus, utilitzant elements de diferents llenguatges i emprant diferents estratègies comunicatives com a mecanisme de difusió de l'experiència creativa; a més, hauria de participar activament en la planificació i el disseny de les diferents fases de creació de projectes artístics i multidisciplinaris de forma guiada, aportant i respectant les diferents contribucions. Es desenvoluparan així, al costat dels aspectes anteriors, estratègies de presa de decisions amb l'aportació d'idees per a la resolució de problemes i els mecanismes d'avaluació del projecte. Per aquest motiu, és important treballar amb un enfocament coeducatiu basat en la igualtat i el respecte a la diversitat.

## 2.5. Competència específica 5.

Utilitzar recursos digitals i audiovisuals aplicats a la recerca, l'escolta, l'edició, la interpretació i la creació de produccions musicals, actuant d'acord amb la normativa vigent.

### 2.5.1. Descripció de la competència 5.

Els avanços tecnològics en la societat faciliten l'accés a la informació i la comunicació, i l'ús quotidià que en fem afecta tots els elements de la vida social, a la qual la música no és aliena. Convertida en un producte de consum massiu, la tecnologia és present tant en la creació, l'audició i la interpretació com en la pedagogia musical, fet que evidencia la necessitat d'incorporar-la al procés d'ensenyament i aprenentatge amb la finalitat de formar l'alumnat en l'ús creatiu, responsable i crític.

Aprendre a utilitzar i seleccionar diversos recursos digitals i audiovisuals senzills per a l'escolta, la recerca d'informació, la interpretació i l'edició sota supervisió serà fonamental per a dotar l'alumnat d'uns coneixements que els permeten identificar els possibles riscos que comporta.

Conèixer diversos recursos tecnològics relacionats amb l'educació musical i saber seleccionar fonts d'informació diverses en funció de la necessitat i la utilitat que suposarà aprendre, a través d'una pràctica, habilitats que afavorisquen un alumnat reflexiu, amb els recursos utilitzats per al maneig de la informació i l'ús d'eines tecnològiques.

S'emfatitzarà la utilització responsable dels recursos digitals i audiovisuals a través de l'exploració i l'experimentació amb el so i la imatge, realitzant cerques guiades d'informació amb respecte a la propietat intel·lectual i la normativa vigent.

Finalment, les eines digitals estan presents en productes audiovisuals i en projectes multidisciplinaris enfocades tant a la creació com a l'edició, la interpretació, la producció i la difusió. Caldrà aproximar l'alumnat a aquestes eines de manera gradual per a aconseguir un coneixement que permeti una selecció prèvia de les més adequades.



Reconèixer les diferents utilitats dels recursos tecnològics dotarà l'alumnat d'autonomia per a triar els més adequats segons les necessitats i circumstàncies, i promourà la adaptació d'aquests recursos a nous contextos de comunicació i d'aprenentatge.

Al final del segon cicle, l'alumnat hauria de ser capaç de buscar informació a través de fonts digitals diverses i d'utilitzar, sota guiatge, recursos per a l'emmagatzematge, l'escolta, l'enregistrament o l'edició musical, coneixent les normes de protecció de dades i autoria per a un consum responsable i acurat dels dispositius.

Al final del tercer cicle, també hauria de poder seleccionar recursos musicals de forma guiada amb diversos mitjans digitals i audiovisuals per a l'escolta, la creació, la interpretació, l'enregistrament, l'edició musical o la difusió en projectes musicals i audiovisuals, tenint en compte les llicències d'ús i respectant les normes de protecció de dades i autoria.

### 3. Connexions de les competències específiques (CE) entre si, amb les competències d'altres àrees i amb les competències clau.

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea.

Les competències específiques de l'àrea tenen un caràcter integral i s'estableixen diferents connexions entre si.

Per a l'aprenentatge de la CE1, que pretén desenvolupar l'escolta i reconèixer els elements més destacats que formen part de l'organització sonora, i li atorguen sentit i significat dins d'un context cultural, és necessari un treball que convida a l'anàlisi de les característiques i propietats del so, la identificació, representació i classificació d'aquells elements que formen part de l'entorn i de la cultura pròpia i universal (CE2). La interpretació vocal, corporal, instrumental o amb altres mitjans (CE3) integra la vivència i la interiorització dels elements que caracteritzen les diferents obres per a poder utilitzar-los en la creació de manera individual o grupal, així com en la producció d'obres musicals o projectes multidisciplinaris (CE4) amb ajuda de recursos digitals (CE5).

Els aprenentatges recollits en la CE2, com ara explorar, distingir i relacionar els paràmetres i les representacions gràfiques del so, el silenci, els instruments i la veu, es realitzen a través de l'anàlisi en l'aplicació de les diverses propostes musicals (CE1). Aquesta exploració i distinció es duu a terme, en moltes ocasions, a través de jocs musicals que ajuden l'alumnat a comprendre i interioritzar els conceptes sonors (CE3). La interpretació ha de partir del silenci i l'atenció. A més, la creació de propostes musicals utilitza els paràmetres de so, que formen part del llenguatge musical (CE4), i l'ús de diferents recursos digitals ajuda a la distinció, la relació i la interiorització de tots aquests elements (CE5).

La CE3, centrada en la interpretació, té, en el cos, la veu i els instruments, els mediadors en el reconeixement dels elements més destacats de les propostes musicals de diferents èpoques i estils (CE1); així mateix, l'exploració i l'anàlisi dels elements del so (CE2) són el pas previ a la interpretació. La creació de propostes multidisciplinàries (CE4) utilitza la interpretació musical, corporal o escènica, i qualsevol proposta musical o escènica interpretada pot basar-se, complementar-se o recolzar-se en elements tecnològics, com aplicacions o programes digitals, així com per a l'enregistrament i difusió (CE5).

La CE4, que aborda la creació de forma guiada, implica adquirir uns coneixements previs que servisquen de model, de referència i com a eina per a la construcció des de l'anàlisi i la percepció (CE1). Les representacions gràfiques de les qualitats del so i l'exploració prèvia amb la identificació de les possibilitats expressives dels instruments, la veu i el cos, són fonamentals dins del procés de creació artística (CE2). Tota creació requereix d'una interpretació constant per a poder modificar, ajustar o fixar les realitzacions (CE3). En la creació musical associada a elaboracions audiovisuals, en la difusió i en la interpretació de les diverses produccions, és necessari l'ús de recursos digitals (CE5).



La CE5 té una presència total en la resta de competències a través de la selecció i la utilització dels recursos digitals i audiovisuals, i facilita el reconeixement d'elements musicals (CE1). Es busca explorar i distingir les qualitats del so amb recursos digitals diversos, en què les TIC poden servir com a suport en el procés d'ensenyament-aprenentatge (CE2). Es tracta d'interpretar i d'improvisar jocs i propostes musicals en què els mitjans digitals arriben a ser un element més en el procés interpretatiu (CE3) i es convertisquen en elements imprescindibles per a crear i participar en projectes artístics i multidisciplinaris (CE4).

### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa.

Les connexions que s'estableixen entre les competències específiques de Música i Dansa, i les pròpies d' Educació Plàstica i Visual, i que integren l'àrea d'Educació Artística, mantenen una relació directa entre si. Entre aquelles que mostren una vinculació contínua, es troben la CE1 i la CE2 d'ambdues, que tracten l'exploració i el reconeixement de diferents propostes artístiques de manera vivencial, així com dels elements i característiques que les conformen. Per altra banda, la CE5 de totes dues proposa el coneixement i l'ús de recursos digitals d'acord amb la normativa vigent.

La connexió entre la resta de competències es realitza de forma combinada. Les CE1 i CE2 de Música i Dansa es troben vinculades a la CE3 d' Educació Plàstica i Visual perquè tracten l'exploració, el reconeixement, l'experimentació i la descripció amb l'ús d'una terminologia adequada. Les CE2 i CE3 estan unides amb la CE3 d' Educació Plàstica i Visual, pel fet que tracten de l'experimentació dels elements propis de cada matèria amb una finalitat expressiva; i la CE4 de Música i Dansa amb la CE6 d' Educació Plàstica i Visual perquè ambdues fomenten la participació en el procés creatiu de propostes i projectes artístics.

La connexió entre Música i Dansa i la resta d'àrees que componen l'etapa de Primària és clara perquè l'educació és integral i no fragmentada. Quant a Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural, la música és un element cultural que cobra sentit i significat dins d'un grup social. Per això el coneixement d'obres i el coneixement del patrimoni adquireix rellevància, així com la valoració del món cultural i artístic, la comprensió dels quals contribuirà al respecte i al reconeixement de la diversitat cultural. Quant al medi natural, el so és un element fisicoacústic vinculat als materials que el generen i als elements que contribueixen a propagar-lo i percebre'l. A això cal afegir la vinculació existent entre salut i agressions acústiques. La CE5 de Música i Dansa es troba directament relacionada amb la CE1 de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural (mitjans digitals); la CE4 connectaria amb la CE2 de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural (projectes); la CE 1 es vincula a la CE6 (esdeveniments històrics) i amb la CE8 (patrimoni) de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural; i la CE2 connectaria amb la CE4 de Medi Natural, Social i Cultural I (salut i consum responsable).

Tant en Música i Dansa com en Educació Física, és fonamental el treball de la consciència corporal i les habilitats motrius. Els recursos expressius bàsics del cos i el moviment es poden conjugar en jocs, danses, coreografies, així com en propostes rítmiques i artístiques diverses on conflueixen les dues matèries. Les CE 2, 3 i 4 d'Educació Física tenen una connexió directa amb aquest tema.

Les llengües presenten una relació no sols com a llengua vehicular de la matèria, sinó també en les lletres de les cançons, en el treball vocal com a eina d'expressió i en la música com a llenguatge i forma de comunicació. D'altra banda, les llengües es vinculen amb el contingut escènic tant oral com escrit, amb l'expressió d'opinions i sensacions derivades de les propostes artístiques plantejades. La comprensió oral, escrita i multimodal, així com l'expressió, la interacció i la mediació presents en les CE de les llengües, connecta directament amb les CE de Música i Dansa en la mesura que són imprescindibles per a la percepció i l'anàlisi musical i escènica, d'una banda, i per a l'expressió i interpretació, d'una altra. A més, la interculturalitat i el multilingüisme, presents en la societat i en les CE de llengües, també són presents en cadascuna de les CE de Música i Dansa, on es valora la diversitat com a riquesa cultural i s'eviten prejudicis.



Amb les Matemàtiques, té una relació directa entre els diferents paràmetres del so i dels elements de la música: la distribució i la proporció rítmica, els intervals i els diferents elements pertanyents al material sonor i al llenguatge musical.

Les CE de l'Educació en Valors Cívics i Ètics han de considerar-se de manera transversal amb la matèria de Música i Dansa, així com també amb la resta de matèries, tenint en compte que el propòsit és formar una ciutadania crítica, conscient, responsable i participativa, fomentant bons valors i actituds a través dels principis d'una societat igualitària i inclusiva.

### 3.3. Relacions o connexions amb les competències clau

|     | 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    |

Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic:

- CCL: Competència en comunicació lingüística
- CP: Competència plurilingüe
- CMCT: Competència matemàtica, ciència i tecnològica
- CD: Competència digital
- CPSAA: Competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: Competència ciutadana
- CE: Competència emprenedora
- CCEC: Competència en consciència i expressió cultural

El quadre adjunt anterior mostra l'existència d'una relació especialment significativa i rellevant entre les cinc competències específiques d'aquesta matèria i algunes competències clau incloses en el perfil d'eixida de l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica.

Totes les competències específiques contribueixen a l'adquisició i al desenvolupament de tres competències clau: CCL, ja que l'alumnat ha d'aprendre a comprendre, interpretar i expressar conceptes, pensaments, opinions i sentiments de forma oral i escrita, de manera clara i adequada en diferents contextos; es promou la CD perquè es desenvolupa un ús i consum responsable dels recursos digitals i la realització de cerques en internet, respectant la normativa vigent de propietat intel·lectual; i, per descomptat, la CCEC està present en el conjunt de l'àrea perquè l'alumnat enriqueix i construeix la identitat pròpia a través del coneixement i del gaudi de les manifestacions artístiques i culturals més destacades del patrimoni, desenvolupant una actitud oberta, inclusiva i crítica.

A més, l'adquisició i el desenvolupament de cada competència específica contribueix a altres competències clau ja esmentades i amb les quals estan estretament vinculades. La CE1 es relaciona amb la CP en la mesura en què l'alumnat ha de prendre consciència de la diversitat lingüística i cultural per a afavorir la cohesió social i el diàleg. En referència a la CMCT, l'alumnat ha d'emprar estratègies



de manera guiada per a la comprensió dels elements estructurals i tecnicocompositius que conformen les diferents propostes musicals i multidisciplinàries. En relació a la CPSAA, l'alumnat ha de comprendre i valorar les perspectives i les experiències dels altres per a incorporar-les a l'aprenentatge. Quant a la relació amb la CC, l'alumnat ha de desenvolupar idees relatives a la identitat pròpia i a les relacions grupals i interculturals. Així mateix, ha de valorar fets culturals i socials rellevants relatius al seu entorn i mostrar una actitud democràtica fonamentada en els Drets Humans, la diversitat cultural, la igualtat de gènere i la cohesió social.

La CE2 està connectada amb la CMCT, ja que l'alumnat ha d'emprar estratègies per a la comprensió a través de l'exploració, la distinció i la relació de les qualitats del so, les característiques pròpies i la influència en la classificació instrumental i vocal, a més de relacionar el paràmetre de la intensitat com a element de la física del so amb les agressions sonores de l'entorn i la influència en la salut.

Respecte a la CE3, la interpretació de creacions musicals en diferents llengües i de diversos llocs connecta amb la CP i amb el respecte a la diversitat cultural. La interpretació pròpia i dins del grup connecta amb la CPSAA perquè afavoreix la interacció comunicativa, construeix vincles personals, fomenta la confiança personal i grupal, així com l'afany de superació. En relació amb la CC, la participació en activitats comunitàries, com la interpretació col·lectiva, contribueix, de manera conscient i respectuosa, a la cohesió social i a la integració de valors democràtics com els drets humans, la inclusió, el compromís ciutadà i la igualtat de gènere.

En quart lloc, la CE4 es relaciona amb la competència clau CPSAA a través d'una gran vinculació a tot el procés que es desenvolupa dins de la participació en la creació de propostes multidisciplinàries, ja que l'alumnat serà conscient de les emocions, idees i comportaments propis. Quant a la relació d'aquesta competència específica amb la CC, el fet de participar en activitats comunitàries contribuirà a fer que es compreguen millor les relacions sistèmiques entre les accions humanes i l'entorn. De la mateixa manera, la CE s'evidencia en la iniciació al procés de creació d'idees amb la implicació, de manera original, de diferents elements treballats.

Finalment, la CE5 es vincula a la CPSAA a través de la participació de l'alumnat en la creació i la interpretació musical, utilitzant recursos TIC, però també amb la participació en projectes de manera individual i col·lectiva, amb aportacions pròpies i respectant les dels altres. També es vincula a la CE, present des del moment en què s'han d'ordenar processos de recerca, i per la relació amb la creació, la interpretació i la participació en projectes, assumint diferents rols.

#### 4. Saber bàsics.

##### 4.1. Introducció.

Els sabers bàsics que integren l'àrea en l'Educació Primària són necessaris per a poder desenvolupar, de manera efectiva, el conjunt de les competències específiques. Encara que es presenten en diferents blocs, no han d'abordar-se separatament perquè constitueixen un tot integrat.

Es potencia l'aprenentatge a través de la mobilització dels diversos sabers bàsics que ací es recullen i que poden ser ampliat pel professorat de cada centre a partir dels interessos de l'alumnat. Encara que l'organització respon a una agrupació i distribució per tipologia, no es busca abordar-los separatament, sinó que mostren la possibilitat d'articular-se de manera diversa.

S'estableix una gradació dels sabers que correspon, de manera correlativa, als tres cicles de l'Educació Primària. D'acord amb la necessària progressió dels sabers, s'assenyalen aquells que haurien de treballar-se en cada cicle que, en uns casos es consoliden en aquest mentre que en uns altres han de ser ampliat en els següents.

Els sabers bàsics es presenten agrupats en dos blocs generals que responen al tractament de la matèria. D'una banda, el procés perceptivoanalític es recull en el bloc 1. Percepció i anàlisi, tan necessari per a poder reflexionar sobre les percepcions auditives i visuals, i que permeten una identificació i construcció cultural. D'una altra, al procés expressivocreatiu, centrat a ampliar i desenvolupar les possibilitats comunicatives, li correspon el bloc 2. Interpretació i creació.



Cadascun dels blocs es troba organitzat en dos subblocs amb els quals es mobilitzen diverses competències específiques i on es presenten els sabers bàsics agrupats per temàtica.

Dins del bloc de Percepció i anàlisi, es troben dos subblocs. El primer, Contextos musicals i culturals, integra els grups relatius a les obres musicals i multidisciplinàries, als gèneres musicals i escènics, al patrimoni, a les normes de comportament, als instruments, les veus i les agrupacions. El segon, Elements i estructura, inclou els grups referits al so, al silenci, a les qualitats del so, als elements musicals i escènics, i a les estructures formals. El segon bloc, Interpretació i creació, està format pels sabers necessaris per a aconseguir en l'alumnat un control vocal i corporal en el procés comunicatiu, l'expressió a través del cos i altres mitjans, i la creació a través de dos subblocs. El primer, Expressió individual i col·lectiva, aborda els grups de comunicació, interpretació i tècnica vocal, instrumental i corporal, la creació i la notació musical. El segon, Propostes artístiques, recull els grups referits als elements escènics i audiovisuals, la representació, els projectes artístics multidisciplinaris, les eines digitals i l'expressió d'opinions i sensacions.

#### 4.2. Bloc 1: Percepció i anàlisi.

| SB1.1 - Contextos musicals i culturals. CE1, CE2, CE5                             | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Obres</b>  |                     |                     |                     |
| Peces breus de gèneres diferents: vocals, instrumentals i mixtos.                 | X                   |                     |                     |
| Fragments o obres de gèneres, èpoques, estils i autoria diferents. Classificació. |                     | X                   | X                   |
| <b>G2. Patrimoni</b>  |                     |                     |                     |
| El patrimoni musical: iniciació.  | X                   |                     |                     |
| Els espais culturals i artístics. El patrimoni de la Comunitat Valenciana.        |                     | X                   | X                   |
| El patrimoni musical i escènic. Les institucions. Funció social.                  |                     |                     | X                   |
| <b>G3. Gèneres escènics i musicals</b>  |                     |                     |                     |
| Els gèneres escènics i musicals. Professions vinculades.                          | X                   | X                   | X                   |
| <b>G4. Agrupacions vocals i instrumentals</b>                                     |                     |                     |                     |
| Les agrupacions vocals, instrumentals i mixtes.                                   | X                   | X                   | X                   |
| Agrupacions del folklore, d'estils diversos i gèneres actuals.                    |                     |                     | X                   |
| <b>G5. La veu</b>   |                     |                     |                     |
| Veü masculina, veü femenina i veü infantil.                                       | X                   |                     |                     |



|  |                     |                     |                     |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| Registre de les veus i classificació.  |                     | X                   | X                   |
| G6. Els instruments  |                     |                     |                     |
| Instruments i objectes sonors més pròxims. Identificació visual i auditiva. Principals famílies.                         | X                   |                     |                     |
| Els instruments musicals: classificació per famílies, descripció i usos en agrupacions. Identificació visual i auditiva. |                     | X                   | X                   |
| Els instruments musicals electrònics, acústics i digitals.   |                     |                     | X                   |
| G7. Normes de comportament   |                     |                     |                     |
| Actitud atenta en l'audició i davant de propostes artístiques. El silenci individual.                                    | X                   | X                   | X                   |
| Atenció i respecte en l'audició i davant de les propostes artístiques.   |                     | X                   |                     |
| Normes de comportament en l'audició musical i davant de les propostes artístiques. Actitud oberta i valorativa.          |                     |                     | X                   |
| <b>SB1.2 - Elements i estructura CE1, CE2, CE3, CE5</b>  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| G1. So i silenci   |                     |                     |                     |
| So, silenci i agressions acústiques en l'entorn pròxim.  | X                   |                     |                     |
| Usos del so i del silenci en el món actual.  |                     | X                   |                     |
| Les agressions acústiques. Estratègies d'afrontament, neutralització i millora.  |                     |                     | X                   |
| G2. Les qualitats del so   |                     |                     |                     |
| Contrastos d'altura, intensitat, duració, i timbre: representació gràfica.   | X                   |                     |                     |
| Diferents graus d'altures, duracions, intensitats i timbres: representació gràfica.                                      |                     | X                   | X                   |
| G3. Ritme, tempo i caràcter  |                     |                     |                     |
| La pulsació i l'accent. Els contrastos en el tempo. El caràcter i la sensació.   | X                   |                     |                     |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| La pulsació i l'accent en els compassos simples. Els signes de divisió. El tempo. El caràcter i l'expressió.                    |   | X |   |
| L'accent en compàs compost. La ruptura de l'accent. Els canvis de tempo. El caràcter i els elements musicals que el determinen. |   |   | X |
| G4. Melodia i harmonia  |   |   |   |
| Melodia. Direccionalitat.   | X |   |   |
| Frase i semifrase. Interval i cadència. El mode. Identificació.   |   | X | X |
| Harmonia i l'acord. Melodia i textura.  |   |   | X |
| G5. Estructura i forma  |   |   |   |
| Repetició, contrast i variació.   | X | X | X |
| L'estructura i la forma.  |   | X | X |
| Formes simples.   |   |   | X |
| G6. Elements escènics   |   |   |   |
| Rols, materials i espais.   |   | X | X |
| Temps, tema, argument i estructura dramàtica bàsica.  |   |   | X |

## 4.3. Bloc 2: Interpretació i creació

|   |                     |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| SB2.1 - Expressió individual i col·lectiva. CE2, CE3, CE4, CE5  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| G1. Interpretació i tècnica vocal   |                     |                     |                     |
| La respiració, la relaxació i la intensitat vocal. Jocs vocals: altures, intensitats i timbres. La imitació vocal.  | X                   |                     |                     |
| Desenvolupament de la capacitat respiratòria. L'emissió vocal en la parla i en el cant. Jocs vocals: combinació d'altures, intensitats, duracions i timbres. L'accent prosòdic i l'accent musical. Reconstrucció de textos a cançons donades. |                     | X                   |                     |





|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| El suport i la impostació en la parla i en el cant. Cura i manteniment de la veu: hàbits saludables. Interpretacions variades i introducció a la cançó a dues veus. La creació breu de textos i musicalització. |   |   | X |
| Cançó a l'uníson, a <i>cappella</i> i amb acompanyament. La memorització de repertori.  | X | X | X |
| G2. Interpretació i cura instrumental   |   |   |   |
| Cura i manteniment dels instruments. La reutilització o transformació de materials de l'entorn en la construcció d'instruments senzills.  | X | X | X |
| La tècnica en la pràctica instrumental.   | X | X | X |
| Propostes breus i jocs instrumentals .  | X | X |   |
| Experimentació de registres, intensitats i timbres. L'eco i la pregunta-resposta instrumental. Ostinatos rítmics i ritmicomelòdics breus.   | X |   |   |
| Combinació de diferents altures, intensitats, duracions i timbres. Polirítmies senzilles. L'ostinato i la improvisació.   |   | X | X |
| G3. Creació   |   |   |   |
| Moviments, expressions corporals i coreografies senzilles.  |   | X | X |
| Acompanyaments musicals.  |   |   | X |
| Propostes musicals i sonoritzacions breus.  | X | X | X |
| G4. La comunicació  |   |   |   |
| Expressió vocal i expressió corporal.   | X | X | X |
| El llenguatge escènic.  | X | X | X |
| G5. La notació musical  |   |   |   |
| Iniciació a la notació musical.   | X |   |   |
| Els elements de la notació musical en la interpretació i la creació.  |   | X | X |
| G6. Habilitats motrius  |   |   |   |
| Habilitats motrius bàsiques.  | X |   |   |
| L'espai en la dansa. Les qualitats del moviment.  |   | X | X |



| G7. El moviment i la dansa  |                     |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| Moviments en propostes musicals breus: imitació, memorització i expressió. Danses breus: La posició i el desplaçament.. | X                   | X                   |                     |
| Moviments en coreografies breus. La coordinació grupal, les figures i l'espai en les danses.                            |                     | X                   |                     |
| Coreografies en peces de diferents estils i gèneres. Danses variades de diferents estils, èpoques i cultures.           |                     |                     | X                   |
| SB2.2 - Propostes artístiques. CE1, CE3, CE4, CE5   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| G1. Representació   |                     |                     |                     |
| Els personatges en propostes artístiques multidisciplinàries.   | X                   | X                   | X                   |
| Espai i posició. Els segments corporals: expressió i gestualitat.   |                     | X                   | X                   |
| El gest. El llenguatge corporal de l'actor. Imitació i improvisació.  |                     |                     | X                   |
| G2. Elements escènics   |                     |                     |                     |
| L'ambientació sonora i l'attrezzo.  |                     | X                   |                     |
| Escenografia, vestuari i il·luminació.  |                     |                     | X                   |
| G3. Elements expressius i comunicatius en el llenguatge audiovisual   |                     |                     |                     |
| Relació imatge, acció i so.   | X                   | X                   | X                   |
| G4. Projectes artístics multidisciplinaris  |                     |                     |                     |
| Disseny, rols, selecció de materials, informació i criteris de valoració.   |                     | X                   | X                   |
| Les fases de projectes artístics: planificació, presa de decisions i avaluació.   |                     |                     | X                   |
| Responsabilitat individual i grupal en la participació i en la creació de propostes senzilles.                          | X                   | X                   | X                   |
| G5. Eines digitals  |                     |                     |                     |
| Ús de banc de sons i selecció d'informació.   | X                   | X                   | X                   |
| La gestió responsable.  |                     | X                   | X                   |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Enregistrament, interpretació, creació i edició. Normes de protecció de dades i autoria.   |   | X | X |
| G6. Expressió de sensacions i opinions   |   |   |   |
| Expressió oral de sensacions en l'audició i la interpretació amb la terminologia musical donada.   | X |   |   |
| Expressió de sensacions i opinions en propostes variades amb ús de la terminologia musical donada. Actitud oberta i respectuosa. Confiança personal. |   | X | X |

##### 5. Situacions d'aprenentatge.

A continuació es presenten alguns principis rellevants que caldria tindre en compte a l'hora de dissenyar situacions d'aprenentatge en l'àrea de Música i Dansa. Les situacions d'aprenentatge posen en relació les competències específiques de l'àrea amb procediments i contextos d'aprenentatge desitjables. Els principis de transferència i transversalitat han d'afavorir el desenvolupament de les competències específiques de Música i Dansa, així com les competències clau en l'Educació Primària. Per tant, les situacions d'aprenentatge de l'àrea de Música i Dansa han de tindre un caràcter competencial que contemple els aspectes tractats a continuació.

Les situacions d'aprenentatge musical i artístic poden presentar-se tant a l'aula de música com en qualsevol altre lloc. Els escenaris i espais han de ser diversos, ja que diferents són els llocs que poden servir de detonants per a generar propostes artístiques amb les quals poder explorar les possibilitats sonores, expressives i acústiques que ens envolten. Per tant, es poden situar i provocar en diversos espais tant físics i pròxims com virtuals o llunyans, en els quals experimentar i vivenciar el so, el moviment i també la imatge. Els espais del centre mateix, els de fora i els propis de la xarxa poden convertir-se en laboratoris sonors amb els quals investigar, explorar i crear. A més, es pot escoltar, assistir i participar en concerts, enregistraments, representacions, performances, exploracions sonores, itineraris artístics en qualsevol lloc destinat o no a aquest efecte. La classe de música s'ha d'obrir a la comunitat educativa i a l'entorn del centre educatiu.

De la mateixa manera, els diversos espais i els elements que els conformen poden ser llocs de creació múltiples i variats que poden servir d'inspiració per a la realització de propostes musicals i escèniques pròpies, i de projectes multidisciplinaris a partir d'objectes i materials que habiten en un context particular, siga físic o virtual. La seua utilització i concreció haurà d'adaptar-se al nivell educatiu i organitzar-se prèviament en les diverses programacions d'aula i de centre.

Els temps també han d'aprofitar-se al màxim per a traure'n partit i rendiment. És important prendre en consideració qualsevol moment i reconèixer que qualsevol situació potser interessant, més enllà de les estrictament escolars. Els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat es produeixen en qualsevol espai temporal i, per tant, s'han de tindre en compte. Encara que aquestes pràctiques moltes vegades s'associen a un entorn d'aprenentatge més informal, són molt importants en el desenvolupament personal i musical de l'alumnat. El so i el silenci estan presents contínuament. Cada segon és important, més enllà dels prescrits, i s'ha de considerar dins de la realitat vital musical de l'alumnat. Qualsevol tasca o activitat realitzada dins o fora del centre, com poden ser activitats extraescolars o complementàries, resulta interessant per a explorar i aprofundir el so i el moviment. Les situacions han de comprendre molt més que el temps estipulat a l'aula i les celebracions escolars puntuals i establides per inèrcia. La música és transversal a la vida del centre escolar.



Així mateix, aquestes situacions d'aprenentatge haurien de contemplar no sols contextos d'educació formal, sinó tots aquells contextos d'activitat als quals l'alumnat tinga accés i que li suposen oportunitats d'aprenentatge. Cal tindre en compte, de la mateixa manera, les diferents esferes de la vida en què es projecten les competències específiques de l'àrea.

Cada situació d'aprenentatge implica una organització prèvia dels agrupaments tant de l'alumnat com d'altres persones que puguem participar-hi. En conseqüència, és necessari planificar prèviament la distribució individual, per parelles, en grup reduït o gran.

És essencial la col·laboració amb altres àrees i nivells educatius, en tasques i projectes diversos. Per això, cadascuna de les propostes musicals i els projectes multidisciplinaris suposa l'organització prèvia del temps d'actuació i de coordinació amb altres àrees o agents implicats.

Les propostes multidisciplinàries afavoreixen connexions amb sabers d'altres disciplines. Les diferents tasques impliquen la cooperació i el treball en equip, i incideixen en el diàleg, la resolució de conflictes pacífica i el respecte. A més, aquestes propostes han de ser enteses com un procés planificat, enriquidor, pròxim als interessos de l'alumnat i estimulants que ha de finalitzar en un producte final consensuat.

En el desenvolupament d'aquestes propostes, les col·laboracions amb altres àrees i amb diverses institucions són fonamentals per a poder dur-les a terme dins d'un treball vinculat a la realitat de l'entorn social de l'alumnat. En les situacions d'aprenentatge, és primordial afavorir les relacions amb altres àrees, amb la comunitat escolar, amb associacions de l'entorn i amb les institucions locals; així com afavorir també el contacte amb artistes, amb centres culturals, amb escoles de música i conservatoris, amb ONG, amb centres ocupacionals, amb residències, amb centres esportius, amb escoles de dansa i amb altres centres educatius.

Les assemblees artístiques o tertúlies musicals plantegen situacions d'aprenentatge que potencien la capacitat dialògica i el tracte respectuós amb unes normes de participació clares, el respecte del torn de paraula, el debat en un to adequat amb l'assumpció de diferents rols i el treball participatiu i inclusiu. Aquestes assemblees estimulen el sentit crític i la reflexió mitjançant el diàleg entre iguals i el debat.

S'ha de promoure situacions que atorguen sentit a l'aprenentatge. A través de l'expressió corporal, instrumental i vocal, amb la utilització de diferents elements musicals i escènics, es desenvoluparan els processos d'interiorització d'aquests, a més de millorar les diferents funcions cognitives i la gestió emocional de l'alumnat.

Partint de diverses metodologies, es poden plantejar aprenentatges en forma de reptes, problemes, casos reals, simulacions, projectes i produccions artístiques col·laboratives entre altres, en què tant el procés com el producte, comporten aprenentatges significatius i afavoreixen l'empoderament de l'alumnat i el converteixen en el centre del seu aprenentatge fent-lo conscient que aprendre és a les seues mans.

Les metodologies actives permeten treballar en equips cooperatius, assimilant la interdependència positiva i aprenent a ser responsables amb aportacions individuals, perquè l'equip i el grup funcione correctament.

Les metodologies amb un enfocament vivencial suposen una proposta de treball competencial en la qual els valors, la creativitat, el pensament crític i la motivació tenen un paper fonamental, ja que donen l'oportunitat a l'alumnat de construir l'aprenentatge propi.

Les situacions d'aprenentatge han de garantir a l'alumnat l'accés tant als espais i al temps com també al currículum mitjançant la detecció i eliminació de barreres amb el disseny de tasques i activitats d'acord amb els principis del Disseny Universal d'Aprenentatge.

S'han de fomentar moments de reflexió sobre els diversos processos d'ensenyament-aprenentatge adquirits, així com incorporar l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació mitjançant instru-



ments diferents durant tot el procés i en els diversos productes que es creen: audiovisuals, sonoritzacions, partitures gràfiques, musicals, performances, coreografies, pòdcast de ràdio, revistes escolars, canals de televisió, lapbooks, concerts, actuacions, dramatitzacions, videoclips, repositoris i portafolis musicals i audiovisuals, entre altres.

És igualment rellevant compartir, avaluar i valorar tant el procés interpretatiu i creatiu com el resultat final de manera individual i en grup, buscant coordinació i respectant la figura de la direcció i la de tots els agents implicats.

Els recursos que tenen els centres educatius són diversos i variats. Aprofitar tant els recursos sonors com també altres recursos als quals tots tenen accés pot ser una font de materials que es poden utilitzar en les situacions d'aprenentatge. El reciclatge i la reutilització final amb una finalitat expressiva i musical pot convertir aquests objectes en materials del nostre dia a dia.

Usar les tecnologies com a recursos d'aprenentatge i extraure'n el màxim rendiment és una tasca essencial en l'escola del segle XXI, lligada a un ensenyament en valors i actituds que permeten a l'alumnat adaptar-se als continus canvis produïts per les tecnologies, a més del seu ús i la seua actualització. L'ús dels recursos digitals permetrà la creació de bases rítmiques, melòdiques o harmòniques a través de programes i aplicacions per a una utilització posterior i la incorporació d'elements musicals.

La conservació i la cura del material utilitzat, siguen instruments, recursos digitals, equipament o infraestructures, formaran part de les normes de comportament i valors intrínsecs de les situacions d'aprenentatge. A més, el cos i la pròpia veu, com a elements i instruments propis de l'ésser humà, també han de cuidar-se per a utilitzar-los en diferents contextos artístics.

Respectar les opinions i rols diferents seran metes importants de les propostes i projectes diversos en què estiguen implicats i hi participen.

Finalment, els objectius de desenvolupament sostenible contempen la igualtat entre les persones i la protecció del planeta com a part d'una nova agenda de desenvolupament sostenible. Es pretén que, a partir de les situacions d'aprenentatge plantejades, tot l'alumnat obtinga els coneixements teòrics i pràctics necessaris per a promoure i aconseguir el màxim possible de les metes dels objectius de desenvolupament sostenible. Dins d'aquesta manera d'actuar en el món, una educació per al desenvolupament i estils de vida sostenibles convida a reutilitzar, reduir i reciclar els materials des d'una perspectiva de reflexió sobre el seu ús i consum en la classe de Música i Dansa. Els drets humans i la igualtat de gènere es fan imprescindibles en la selecció de recursos utilitzats i el consum responsable i igualitari. A més, l'àrea de Música i Dansa contribueix a la promoció d'una cultura de pau i no-violència, la valoració de la diversitat cultural i la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible.

6. Criteris d'avaluació.

6.1. Competència específica 1.

Reconèixer i investigar obres de diversos gèneres i els components estructurals i tècnics més destacats en propostes musicals i multidisciplinàries de diferents èpoques i estils a través de l'audició activa i vivencial.

| 4t curs (2n cicle)   | 6é curs (3r cicle)  |
|--|---|
| 1.1. Reconèixer gèneres escènics i obres musicals de diferents estils i èpoques amb els elements contrastants tècnics i formals més destacats que els caracteritzen. | 1.1. Identificar propostes musicals i escèniques de diferents èpoques, estils i gèneres amb la distinció de les característiques, elements estructurals i tecnicompositius més destacats i la seua valoració. |



|  |   |
|--|---|
| 1.2. Descriure els elements més destacats que conformen les diferents propostes musicals o multidisciplinàries, utilitzant vocabulari específic. | 1.2. Descriure els elements que conformen les diferents propostes musicals o multidisciplinàries i la relació amb les sensacions produïdes, utilitzant un llenguatge específic.                     |
| 1.3. Valorar el patrimoni musical i escènic respectant-ne la diversitat.   | 1.3. Valorar les diferents manifestacions artístiques, el patrimoni musical i, també, de les arts escèniques, coneixent els espais on es desenvolupen i la funció social, respectant-ne diversitat. |

6.2. Competència específica 2.

Explorar, distingir i relacionar els paràmetres, les característiques i les representacions gràfiques del so, el silenci i les agressions acústiques, els instruments i la veu a partir de l'anàlisi auditiva i visual.

| 4t curs (2n cicle)   | 6é curs (3r cicle)  |
|--|---|
| 2.1. Relacionar les qualitats del so amb els elements gràfics associats, utilitzant un vocabulari adequat.                         | 2.1. Identificar les qualitats del so i les característiques pròpies, utilitzant elements gràfics i una terminologia adequada.  |
| 2.2. Identificar els tipus de veu, els instruments, les famílies instrumentals i agrupacions, relacionant-ne les característiques. | 2.2. Classificar la veu, els instruments i les agrupacions musicals relacionant-ne característiques i possibilitats sonores.  |
| 2.3. Valorar el silenci i les possibilitats sonores de l'entorn, respectant les diferents manifestacions musicals.                 | 2.3. Valorar el silenci i les possibilitats sonores de l'entorn, identificant agressions acústiques, amb una actitud atenta i respectuosa davant de les diferents manifestacions artístiques. |

6.3. Competència específica 3.

Interpretar jocs i propostes musicals i escèniques diverses a través de la veu, els instruments, el cos i altres mitjans, buscant varietat expressiva.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)   |
|---|--|
| 3.1. Explorar, a través de la veu, del cos, dels instruments i dels diferents elements sonors, jocs musicals, escènics i improvisacions breus amb una finalitat expressiva. | 3.1. Experimentar a través de la veu, del cos, dels instruments i els elements sonors jocs musicals, escènics i improvisacions, utilitzant el llenguatge musical amb una finalitat expressiva. |
| 3.2. Interpretar, a través del cos, de la veu, dels instruments i dels diferents elements sonors, propostes musicals breus o escèniques amb intencionalitat tècnica.        | 3.2. Interpretar, a través del cos, de la veu, dels instruments i dels diferents elements sonors, propostes musicals o escèniques diverses amb les habilitats tècniques bàsiques.              |



|  |  |
|--|--|
| 3.3. Reconèixer l'esforç en la interpretació individual o col·lectiva. | 3.3. Valorar l'esforç i la coordinació en la interpretació individual o col·lectiva, proposant possibilitats de millora. |
|--|--|

#### 6.4. Competència específica 4.

Crear propostes musicals i escèniques breus de forma guiada a partir d'un o de diversos llenguatges i mitjançant la participació en projectes.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)   |
|---|--|
| 4.1. Dissenyar propostes breus de forma guiada mitjançant l'ús d'elements del llenguatge musical o escènic .                                    | 4.1. Dissenyar propostes breus amb l'ús combinat dels elements del llenguatge musical o escènic.   |
| 4.2. Participar, de manera activa, en projectes artístics o multidisciplinaris, respectant els rols diferents del grup.                         | 4.2. Col·laborar en projectes artístics o multidisciplinaris de manera activa, aplicant les funcions concretes del rol assignat.                     |
| 4.3. Identificar els elements d'un projecte artístic o multidisciplinari de forma guiada amb la valoració tant el procés com el producte final. | 4.3. Analitzar les fases d'un projecte artístic o multidisciplinari amb l'aportació de propostes de millora, respectant les diferents contribucions. |

#### 6.5. Competència específica 5.

Utilitzar recursos digitals i audiovisuals aplicats a la cerca, l'escolta, l'edició, la interpretació i la creació de produccions musicals, actuant d'acord amb la normativa vigent.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)  |
|---|---|
| 5.1. Buscar informació en fonts digitals diverses de forma guiada.  | 5.1. Seleccionar informació i recursos musicals de forma guiada, utilitzant mitjans digitals diversos.                        |
| 5.2. Utilitzar recursos digitals per a l'enregistrament o l'edició musical de forma guiada.                       | 5.2. Utilitzar recursos digitals seleccionats en la creació, la interpretació, l'enregistrament o l'edició musical.           |
| 5.3. Practicar un consum responsable en l'ús d'obres musicals i audiovisuals de manera respectuosa amb l'autoria. | 5.3. Respectar les llicències d'ús i les normes de protecció de dades i autoria en el consum d'obres musicals i audiovisuals. |



## EDUCACIÓ PLÀSTICA I VISUAL

### 1. Presentació

Les arts, destacades per la seua contribució a la millora de la salut i el benestar per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) en 2019, són eines fonamentals d'expressió i de comunicació, i imprescindibles per a la comprensió del món actual, dominat per la imatge i el so. La presència de l'educació artística en el context de l'educació formal garanteix el compliment del dret a l'educació i a la participació en la cultura, i fomenta el desenvolupament de les capacitats individuals per mitjà de processos de creació artística i el coneixement de la diversitat cultural; tots aquests, objectius presents en *El full de ruta per a l'educació artística* que la UNESCO va fixar en 2006 arran de les deliberacions dutes a terme en el marc de la Conferència Mundial sobre l'Educació Artística.

L'educació artística en l'etapa de primària, per mitjà de la música, les arts escèniques i les arts plàstiques, visuals i audiovisuals, fomenta el desenvolupament del pensament abstracte i divergent mitjançant processos creatius que han de tindre en compte les particularitats individuals i els contextos en els quals es generen aquests processos. Pensar de manera creativa implica una percepció i sensibilitat més grans davant del món, la qual cosa permet, a llarg termini, més capacitat crítica i consciència social.

L'educació artística procura a l'alumnat coneixements i competències específics vinculats als llenguatges artístics, de manera que contribueix al primer objectiu de l'educació bàsica, que és el de la formació personal. El segon objectiu, de socialització, s'assoleix mitjançant processos de creació col·lectiva, que permetran, a llarg termini, més participació social.

Mitjançant la utilització de diferents representacions i expressions artístiques i la construcció de propostes visuals i audiovisuals, l'àrea contribueix als objectius de l'etapa de Primària. A més, per mitjà del procés creatiu es desenvolupen hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge i esperit emprenedor.

El caràcter competencial de l'àrea contribueix a la consecució de tots els objectius actitudinals, especialment al referit al coneixement, comprensió i respecte de les diferents cultures i de les diferències entre les persones, ja que les arts garanteixen l'accés a les diferents manifestacions culturals mitjançant processos d'exploració del patrimoni artístic i de la cultura visual i musical.

Tal com s'especifica en els principis pedagògics de l'etapa de Primària esmentats en la LOMLOE, l'educació artística fomentarà, mitjançant les seues competències específiques, la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la competència digital, el desenvolupament de la creativitat, de l'esperit científic i de l'emprenedoria, i, especialment, la comunicació audiovisual. De la mateixa manera, atesa la seua transversalitat, les arts permeten treballar la igualtat de gènere, l'educació per a la pau, l'educació per al consum responsable i el desenvolupament sostenible i l'educació per a la salut, inclosa l'afectivosexual, per mitjà de projectes artístics individuals i col·lectius. Així mateix, es posarà especial atenció a l'educació emocional i en valors i a la potenciació de l'aprenentatge significatiu per al desenvolupament de les competències que promouen l'autonomia i la reflexió. De la mateixa manera, l'educació mitjançant les arts es presenta com una alternativa metodològica que afavoreix la personalització i que millora, amb això, la capacitat d'aprenentatge i els resultats de tot l'alumnat. L'enfocament didàctic de l'àrea promou la connexió entre els llenguatges artístics i la resta d'àrees curriculars, de manera que fomenta el treball multidisciplinari per projectes.

Sense perjudici de presentar elements de connexió i híbrids que responen a la visió holística de l'educació artística, l'àrea queda desdoblada en dues: Educació Plàstica i Visual, que integra també els elements pertanyents a l'educació audiovisual, i Música i Dansa, que incorpora les arts escèniques i performatives.





L'enfocament didàctic general adoptat en l'abordatge de l'Educació Plàstica i Visual comporta la convivència dels dos grans models d'educació artística. La matèria es pot ensenyar com a àrea específica en la qual s'apliquen diferents coneixements amb el propòsit de desenvolupar les destreses artístiques, la sensibilitat i l'apreciació de les arts per part de l'alumnat, o bé es pot utilitzar com a mètode d'ensenyament i aprenentatge i incloure dimensions artístiques i culturals en totes les assignatures del currículum mitjançant processos d'investigació artística. El primer model, l'educació en arts, desenvolupa habilitats artístiques i culturals mitjançant coneixements i procediments específics vinculats als llenguatges artístics per a la utilització competent d'aquestes. El segon, l'educació per mitjà de les arts, les utilitza amb fins educatius que van més enllà dels llenguatges artístics, de manera que generen interseccions amb multiplicitat de sabers per mitjà d'un enfocament transversal i interdisciplinari.

Mitjançant la interacció dels dos models s'aprofundeix en les especificitats del llenguatge plàstic, visual i audiovisual, com a mitjà d'apreciació i expressió i per a poder incorporar-lo com a metodologia i com a part d'altres processos d'aprenentatge vinculats a altres àrees de coneixement.

L'Educació Plàstica i Visual en l'educació primària es basa en el treball integrador dels diferents llenguatges artístics propi de l'educació infantil, per a desenvolupar-los de manera més detallada i continuar aprofundint-hi. En l'educació secundària, aquests aprenentatges troben, al seu torn, continuïtat en la matèria d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual.

La proposta curricular de l'àrea d'Educació Plàstica i Visual presenta els apartats detallats a continuació.

Les competències específiques de l'àrea, sis en total) es mostren descrites de manera independent, encara que són clarament complementàries. Per això, es destaca en el document la connexió entre aquestes, així com la seua relació amb l'àrea de Música i Dansa, amb les competències d'altres àrees i, finalment, amb les competències clau.

Es presenten amb posterioritat els sabers bàsics necessaris per a aconseguir les competències específiques, dividits en dos blocs: 1. "Percepció i anàlisi" i 2. "Experimentació i creació". Al seu torn, aquests es divideixen en els subblocs: 1.1. "Exploració i interpretació de l'entorn" i 1.2. "Alfabetització visual i audiovisual", en el primer bloc, i 2.1. "L'experiència artística: tècniques i materials d'expressió gràficoplàstica i de creació visual i audiovisual. Àmbits d'aplicació" i 2.2. "L'experiència artística: processos de treball". Finalment, aquests subblocs es divideixen en diferents grups de sabers, que, encara vinculats de manera directa a unes competències específiques, tenen un caràcter integrador per a un desenvolupament efectiu i ple.

Les situacions d'aprenentatge presenten principis didàctics que afavoreixen l'aprenentatge dels sabers per a l'adquisició de les competències específiques, el nivell d'assoliment de les quals s'estableix, al seu torn, en els criteris d'avaluació, que marquen dos fites al llarg de l'etapa: la primera, corresponent al 4t curs, i la segona, a 6é, com a final d'etapa. En aquests criteris es desglossa el nivell de desenvolupament de cada competència específica de l'àrea per als dos moments.

## 2. Competències específiques

### 2.1. Competència específica 1

Explorar propostes artístiques de l'entorn patrimonial i de la cultura visual i audiovisual per mitjà de diferents canals i contextos, desenvolupant hàbits de percepció activa.

#### 2.1.1. Descripció de la competència 1

Aquesta primera competència fa referència a la interacció amb el patrimoni artístic i la cultura visual i audiovisual que ha de dur-se a terme amb l'alumnat de primària. El sistema educatiu ha de proporcionar l'accés a la cultura perquè, siga com siga el context i l'entorn familiar i social en el qual habita l'alumnat, pugua participar-hi.

Explorar implica recórrer una cosa desconeguda per a descobrir-la i conèixer-la. És un estadi inicial necessari per a poder desenvolupar la resta de competències específiques referides a processos d'anàlisi, expressió, creació i participació.



El patrimoni artístic és la part del patrimoni cultural i històric que es manifesta en les obres d'art, és a dir, en els productes de creació en el camp de l'art. Inclou tant les obres del passat com les actuals, i tant les obres materials com les immaterials.

El concepte 'cultura visual i audiovisual' fa referència a totes les imatges que configuren el nostre imaginari en publicitat, comunicació gràfica, xarxes socials, televisió, grafitis, cultura popular o artesanía, entre altres mitjans amb els quals tenim contacte diari de manera voluntària o involuntària. Completa i amplia el discurs de la història de l'art per a desplaçar el pes de la funció estètica o expressiva tradicional, de les obres cap a altres possibles funcionalitats de les imatges que tan presents estan en el nostre dia a dia i en el del nostre alumnat.

Per mitjà de l'observació i la percepció comprenem el món que ens envolta. Aquest procés s'inicia en captar la informació mitjançant els sentits, que, per mitjà de connexions nervioses, envien senyals al cervell, que és l'encarregat de generar significats. En funció de la predisposició, de l'atenció, d'aspectes culturals i dels coneixements previs, aquests significats seran més o menys significatius. La percepció és un pont entre l'exterior i l'interior, i, per tant, com més estímuls sensorials tinguem, més ampli serà el nostre bagatge cultural.

Els diferents canals i contextos per mitjà dels quals es duu a terme aquesta exploració es refereixen als mitjans i espais des dels quals l'alumnat accedeix a les propostes del patrimoni historicoartístic i de la cultura visual i audiovisual. Els canals són els mitjans físics mitjançant els quals percebem les propostes, i inclouen diferents suports i formats. Els contextos es refereixen als espais des dels quals duem a terme aquesta experiència d'exploració de l'entorn: context físic (per exemple, aula, museus, centres d'art o auditoris) i/o virtual (digitals i tecnològics).

És important que, en un primer moment, l'alumnat pugui acostar-se als referents artístics patrimonials de la seua cultura més pròxima (família, barri, poble, ciutat) per a desenvolupar el sentit de pertinença i la identitat cultural. Entenem per propi no sols allò que és pròxim en l'àmbit espacial, sinó també contemporani, és a dir, en l'àmbit temporal, en la cerca d'un enllaç més directe amb les inquietuds i preferències de l'alumnat. Més enllà d'un enfocament historicista, l'aproximació a la cultura pot realitzar-se mitjançant connexions del present amb el passat i mitjançant temàtiques comunes, explorant les respostes, i també les preguntes, que les arts han oferit en diferents èpoques i cultures.

L'objectiu en l'etapa de primària se centra a desenvolupar una percepció activa que ha de completar-se en etapes posteriors amb processos d'anàlisi i estudi que garantisquen un coneixement més en profunditat, així com la valoració i el respecte al patrimoni historicoartístic local i global i a les diferents propostes de la cultura visual i audiovisual.

Al final del primer cicle, l'alumnat haurà pogut explorar l'entorn més pròxim que li permeta anar configurant referents socioculturals. Aquest primer acostament serà fonamentalment sensorial, perquè no es requeriran processos d'anàlisi ni d'investigació posteriors. Això proporcionarà, mitjançant les sensacions percebudes per mitjà dels sentits, un enriquiment de la seua representació mental del món. En aquesta percepció, és el poder de l'estímul el que atrau el subjecte, però sense ser capaç de decidir encara el focus d'aplicació de la seua atenció.

Al final del segon cicle, l'alumnat haurà de ser capaç d'interpretar les sensacions segons les experiències i records que ha anat atresorant al llarg del primer i segon cicle de Primària en l'exploració de l'entorn local i autonòmic. La percepció és la capacitat per a seleccionar, organitzar i interpretar les nostres sensacions. Perquè aquesta siga efectiva hi ha un requisit fonamental, que és l'atenció, ja que implica focalització i concentració.

Al final del tercer cicle, l'alumnat haurà d'haver desenvolupat hàbits de participació i percepció activa, és a dir que podrà decidir on aplicar (i on no aplicar) la seua capacitat atencional. En aquest sentit, haurà de ser capaç d'establir relacions senzilles entre les propostes culturals de l'entorn patrimonial i de la cultura visual i audiovisual del seu context més pròxim i altres formes culturals, i ser capaç de reconèixer els elements més bàsics del llenguatge visual.

## 2.2. Competència específica 2



Reconèixer i valorar les característiques fonamentals de la contemporaneïtat artística mitjançant la percepció de diferents obres i l'experimentació directa.

### 2.2.1. Descripció de la competència 2

Marcats pels valors socials i culturals del present, els llenguatges i les produccions artístiques contemporànies contribueixen al coneixement i reflexió sobre aquests i ens mostren un reflex de la història, de les societats i, per extensió, de la humanitat.

Reconèixer implica examinar i explorar per a trobar la naturalesa del nostre objecte d'investigació, en aquest cas, la contemporaneïtat artística. Consisteix a indagar, analitzar i conèixer en profunditat, i té com a objectiu fonamental que l'alumnat valore les propostes artístiques contemporànies com a part de la seua identitat i siga capaç d'integrar-les com a element cultural fonamental del seu temps.

Per contemporaneïtat artística entenem, en la seua doble accepció, l'art generat a partir de la segona meitat del segle XX, i també el que succeeix ara, en el moment present.

Les pràctiques artístiques contemporànies generen vincles amb temàtiques d'actualitat relacionades amb els reptes del segle XXI, com la crisi mediambiental, la identitat fluida, la globalització o la privacitat digital. És a dir, connecten amb la nostra realitat i amb la del nostre alumnat i promouen el qüestionament i la reflexió constants. La multiplicitat de sabers associats a aquestes implica un treball competencial, multidisciplinari i transdisciplinari ampli, en el qual poden establir-se connexions entre les diferents àrees de coneixement del currículum escolar.

Les creacions artístiques contemporànies permeten la diversificació de mirades i la visibilització de significats alternatius que possibiliten el desenvolupament del pensament crític i divergent per mitjà d'un relat plural i ric en matisos.

Mitjançant aquesta competència, l'alumnat haurà de ser capaç de reconèixer les característiques fonamentals de la contemporaneïtat artística (diferents formats, el vincle amb les tecnologies, la multiplicitat de llenguatges i materials).

Les peces artístiques han de servir com a estímul per a les creacions i accions de l'alumnat, i han de permetre explorar les seues possibilitats comunicatives representant idees, vivències, estats d'ànim i propostes imaginatives. Per tant, l'acostament i accés a les pràctiques artístiques contemporànies es treballa simultàniament des de la percepció i des de l'experimentació.

És l'exposició freqüent a les produccions artístiques actuals el que possibilita que l'alumnat pugui viure l'experiència amb naturalitat i sense futurs prejudicis, d'una manera oberta que li permeta gaudir i generar un aprenentatge significatiu. El treball de la contemporaneïtat artística en l'etapa de primària és fonamental per a crear futurs usos culturals capaços d'apreciar el valor social de les arts i el seu paper primordial en la configuració de la identitat individual i col·lectiva.

Al final del primer cicle es pretén que l'alumnat es familiaritze amb les pràctiques artístiques contemporànies i les integre com a referents socioculturals vàlids.

Al final del segon cicle, l'alumnat haurà de ser capaç d'incorporar en les seues creacions elements de la contemporaneïtat artística, com poden ser formats o materials. D'aquesta manera, la pràctica artística contemporània funciona com a estímul en les seues pròpies creacions.

Al final del tercer cicle, l'alumnat haurà de ser capaç d'identificar i establir relacions entre els elements de la contemporaneïtat artística de les seues pròpies creacions i de les alienes.

### 2.3. Competència específica 3

Emprar de manera adequada la terminologia específica de l'àrea relativa a elements configuratius, formats, tècniques i materials en l'expressió de les experiències d'apreciació i creació artística.



### 2.3.1. Descripció de la competència 3

Per a poder aprofundir en el coneixement del patrimoni artístic i de la cultura visual i audiovisual, així com acostar-se a la creació artística, es requereixen processos d'anàlisi i descripció en els quals és necessari conèixer el vocabulari específic de cada llenguatge artístic. Aquesta tercera competència específica posa de manifest la importància de la textualitat oral i escrita en el procés d'aprenentatge i en la comunicació dels aprenentatges adquirits. D'aquesta manera, i especialment pel que fa a la comunicació oral i l'expressió artística, es conjuguen i es completen.

En l'aula de plàstica, en primària, s'han de dur a terme processos que vagen més enllà de fer i produir i que impliquen reflexionar, analitzar, expressar i compartir idees, sensacions i punts de vista. En l'expressió de les experiències d'apreciació i creació és quan l'alumnat tindrà l'oportunitat de posar en marxa aquesta sèrie d'accions que permeten desenvolupar el pensament propi, crític i divergent. Això últim, condició indispensable perquè els aprenentatges vinculats a les arts es conceben com a generadors de coneixement i no sols com a impulsors de destreses.

Utilitzar de manera adequada aquesta terminologia implica detectar els moments en els quals pot produir-se aquesta comunicació oral o escrita: des del moment de la recepció i percepció de les propostes artístiques fins a la descripció i explicació de les creacions pròpies. Es tracta, per tant, del fet que l'alumnat mostre hàbits de percepció conscient, mitjançant la verbalització de les diferents experiències que es duguen a terme en l'aula. D'aquesta manera estem possibilitant, a llarg termini, la valoració i respecte de les produccions artístiques de l'entorn.

La terminologia específica de l'àrea d'Educació Plàstica es refereix tant als elements que la configuren com a les tècniques, als formats (pintura, escultura i videoart, entre altres) i als procediments que es duen a terme en les diferents fases del procés creatiu. No es tracta només d'un aprenentatge memorístic, indispensable per a consolidar dades però insuficient per a generar una interacció significativa amb l'aprenentatge, sinó d'arribar a establir relacions entre aquesta terminologia, els conceptes als quals al·ludeix i els significats que van sorgint d'aquestes connexions. A més, es persegueix la contribució a una comunicació eficaç que facilite compartir idees, opinions i emocions per a superar prejudicis i establir relacions assertives entre iguals.

Al final del primer cicle, l'alumnat començarà a familiaritzar-se amb el vocabulari específic de l'àrea a partir de l'experiència d'apreciació de diferents obres.

Al final del segon cicle, l'alumnat haurà de ser capaç de conèixer i utilitzar amb propietat vocabulari específic, de manera oral i escrita, en els diferents moments de percepció i creació, així com expressar amb respecte opinions sobre les propostes pròpies i alienes.

Al final del tercer cicle, l'alumnat haurà d'incorporar estratègies de pensament visual als ja incorporats mitjans orals i textuais en l'expressió de l'experiència d'apreciació i creació. Així mateix, valorarà de manera assertiva i justificada el procés de treball propi i alié, i ho haurà d'argumentar d'acord amb conceptes lliures de prejudicis.

### 2.4. Competència específica 4

Experimentar amb els elements bàsics del llenguatge visual i audiovisual, així com amb diferents tècniques i materials, expressant idees, sentiments i emocions en l'elaboració de produccions artístiques individuals o col·lectives.

#### 2.4.1. Descripció de la competència 4

Aquesta quarta competència específica se centra en els processos de creació, però també en els de percepció, ja que experimentar implica apreciar i examinar alguna cosa, en aquest cas, els elements que configuren el llenguatge visual, des de la pròpia experiència. L'alumnat de Primària ha d'apropiar-se de totes les experiències d'exploració de l'entorn artístic per mitjà de diferents canals i contextos, per a realitzar les



seues pròpies creacions. En aquest sentit, tot el bagatge perceptiu atresorat li servirà d'estímul per a expressar les seues idees, sentiments i emocions.

L'experimentació porta implícita la idea de vivència i, consegüentment, contribueix a configurar la personalitat i identitat. La pràctica artística té notables beneficis en el desenvolupament cognitiu de l'alumnat: millora la comunicació i la concentració, desenvolupa la creativitat i la imaginació, impulsa la presa de decisions i el pensament crític i divergent, millora la coordinació visomotriu, i promou, entre altres coses, els valors de l'esforç i la constància.

El desenvolupament de processos creatius comporta, d'una banda, el coneixement de les possibilitats expressives de les diferents tècniques i suports artístics (com ara pintura, dibuix, escultura o instal·lació) i, d'una altra, de les qualitats físiques i comunicatives dels materials per a la creació (paper, cartó, fusta, plàstic, materials reciclats). Per mitjà de la seua manipulació i utilització, l'alumnat podrà explorar els elements bàsics del llenguatge visual, com ara la línia, el color, la forma o el volum, de manera que el seu coneixement es duga a terme mitjançant una experimentació directa. Quant al llenguatge audiovisual, entenem per elements bàsics tots aquells relatius a l'espai (tipologia de plans, enquadrament, angles de càmera), al temps (aspectes narratius) i al moviment (de càmera, transicions).

És important experimentar amb varietat de materials, tècniques i formats per a poder explorar les seues possibilitats expressives i poder fer-ne, així, un ús rigorós en futurs projectes creatius.

És indispensable que l'alumnat desenvolupe en aquesta competència el compromís amb la seua producció i desenvolupe la constància i l'hàbit de finalitzar les propostes que inici. La situació en la qual es durà a terme aquest doble procés de percepció i exploració es refereix al moment de crear i produir les seues propostes creatives. En l'acte de triar suports, de seleccionar colors, de relacionar idees és quan l'alumnat connecta amb la complexitat del fet creatiu i li confereix una categoria intel·lectual de gran valor pedagògic. L'expressió d'idees, sentiments i emocions per mitjà de la pràctica artística permet evidenciar el que es pensa, se sent o es desitja, i, per tant, ens situa en el món i configura la nostra identitat individual i col·lectiva.

Al final del primer cicle, l'experimentació s'haurà de realitzar de manera intuïtiva, de manera que permeta a l'alumnat explorar la relació entre els estímuls rebuts i les decisions espontànies.

Al final del segon cicle, l'alumnat ha de fer un ús adequat i respectuós dels diferents materials i espais, i ha de valorar la diversitat i possibilitats d'aquests, desenvolupar hàbits de treball i constància i integrar el compromís que implica la finalització del procés d'experimentació artística.

Al final del tercer cicle s'hauran de relacionar els missatges i idees que es volen transmetre amb les possibilitats dels diferents materials i suports. Es buscarà la consecució d'un procés de treball en el qual la finalització d'aquest tinga exigència estètica i de qualitat. En aquest sentit, el nivell d'abstracció al qual haurà arribat l'alumnat al final del tercer cicle estarà vinculat al fet d'elaborar produccions artístiques lligades a conceptes cada vegada més complexos i rics en matisos.

## 2.5. Competència específica 5

Utilitzar de manera guiada recursos digitals aplicats a la cerca d'informació i a la creació artística, i fer-ne un ús responsable d'acord amb la normativa vigent.

### 2.5.1. Descripció de la competència 5

Aquesta cinquena competència específica és indispensable en l'era digital. Les plataformes virtuals formen part de la nostra vida i la del nostre alumnat, i ha de veure's reflectida en el context curricular, de manera que siga notòria la importància d'oferir recursos digitals i d'educar en el respecte de les regles associades al seu ús, així com els drets vinculats a la normativa vigent. L'alumnat està construint la seua identitat digital accedint a recursos d'informació i creació, i aquest procés s'ha de fer acompanyat perquè es realitze de manera segura, conscient i evitant usos perillosos o manipuladors.

La competència digital incideix en la construcció d'un subjecte responsable de la seua relació amb les tecnologies, de manera que entenga que la facilitat d'accés a la informació necessària en tot procés d'anàlisi



i investigació ha d'anar acompanyada d'una selecció crítica i justificada en la qual es contrasta la veracitat de les fonts.

En l'actualitat, els entorns digitals són un recurs principal en el procés de percepció i anàlisi, tant com en el de creació, ja que hi ha eines i assistents digitals per a experimentar, dissenyar i editar continguts, així com per a compartir els processos i resultats. El seu ús amb correcció suposa adquirir destreses en la representació gràfica i audiovisual d'informació, comunicació d'idees o emocions, així com representacions metafòriques o abstractes amb una intencionalitat predeterminada.

Al final del primer cicle, l'alumnat s'inicia en l'ús dels recursos informàtics per a accedir a propostes artístiques i en la cerca assistida d'informació sobre aquest tema, de manera que s'educa en la construcció de la identitat digital d'acord amb un ús conscient dels mitjans digitals.

Al final del segon cicle haurà de ser capaç de buscar informació de manera responsable i guiada, coneixent les normes bàsiques vigents respecte a l'autoria i l'ús compartit d'imatges i aplicacions bàsiques.

Al final del tercer cicle, l'alumnat ha de ser capaç d'utilitzar, de manera guiada, aplicacions i recursos informàtics senzills en la cerca de la informació i el procés de creació. Aquesta cerca serà filtrada, de manera que es pugui discernir la veracitat de la informació i respectar la normativa vigent.

## 2.6. Competència específica 6

Participar en les diferents fases d'un procés creatiu col·laboratiu amb actitud inclusiva, assumint diferents rols en el desenvolupament de produccions visuals i audiovisuals senzilles.

### 2.6.1. Descripció de la competència 6

Aquesta sisena competència específica té una doble accepció relativa a l'acció que la defineix, que és la de participar. D'una banda, porta associada la idea de fer, d'actuar, d'activar un procés, i d'una altra, la idea de fer-ho junt amb altres persones. La finalitat de l'acte creatiu en aquesta competència específica ja no és només experimentar i explorar les possibilitats del mitjà o generar un producte, sinó participar en un procés col·lectiu en el qual les idees pròpies estan al servei de la col·lectivitat. En aquest sentit, és indispensable el compromís que cada alumna o alumne adquirisca durant el procés perquè els objectius establits puguin portar-se a terme de manera satisfactòria.

El procés creatiu es configura normalment al voltant d'unes fases definides però que haurien de tindre una estructura no jeràrquica, perquè totes les parts d'aquest procés són igualment importants i tenen moments interconnectats. No hi ha un únic procés possible, i la seqüència pot alterar aquest ordre, però solen preveure's alguns moments clau: preparació per a detectar el repte a superar, incubació en la qual s'investiga i s'aprofundeix en la cerca de referents, naixement de la idea que aporta solucions i desenvolupa la proposta, i difusió per a compartir els resultats amb la comunitat educativa i avaluació.

La perspectiva inclusiva es configura a partir de la idea que tot l'alumnat, siga com siga la seua condició particular (procedència, gènere, nivell social o identitat sexual), és capaç d'aprendre si el sistema educatiu té en compte els diferents contextos de partida i posa en marxa estratègies d'aprenentatge significatives per a totes i tots. Es tracta, en definitiva, d'acollir la diversitat i de tindre-la sempre en compte a l'hora de desenvolupar qualsevol projecte a l'aula.

Els diferents rols que l'alumnat pot assumir durant el procés dependran del projecte o disciplina que s'estiga desenvolupant, de si es tracta de produccions visuals o audiovisuals. En el cas del projecte audiovisual, es poden preveure tasques com ara: director/a, guionista, director/a d'art, càmera i atrezzoista, entre altres.

És fonamental que les decisions es prenguen de manera democràtica i consensuada i que l'alumnat aprenga a mostrar respecte per les diferents opinions desenvolupant estratègies d'assertivitat i escolta activa.



Al final del primer cicle, l'alumnat podrà participar en processos col·lectius de creació, de manera guiada i entenent el pla d'acció. La seua contribució ha de suposar un estímul en el sentit de pertinença a un grup.

Al final del segon cicle, l'alumnat haurà de ser capaç d'exercir diferents funcions, de manera guiada, en un procés col·laboratiu, entenent els objectius mínims. Serà capaç de comunicar dubtes i aportacions al procés, de manera assertiva i pensant a contribuir a l'objectiu comú.

Al final del tercer cicle, l'alumnat podrà planificar de manera col·laborativa un projecte creatiu i participar-hi assumint diferents rols i funcions amb compromís i voluntat d'aportar. Serà capaç de fer una valoració d'aquest de manera respectuosa i assertiva, així com proposar propostes de millora.

3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències d'altres àrees/matèries i amb les competències clau (per al conjunt de les competències de l'àrea/matèria)

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea

Totes les competències específiques de l'àrea estan relacionades entre si, ja que descriuen diferents moments fonamentals pels quals evoluciona l'aprenentatge de l'Educació Plàstica i Visual en l'aula. Es diferencia entre les dimensions d'apreciació i de creació, ambdues imprescindibles, encara que no tenen per què entendre's com una seqüència ordenada. Es fa al·lusió a l'experiència d'apreciació de referents del patrimoni i de la cultura visual i audiovisual (CE1), i s'emfatitza el vincle amb la contemporaneïtat (CE2), bé com a inspiració o com a estímul per a les creacions pròpies. S'inclouen els processos (CE4) que suposen l'aprenentatge i pràctica de l'experiència artística, tant per a les produccions individuals com per a les col·lectives (CE6), i es remarca la importància de l'ús correcte del llenguatge (CE3) en la comunicació, valoració i intenció creativa. Els mitjans digitals i informàtics (CE5) estan presents en la mesura que reforcen la investigació i l'anàlisi i que proporcionen eines de creació i experimentació.

#### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa

Les connexions que s'estableixen entre les competències específiques d'Educació Plàstica i Visual i les de Música i Dansa, que integra l'àrea d'Educació Artística, mostren una vinculació contínua, ja que en ambdues es tracta l'exploració i l'acostament a diferents propostes artístiques, de manera vivencial, per a reconèixer els diferents elements i característiques que les conformen (CE1) (CE2). L'ús i coneixement dels recursos digitals d'acord amb la normativa vigent, i en pro de la construcció d'una identitat digital completa i sana, es desenvolupa en les dues mitjançant la CE5.

La connexió entre la resta de competències es duu a terme de manera combinada. La CE3 es vincula amb les CE1 i CE2 de l'àrea de Música i Dansa, ja que tracta l'exploració, el reconeixement, l'experimentació i la descripció amb l'ús d'una terminologia adequada. A més, es vinculen amb les CE2 i CE3 de Música i Dansa, ja que tracten l'experimentació dels elements propis de cada matèria amb una finalitat expressiva, i la CE6 d'Educació Plàstica i Visual amb la CE4 de Música i Dansa, perquè ambdues fomenten la participació en el procés creatiu de propostes i projectes artístics.

Quant a la resta d'àrees, la vinculació amb l'àrea artística pot establir-se des de diverses perspectives. El fet d'utilitzar referents artístics, especialment els contemporanis, pot servir de nexa d'unió de sabers integrats, ja que la producció artística actual híbrida sabers i utilitza recursos d'experimentació científica o documentació, i és habitual que les i els artistes treballen de la mà d'altres professionals de sectors diversos, representats en les diferents àrees de coneixement. La pràctica artística, i especialment la contemporaneïtat, aborda els reptes i temàtiques del present, de manera que aporta una visió metafòrica i procedimental



especialment adequada per a les matèries de valors. El llenguatge visual i audiovisual serveix, així mateix, per a comunicar efectivament en qualsevol disciplina, a més de ser contingut propi, i, juntament amb la capacitat de representació gràfica i visual de conceptes, suposen eines d'investigació, anàlisi i expressió aplicables a qualsevol disciplina. En aquest sentit analític i expressiu, la importància de l'element lingüístic en qualsevol procés de creació vincula les àrees de llengües amb les artístiques, de manera que suposen un enriquiment mutu.

### 3.3. Relacions o connexions amb les competències clau

|     | 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    |

Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic:

- CCL: competència en comunicació lingüística
- CP: competència plurilingüe
- CMCT: competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (STEM, per les seues sigles en anglés)
- CD: competència digital
- CPSAA: competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: competència ciutadana
- CE: competència emprenedora
- CCEC: competència en consciència i expressió culturals

La competència clau en comunicació lingüística es vincula amb totes les competències específiques, perquè l'ús del llenguatge, de manera correcta i adequada, és necessari en cada moment de la pràctica docent d'Educació Plàstica i Visual, tant en l'experiència de percebre i analitzar, com en la creació i experimentació.

En l'acostament a diferents propostes artístiques del patrimoni i de la cultura visual i audiovisual (CE1) (CE2), per mitjà de diferents mitjans i canals presencials i virtuals (CE5), és necessària la comprensió de la informació rebuda per a la seua anàlisi, selecció i contrast, així com l'expressió, tant oral com escrita, de les opinions, reflexions, descripcions, etc. que es deriven de l'experimentació i creació posterior (CE4), en la seua anàlisi, documentació i comunicació a la comunitat, de manera que es demostre el coneixement del vocabulari específic (CE3). En aquest sentit, l'alumnat haurà de ser capaç de posar les seues pràctiques comunicatives al servei de la convivència i la resolució de conflictes quan el treball cooperatiu ho requerisca (CE6), per a arribar a acords, expressar fets i opinions amb assertivitat, pensaments o sentiments, defensar amb respecte les postures pròpies i valorar les alienes. La comunicació lingüística serà fonamental en la difusió de les propostes realitzades, així com en l'avaluació d'aquestes.





La competència plurilingüe implica poder treballar amb referents artístics de zones geogràfiques diverses i accedir a propostes i informació en llengües diferents a la materna (CE5). Implica conèixer, comprendre i respectar la diversitat lingüística i cultural de l'entorn, així com acostar-se a la perspectiva multicultural de les pràctiques artístiques del patrimoni (CE1), de la contemporaneïtat i la cultura visual i audiovisual (CE2). Conèixer suposa ampliar la mirada per a adaptar-nos a la diversitat cultural i social, així com detectar usos sexistes, racistes o classistes en el llenguatge (CE3), en l'expressió d'opinions o l'emissió de judicis sobre les diferents obres o produccions artístiques a les quals s'acosta l'alumnat, així com en la pròpia producció creativa (CE4) (CE6).

La competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM) es relaciona amb el patrimoni artístic, la cultura visual i audiovisual i, especialment, la contemporaneïtat (CE2), per la freqüent intersecció entre art i ciència (actualment expressada sota el concepte STEAM, que introdueix la A de les arts), així com l'ús de la creativitat com a component important en el procés del pensament científic. Quant a l'experimentació i creació, el maneig d'eines digitals i recursos TIC (CE5), tant en l'apreciació com en l'experimentació i difusió de propostes, suposen un vincle amb la tecnologia, l'ètica i la seguretat. A més, la metodologia científica pot formar part dels processos de disseny de projectes, tant individuals com col·lectius (CE4) (CE6), i aportar estratègies de resolució de problemes.

La competència digital es vincula clarament amb la CE5, però es relaciona també amb la resta en l'acostament a les obres que conformen el patrimoni i la cultura visual i audiovisual (CE1) (CE2), que pot produir-se per mitjans digitals i tecnològics, mitjançant l'ús d'entorns virtuals d'aprenentatge. En el treball de comprensió dels referents, pel que fa al tractament de la informació rebuda, aquesta haurà de ser analitzada (CE3) i se n'haurà d'assegurar la veracitat, i també s'haurà d'assegurar un bon ús i el respecte a les lleis de propietat intel·lectual i autoria, de manera que es construïska una identitat digital conscient, sostenible, crítica i responsable. Quant a l'experimentació i creació, l'ús d'eines TIC estarà present en les produccions, tant individuals com col·lectives (CE4) (CE6), en els moments de planificació, creació i difusió.

El desenvolupament d'aquesta competència suposa una relació amb l'alteritat des del respecte, el diàleg, l'assertivitat i la cerca del consens, fonamental en la relació de la individualitat amb el col·lectiu (CE6), des del respecte en la gestió de situacions de conflicte i en la necessària adaptació al canvi.

En l'exposició a l'art i la cultura (CE1) (CE2), l'alumnat anirà incrementant la seua autonomia i el seu bagatge intel·lectual. Algunes de les temàtiques de les pràctiques artístiques poden resultar controvertides i generar debats a l'aula. En aquest sentit, aquesta competència aporta l'habilitat de fer front a la incertesa i la complexitat, així com enfrontar-se a les pròpies emocions i adquirir estratègies per a gestionar-les. Quant a l'ús dels mitjans (CE5) que intervenen en el procés d'apreciació i experimentació de la pràctica artística, tant individual com col·lectiva, el coneixement i aplicació de les bones pràctiques es relaciona directament amb el desenvolupament d'aquesta competència clau, de manera que aporta la seua pròpia experiència i emet conclusions i opinions amb respecte a l'altre.

Aquesta competència es relaciona amb la comprensió dels fets històrics i socials més rellevants del context de l'alumnat. En aquest sentit, l'aproximació a diferents propostes artístiques (CE1) (CE2) suposa comprendre la importància de l'entorn cultural i artístic i incorporar-lo a la construcció de la pròpia identitat.

Implica una reflexió crítica sobre els grans problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil de vida d'acord amb els Objectius del Desenvolupament Sostenible, que ajuden a comprendre les relacions entre les persones i l'entorn. La perspectiva multicultural de les propostes artístiques implica la necessitat de comprensió i respecte per totes les cultures i ideologies. Així mateix, en les relacions interpersonals (CE6), aquesta competència es treballarà des del tracte assertiu a les opinions alienes, amb coneixement i respecte per les normes de convivència, el bon ús de recursos respectant la normativa vigent i la construcció d'una identitat física i virtual respectuosa i sostenible (CE5).

La competència emprenedora es desenvolupa en utilitzar estratègies creatives que permeten entrenar la mirada i el pensament per a analitzar i avaluar l'entorn. Aquesta anàlisi pot fer-se per mitjà de múltiples canals, incloent-hi les propostes artístiques (CE1), en la mesura que possibiliten connexions amb la realitat, especialment des de la contemporaneïtat (CE2). La competència emprenedora està present en el procés de planificació de les produccions i processos de creació, en la presa de decisions sobre el seu desenvolupament i les conclusions de l'experimentació, tant en projectes individuals com en col·lectius (CE5) (CE6), en què s'utilitzen destreses creatives en el plantejament i cerca de solucions.



La competència en consciència i expressió culturals es vincula a totes les competències específiques d'Educació Plàstica i Visual, ja que el fet d'entendre la rellevància de l'entorn cultural i artístic és inherent a la construcció de la identitat i el compromís social. Això s'aconsegueix mitjançant l'exposició als aspectes fonamentals del patrimoni i la cultura visual i audiovisual (CE1) (CE2), així com a les seues intencionalitats, tant en l'apreciació com en l'experimentació individual o col·lectiva (CE4) (CE6). Per a fer-ho, el coneixement de la terminologia específica i els camps semàntics bàsics vinculats (CE3) seran necessaris per a la investigació, justificació i difusió de l'experiència artística (CE5). D'una banda, en el moment de la percepció i accés a aquestes, l'alumnat reconeix i respecta els aspectes fonamentals del patrimoni i s'inicia en el gaudi i coneixement de les especificitats i intencionalitats de diferents manifestacions culturals i artístiques. D'una altra, en el moment de l'experimentació, enriqueix i construeix la seua identitat mitjançant l'expressió, i utilitza amb creativitat diferents representacions i expressions artístiques.

**4. Sabers bàsics.**

**4.1. Introducció.**

Per a definir els sabers essencials s'ha partit de les competències específiques que s'han d'haver adquirit en finalitzar l'educació primària. S'han seleccionat aquells que es consideren fonamentals, que no únics, tenint en compte que, a partir d'ací, el professorat disposa d'un marge d'autonomia per a incloure tot allò que el seu context educatiu requereisca o que siga potencialment desitjable.

Els sabers s'han organitzat d'acord amb dues dimensions fonamentals. El primer bloc, "Percepció i anàlisi", descriu l'experiència d'apreciació i acostament a diferents propostes artístiques de l'entorn i de la cultura visual i audiovisual, i es distribueix en "Exploració i interpretació de l'entorn" i "Alfabetització visual i audiovisual". En els diferents apartats s'aborda el patrimoni artístic i la cultura visual contemporània com a referents, els entorns digitals i presencials mitjançant els quals es pot accedir a aquests i la terminologia bàsica, així com els elements configuradors de la percepció i la comunicació visual i audiovisual.

El segon bloc, "Experimentació i creació", es divideix en "L'experiència artística: tècniques i materials d'expressió gràficoplàstica i de creació visual i audiovisual. Àmbits d'aplicació", que es refereix a la dimensió més procedimental de la matèria vinculada al treball personal, tant individual com col·lectiu, i "L'experiència artística: processos de treball", que especifica el treball col·laboratiu en projectes col·lectius. En els diferents apartats s'aborden les tècniques, materials i formats; les aplicacions digitals i els seus àmbits d'aplicació; el procés creatiu; la documentació gràfica de processos, i la creació artística com a experiència social.

**4.2. Bloc 1. Percepció i anàlisi**

| B.1.1. Exploració i interpretació de l'entorn<br>CE1, CE2, CE3, CE5  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Patrimoni historicoartístic i cultura visual contemporània:</b>   |                     |                     |                     |
| Patrimoni historicoartístic. Manifestacions artístiques plàstiques, visuals i audiovisuals en entorns físics i virtuals: |                     |                     |                     |
| Patrimoni historicoartístic local: exploració i anàlisi.   | x                   | x                   | x                   |
| Patrimoni historicoartístic autonòmic: exploració i anàlisi.   |                     | x                   | x                   |
| Patrimoni historicoartístic universal: exploració i anàlisi.   |                     |                     | x                   |
| Elements bàsics del llenguatge visual i audiovisual:   |                     |                     |                     |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Els elements bàsics del llenguatge visual en manifestacions artístiques de diferents èpoques i estils.   | x | x | x |
| Possibilitats expressives i comunicatives dels elements bàsics del llenguatge visual en manifestacions artístiques plàstiques i visuals de diferents èpoques i estils.                                   |   | x | x |
| Els elements bàsics del llenguatge audiovisual i les seues possibilitats expressives i comunicatives en imatges fixes i en moviment.   |   |   | x |
| Contemporaneïtat artística:  |   |   |   |
| Característiques fonamentals dels formats, suports i materials de les pràctiques artístiques contemporànies.   | x | x | x |
| Qualitats expressives dels formats, suports i materials de les pràctiques artístiques contemporànies.  |   | x | x |
| Processos de treball: la forma al servei de la idea. La creació artística com a procés d'investigació.   |   |   | x |
| Professions relacionades amb el món de les arts plàstiques, visuals i audiovisuals.  | x | x | x |
| G2. Actituds:  |   |   |   |
| Estratègies de recepció activa.  | x | x | x |
| Estratègies bàsiques d'anàlisi de propostes artístiques des d'una perspectiva de gènere.   | x | x | x |
| Respecte en l'exploració de manifestacions artístiques plàstiques i visuals en entorns físics i virtuals.  | x |   |   |
| Atenció i respecte en l'exploració de manifestacions artístiques plàstiques, visuals i audiovisuals en entorns físics i virtuals. El valor del silenci en l'atenció i apreciació.                        |   | x |   |
| Atenció, respecte, interès i participació en l'exploració de manifestacions artístiques plàstiques, visuals i audiovisuals en entorns físics i virtuals. El valor del silenci en l'atenció i apreciació. |   |   | x |
| G3. Entorns digitals:  |   |   |   |
| Estratègies de cerca i filtració d'informació.   | x | x | x |
| Normes bàsiques de protecció de dades i llicències d'ús en suports i recursos digitals.  |   |   | x |
| Recursos digitals bàsics per a les arts plàstiques, visuals i audiovisuals.  | x | x | x |
| G4. Utilització de la terminologia bàsica per a l'expressió de l'experiència d'apreciació:   |   |   |   |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Per a l'expressió de l'experiència d'exploració de propostes culturals i artístiques.                                   | x | x | x |
| Per a l'expressió de les idees, emocions i experiències derivades de l'exploració de propostes culturals i artístiques. |   | x | x |
| Per a la descripció formal de propostes culturals i artístiques.  |   |   | x |

| B1.2. Alfabetització visual i audiovisual<br>CE1, CE2, CE3  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>G1. Percepció visual:</b>  |                     |                     |                     |
| Tipus de percepció sensorial en l'exploració de l'entorn: òptica, acústica i hàptica.   | x                   |                     |                     |
| Graus d'iconicitat de les imatges: imatge realista, figurativa i abstracta.   |                     | x                   |                     |
| Organització del camp visual. Lleis bàsiques: semblança, figura-fons, proximitat, simetria, continuïtat, direcció comuna, simplicitat, igualtat i tancament.  |                     |                     | x                   |
| Aspectes interpretatius del procés perceptiu: creences, coneixements previs i emocions.   |                     |                     | x                   |
| <b>G2. Comunicació visual i audiovisual:</b>  |                     |                     |                     |
| El procés comunicatiu: emissor, receptor, missatge.   | x                   |                     |                     |
| El procés comunicatiu: codi i canal. La diversitat de canals de comunicació.  |                     | x                   |                     |
| Funcions de la imatge: estètica, informativa, exhortativa, expressiva.  |                     |                     | x                   |
| La imatge fixa: format, enquadraments, composició. La imatge digital: mapa de bits i imatge vectorial. La imatge en moviment: angles i moviments de càmera.   |                     |                     | x                   |
| Cultura visual i audiovisual: la imatge en el món contemporani. Estratègies de lectura i interpretació.   |                     |                     | x                   |
| <b>G3. Llenguatge visual i audiovisual: elements configuradors:</b>   |                     |                     |                     |
| El punt, la línia i el pla com a elements expressius. Formes orgàniques i formes geomètriques. Formes planes i formes volumètriques. Textures. Colors primaris i secundaris.  | x                   |                     |                     |
| Les formes geomètriques bàsiques: quadrat, triangle i cercle. La circumferència. Polígons regulars i sòlids geomètrics bàsics. Textures naturals i artificials, tàctils i visuals. Colors complementaris. Gammes cromàtiques. |                     | x                   |                     |



|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Usos expressius i culturals del color en mitjans visuals i audiovisuals. Esquemes compositius bàsics. |  |  | x |
|---|--|--|---|

#### 4.3. Bloc 2. Experimentació i creació

| B2.1. L'experiència artística: tècniques i materials d'expressió gràficoplàstica i de creació visual i audiovisual. Àmbits d'aplicació.<br>CE1, CE2, CE4, CE5       | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| G1. Tècniques i materials:  |                     |                     |                     |
| Tècniques bidimensionals seques, humides i grasses. Tècniques mixtes i experimentals. Tècniques tridimensionals. Qualitats sensorials, expressives i comunicatives. | x                   | x                   | x                   |
| Materials i suports. Material reciclat. Criteris de sostenibilitat.   | x                   | x                   | x                   |
| Maneig d'eines bàsiques per al traçat del dibuix geomètric.   |                     | x                   | x                   |
| Utilització de traçats geomètrics bàsics en l'elaboració de dissenys, composicions creatives i il·lustracions.  |                     | x                   | x                   |
| Procediments fotogràfics analògics i digitals bàsics.   |                     |                     | x                   |
| Producció audiovisual: principis bàsics. Animació: eines i tècniques bàsiques. El cinema com a forma de narració. Gèneres i formats. Origen i evolució.             |                     |                     | x                   |
| G2. Formats i materials de la contemporaneïtat artística:   |                     |                     |                     |
| Instal·lació. Art natura.   | x                   |                     |                     |
| Art urbà. Intervenció artística en espais públics.  |                     | x                   |                     |
| Videocreació. Art d'acció.  |                     |                     | x                   |
| Propostes multidisciplinàries i multimodals.  |                     |                     | x                   |
| G3. Aplicacions digitals:   |                     |                     |                     |
| Aplicacions interactives per a l'expressió gràficoplàstica.   | x                   |                     |                     |
| Aplicacions interactives per al dibuix geomètric.   |                     | x                   |                     |
| Programes i dispositius bàsics de captura i tractament d'imatges fixes i registre i edició bàsica d'imatges en moviment.  |                     |                     | x                   |
| G4. Àmbits d'aplicació:   |                     |                     |                     |
| Produccions plàstiques i visuals per mitjà del llenguatge de la   | x                   | x                   | x                   |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| pintura, l'escultura, el dibuix, i les arts decoratives.   |  |   |   |
| Produccions plàstiques i visuals per mitjà del llenguatge de l'arquitectura, el disseny, la il·lustració i la publicitat.                                      |  | x | x |
| Produccions plàstiques, visuals i audiovisuals per mitjà del llenguatge de la fotografia, el còmic i el cinema. Produccions multidisciplinàries i multimodals. |  |   | x |

| B2.2. L'experiència artística: processos de treball<br>CE4, CE5, CE6                                   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| G1. Les fases del procés creatiu:  |                     |                     |                     |
| Generació d'idees i creació.   | x                   | x                   | x                   |
| Investigació i creació.  |                     | x                   | x                   |
| Avaluació  |                     |                     | x                   |
| G2. Documentació gràfica de processos:   |                     |                     |                     |
| Portafolis d'evidències del procés creatiu.  | x                   | x                   | x                   |
| Cartografies d'aprenentatge. Mapes visuals ( <i>Visual Thinking</i> ).                                 |                     | x                   | x                   |
| Infografies senzilles.   |                     |                     | x                   |
| G3. Terminologia bàsica per a l'expressió de l'experiència de creació:                                 |                     |                     |                     |
| Relativa a tècniques, materials i àmbits d'aplicació de l'expressió gràficoplàstica.                   | x                   | x                   | x                   |
| Relativa a tècniques, materials i àmbits d'aplicació del dibuix geomètric.                             |                     | x                   | x                   |
| Relativa al llenguatge i àmbits d'aplicació de la creació audiovisual.                                 |                     |                     | x                   |
| G4. Actituds:  |                     |                     |                     |
| Esforç, força de voluntat. Capacitat de concentració. Resiliència, superació d'obstacles i fracassos.  | x                   | x                   | x                   |
| Respecte per la diversitat d'idees i produccions alienes i utilització d'un vocabulari inclusiu bàsic. | x                   | x                   | x                   |
| Tenacitat i constància en la realització i consecució de les diferents tasques.                        | x                   | x                   | x                   |
| Cura d'espais i materials de treball.  | x                   | x                   | x                   |



| G5. La creació artística com a experiència social: projectes artístics col·lectius::   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Generació d'idees: creativitat en l'elaboració d'idees i en la presa de decisions.   | x | x | x |
| Consens, respecte i empatia a les aportacions de les companyes i companys en el procés de treball col·lectiu. Sensibilitat i comprensió cap als punts de vista aliens. |   | x | x |
| Investigació: cerca i anàlisi de referents.  |   |   | x |
| Distribució de tasques: rols en el desenvolupament d'un projecte artístic col·lectiu. Funcions i comeses.  | x | x | x |
| Creació: disseny i producció de la proposta. Cooperació i responsabilitat en la part individual per a contribuir a un objectiu comú i a la cohesió del grup.           | x | x | x |
| Avaluació: resultats en relació als objectius inicials del projecte. Anàlisi i propostes de millora.   |   |   | x |

##### 5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea.

A continuació es presenten alguns principis rellevants que haurien de tindre's en compte a l'hora de dissenyar situacions d'aprenentatge per a la pràctica docent d'Educació Plàstica i Visual. Les situacions d'aprenentatge posen en relació les competències específiques amb procediments i contextos d'aprenentatge desitjables.

L'aprenentatge dels sabers bàsics propis de la matèria hauria d'establir-se en forma de bastida que afermara continguts adquirits en cursos previs incorporant-los de manera natural en propostes noves, i evitant repetir conceptes any rere any.

Tenint en compte que les situacions d'aprenentatge han de connectar-se amb els desafiaments del segle XXI, en el context de la matèria d'Educació Plàstica s'han de relacionar i justificar els referents que s'utilitzen d'acord amb la seua connexió amb eixos i temàtiques de transcendència social vinculats als reptes del present, com són: el consum responsable, la resolució pacífica dels conflictes, la valoració de la diversitat personal i cultura, el respecte al medi ambient i la gestió de residus o la vida saludable, entre altres.

A més, han de tindre en compte la diversitat personal i cultural incloent en els relats d'aula els *microrelats*, és a dir, els de col·lectius minoritzats (perspectiva multicultural, de gènere). Això es planteja com una oportunitat per a ampliar referents i explorar els matisos que proporciona introduir multiplicitat de mirades i respostes a reptes que són comuns.

D'altra banda, per a la qüestió de la sostenibilitat, i en connexió amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible, es recomana la incorporació de materials sostenibles i reciclats a l'aula. En aquest sentit, es tractaria no només d'utilitzar-los, sinó de reflexionar al voltant del seu ús, consum i el significat que proporcionen en les creacions d'aula.

Per a poder integrar les experiències personals de l'alumnat, podem detonar els processos d'aprenentatge partint de situacions quotidianes i de vivències compartides, establint els vincles pertinents amb els sabers bàsics i les competències específiques de l'àrea.

Incorporar referents de la cultura visual i audiovisual (com ara imatges de xarxes socials o publicitat) garanteix la connexió amb interessos i amb aprenentatges que l'alumnat ja posseeix, però que no vincula amb els continguts de l'aula. Això permet desdibuixar el límit entre el centre educatiu com a únic espai educador i l'exterior com a font d'experiències desvinculades de l'escola.



D'altra banda, partir de la cultura local per a incorporar a poc a poc altres formes culturals, és una manera de garantir el desenvolupament d'una identitat cultural cada vegada més rica en connexions i de valors de tolerància i respecte.

Per a considerar altres contextos educatius que ajuden a donar sentit a l'aprenentatge en el lloc de la seua realització, podem utilitzar espais del centre educatiu més enllà de l'aula de referència per a fomentar, així, el sentiment de pertinença en l'alumnat, intentant que se senta part d'un col·lectiu, i reforçar, així, la seua autoestima. També podem explorar les possibilitats del context més pròxim (barri, poble, ciutat) i establir relació amb els agents culturals de l'entorn. En aquest sentit podem propiciar la participació de creadors i creadores en el centre (mitjançant programes de residències artístiques o invitació a professionals vinculats al món de la creació).

Comptar en els centres educatius amb la figura d'un/a coordinador/a o mediador/a cultural, que afavorisca la participació de l'alumnat del centre en activitats culturals i artístiques de l'entorn, pot ser una manera d'afermar la presència de la cultura i de les propostes culturals de l'entorn en els centres.

L'aula d'Educació Plàstica no hauria de ser un lloc exclusivament per a "fer", sinó també per a pensar, connectar, relacionar, estudiar, debatre..., en definitiva, per a estimular la reflexió i el pensament crític i divergent. Les propostes d'aula han de ser obertes, de resposta múltiple, i no suposar necessàriament la uniformitat dels productes finals, en cas que n'hi haja, per a afavorir la inclusivitat i l'heterogeneïtat ocasionades per les diferents personalitats, inquietuds, contextos i vivències de l'alumnat.

Fomentar els processos d'investigació en què es reflexione al voltant de les idees i els referents socioculturals que l'alumnat va adquirint és imprescindible per a crear propostes que vagen més enllà de la manualitat i es conformen com a experiències pedagògiques significatives. L'alfabetització visual implica educar la mirada, i per a fer-ho hem d'instaurar la pedagogia de la sospita en relació amb les imatges que ens envolten i preguntar-nos constantment sobre els seus possibles significats. La gestió crítica de la cerca i la selecció de la informació en els processos d'aprenentatge és fonamental perquè l'alumnat comprega que les imatges que consumeix diàriament estan carregades de significats i d'intencions.

El desenvolupament del pensament crític i divergent permet enfrontar-se a altres situacions de manera creativa, per la qual cosa els processos de reflexió inherents a la pràctica artística en el context de l'aula garanteixen aprenentatges transferibles a altres situacions en el seu dia a dia o a altres àrees de coneixement.

Les situacions d'aprenentatge han d'incloure necessàriament elements emocionals per la capacitat que tenen per a interferir i determinar els processos d'aprenentatge. En aquest sentit, la cura dels espais de treball, l'ús respectuós d'aquests, de manera que els senten com a espais propis, pot ajudar a crear experiències més connectades amb l'alumnat i les seues necessitats afectives.

S'ha de garantir l'accés a l'aprenentatge del conjunt de l'alumnat aplicant els principis del disseny universal d'aprenentatge, atenent les dimensions física, cognitiva, sensorial i emocional.

És recomanable justificar de manera assertiva les opinions relatives al treball de l'alumnat, de manera que es fomenti el reforç positiu i l'adequació de les apreciacions als objectius de la proposta i no a valoracions personals desvinculades d'aquesta.

El respecte pels temps de treball i els seus diferents ritmes suposa acceptar la incertesa com a part ineludible de l'aprenentatge. Per a fer-ho, els temps de treball amplis afavoreixen el disseny de seqüències didàctiques que permeten explorar totes les fases del procés creatiu i valorar l'error com una oportunitat per a aprendre.

És important tindre en compte que, en l'etapa de primària, l'Educació Plàstica i Visual ha de centrar-se en el desenvolupament d'hàbits de percepció, d'experimentació i participació, a més del desenvolupament de destreses manuals o tècniques, i, per tant, les consideracions que plantejem no haurien d'avaluar aquestes últimes en exclusiva. A més, hem d'emprar un llenguatge inclusiu i igualitari que integre la diversitat inherent als grups amb els quals treballem i facilitar moments per a compartir idees i opinions de manera assertiva.

Hem d'incentivar hàbits de constància i autoexigència, i el plaer per la consecució d'objectius reals. És important que l'alumnat es veja capaç d'acabar els processos i prendre consciència del propi aprenentatge





fomentant la reflexió, per la qual cosa hem de programar tasques viables, flexibles i adaptades a les seues capacitats.

Per a fomentar altres formes de representació, es recomana utilitzar estratègies de pensament visual en la conceptualització de continguts curriculars, així com en l'organització i la planificació de projectes o registre d'evidències en processos d'aprenentatge.

Finalment, el desenvolupament de projectes artístics col·lectius (vegeu CE 6) fomenta la participació i el diàleg, ja que implica l'alumnat en processos de treball que requereixen cooperació. S'ha de potenciar l'arribada a acords per mitjans dialogats fomentant la cultura democràtica i l'oralitat en l'expressió d'opinions, posicionaments i emocions, i la recepció d'idees alienes.

## 6. Criteris d'avaluació

### 6.1. Competència específica 1.

Explorar propostes artístiques de l'entorn patrimonial i de la cultura visual i audiovisual per mitjà de diferents canals i contextos, desenvolupant hàbits de percepció activa.

| 4t primària<br>(segon cicle)  | 6é primària<br>(tercer cicle)  |
|---|--|
| 1.1. Mostrar interès, curiositat i respecte cap a diferents propostes artístiques de l'entorn patrimonial i de la cultura visual i audiovisual present en els diferents contextos en els quals es duu a terme l'experiència d'apreciació. | 1.1. Distingir diferents propostes artístiques de l'entorn per mitjà dels elements bàsics del llenguatge visual i audiovisual.   |
| 1.2. Classificar les diferents propostes artístiques tenint en compte els diferents canals per mitjà dels quals les percebem.   | 1.2. Interpretar diferents propostes artístiques del patrimoni i de la cultura visual i audiovisual, tenint en compte els diferents contextos en els quals es generen. |
| 1.3. Identificar elements bàsics de contingut en propostes artístiques mitjançant l'apreciació de l'entorn patrimonial pròxim i de la cultura visual i audiovisual.   | 1.3. Relacionar els elements característics de la cultura local amb altres formes culturals, mostrant una actitud oberta i respectuosa, i valorar la diversitat.       |

### 6.2. Competència específica 2.

Reconèixer i valorar les característiques fonamentals de la contemporaneïtat artística mitjançant la percepció de diferents obres i l'experimentació directa.

| 4t primària<br>(segon cicle)  | 6é primària<br>(tercer cicle)  |
|---|--|
| 2.1. Apreciar la diversitat i heterogeneïtat de propostes artístiques contemporànies mostrant una actitud de respecte per a superar prejudicis. | 2.1. Identificar els formats i materials propis de la contemporaneïtat artística en propostes creatives pròpies i alienes, des d'una perspectiva multicultural i integradora.  |
| 2.2. Incorporar l'ús d'alguns formats i materials propis de la contemporaneïtat artística en les seues pròpies creacions.                       | 2.2. Experimentar amb les possibilitats comunicatives dels llenguatges contemporanis en propostes artístiques creatives senzilles en les quals s'establisquen relacions significatives entre idees, materials i formats. |



|   |   |
|---|---|
| 2.3. Reconéixer les diferents temàtiques en les obres artístiques contemporànies a partir del fet d'establir relacions senzilles amb els reptes i circumstàncies del present. | 2.3. Valorar la labor de les creadores i creadors en la seua contribució a la societat actual, a partir del fet de relacionar el seu treball i els missatges de la creació artística contemporània amb els reptes i circumstàncies del present. |
|---|---|

#### 6.3. Competència específica 3.

Emprar de manera adequada la terminologia específica de l'àrea relativa a elements configuratius, formats, tècniques i materials en l'expressió de les experiències d'apreciació i creació artística.

| 4t primària<br>(segon cicle)  | 6é primària<br>(tercer cicle)  |
|---|--|
| 3.1. Participar activament en els diferents moments d'expressió en l'experiència d'apreciació i creació artística, utilitzant un vocabulari adequat i respectuós. | 3.1. Descriure les diferents obres i imatges emprant correctament el vocabulari específic de l'àrea en l'experiència d'apreciació artística i incorporant mitjans orals, textuals i estratègies de pensament visual. |
| 3.2. Emprar el vocabulari bàsic de l'àrea per a identificar elements configuratius, formats, tècniques i materials en diferents propostes artístiques.            | 3.2. Aplicar la terminologia adequada per a descriure les pròpies creacions artístiques i argumentar les decisions adoptades en relació a formats, tècniques i materials.  |
| 3.3. Mostrar una actitud respectuosa amb les diferents opinions emeses sobre produccions artístiques.   | 3.3. Expressar de manera assertiva i respectuosa opinions derivades de les experiències d'apreciació i creació artística.  |

#### 6.4. Competència específica 4.

Experimentar amb els elements bàsics del llenguatge visual i audiovisual, així com amb diferents tècniques i materials, expressant idees, sentiments i emocions en l'elaboració de produccions artístiques individuals o col·lectives.

| 4t primària<br>(segon cicle)   | 6é primària<br>(tercer cicle)   |
|--|---|
| 4.1 Fer un ús adequat dels materials, eines i espais de treball en el procés d'elaboració de propostes artístiques.                                | 4.1. Incorporar els coneixements derivats dels referents explorats com a estímul en les pròpies produccions creatives.  |
| 4.2. Emprar diferents tècniques i materials per a experimentar amb les seues qualitats expressives en produccions artístiques creatives senzilles. | 4.2. Seleccionar les tècniques, materials i elements de contingut més adequats per a l'expressió d'idees, sentiments i emocions en les diferents produccions artístiques creatives. |
| 4.3. Desenvolupar hàbits de constància i esforç en els processos de treball per a finalitzar les propostes artístiques iniciades.                  | 4.3. Utilitzar materials no convencionals en la creació artística i buscar-ne els més adequats per al que es pretén transmetre, tot incorporant-hi criteris de sostenibilitat.      |



## 6.5. Competència específica 5.

Utilitzar de manera guiada recursos digitals aplicats a la cerca d'informació i a la creació artística, i fer-ne un ús responsable d'acord amb la normativa vigent.

| 4t primària<br>(segon cicle)  | 6é primària<br>(tercer cicle)   |
|---|---|
| 5.1. Buscar, de manera guiada i responsable, informació i recursos artístics en mitjans digitals, respectant la normativa vigent. | 5.1. Aplicar les normes bàsiques de protecció de dades, d'autoria i llicències d'ús en la cerca d'informació i en els processos de creació artística digitals.  |
| 5.2. Respectar les indicacions a l'hora de buscar informació o crear propostes artístiques digitals.                              | 5.2. Contrastar les diferents informacions trobades durant el procés de cerca sobre qüestions artístiques, i seleccionar-ne les més rellevants i més fidels a la realitat.                                |
| 5.3 Iniciar-se en l'ús de recursos digitals bàsics per a desenvolupar creacions artístiques visuals o audiovisuals senzilles.     | 5.3. Emprar de manera guiada diferents recursos digitals bàsics de producció gràfica i audiovisual, i adequar-se a la intencionalitat representativa i als objectius de l'activitat artística plantejada. |

## 6.6. Competència específica 6.

Participar en les diferents fases d'un procés creatiu col·laboratiu amb actitud inclusiva, assumint diferents rols en el desenvolupament de produccions visuals i audiovisuals senzilles.

| 4t primària<br>(segon cicle)   | 6é primària<br>(tercer cicle)   |
|--|---|
| 6.1. Assumir sense prejudicis diferents rols en el desenvolupament de produccions artístiques col·laboratives i mostrar interès i respecte per les diferents funcions a exercir.   | 6.1. Cooperar en la planificació d'una producció artística col·lectiva proposant objectius, fases, rols, necessitats materials i tècniques i espais de treball.                         |
| 6.2. Col·laborar de manera guiada en el desenvolupament d'un producte artístic final satisfactori que complisca amb els objectius mínims establits.  | 6.2. Contribuir de manera eficaç a la consecució d'un producte creatiu comprenent i integrant les funcions assignades i participant en l'objectiu comú.                                 |
| 6.3. Expressar inquietuds, dubtes i incerteses emprant estratègies comunicatives bàsiques, de manera assertiva i respectuosa, durant el procés de desenvolupament de les diferents produccions artístiques visuals o audiovisuals. | 6.3. Comprometre's en el mateix grau amb les diferents fases del procés creatiu, des de la idea inicial fins a la consecució i difusió d'un producte visual o audiovisual satisfactori. |
| 6.4. Desenvolupar de manera guiada propostes creatives, registrant els processos de treball i compartint el resultat.  | 6.4. Desenvolupar propostes creatives, registrant els processos de treball de manera textual, gràfica i/o audiovisual i compartint el resultat.   |



## EDUCACIÓ FÍSICA

### 1. Presentació.

L'Educació Física en l'etapa d'Educació Primària és fonamental per al desenvolupament integral de l'alumnat i ha de constituir la base d'una alfabetització motriu que acompanyarà les persones al llarg de tota la vida, de manera que desenvolupe la competència motriu o corporal necessària per a gaudir d'una vida plena i saludable. Una de les principals finalitats de l'àrea és incorporar estils de vida actius vinculats a la motricitat. L'Educació Física contribueix de manera directa al desenvolupament de capacitats que permeten l'assoliment dels objectius generals de l'etapa de Primària. Destaca l'aportació de l'àrea al benestar integral, la qual cosa fa referència al cos propi i al de les altres persones, incloent-hi el respecte i la cura per al desenvolupament personal i social des d'una perspectiva de salut. També aporta a l'objectiu referent als hàbits d'esforç i treball cooperatiu, als relacionats amb la resolució pacífica i autònoma de conflictes i al d'igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones. Contribueix a la consecució dels objectius relacionats amb el tractament de les manifestacions artístiques des de la motricitat i als relacionats amb els hàbits de mobilitat activa, autònoma i saludable, fomentant l'educació viària i la prevenció d'accidents. El caràcter competencial i transversal de l'àrea contribueix a la transmissió de valors i normes de convivència que, de manera empàtica, cerquen fomentar el respecte dels drets humans i l'exercici actiu de la ciutadania i inclouen el pluralisme i els valors de la societat democràtica.

L'àrea d'Educació Física contribueix al perfil d'eixida de l'alumnat que preveu la LOMLOE, element curricular que inclou les competències clau que tot l'alumnat ha d'adquirir i desenvolupar una vegada finalitzada l'educació bàsica i preveu els desafiaments del segle XXI. El perfil d'eixida ha de ser un element de referència per a totes les decisions curriculars i l'Educació Física, pel seu caràcter principalment vivencial, és clau per a assolir els descriptors operatius que s'hi defineixen, ja que l'àrea busca l'autonomia des del desenvolupament del sentit de la responsabilitat per a l'adopció d'hàbits d'una vida saludable i la consciència de l'impacte d'aquests actes sobre el benestar físic i mental. La planificació d'un projecte de vida personal fonamentat en l'autoconeixement i les potencialitats des del respecte al cos propi i al de les altres persones es comença a modelar des de l'etapa d'Educació Primària i l'Educació Física vincula competències específiques i sabers essencials relacionats directament amb aquesta finalitat, des d'un plantejament social i emocional que integra la perspectiva artisticoexpressiva del moviment. L'Educació Física fomenta actituds proactives de protecció i conservació del medi ambient fent un ús responsable i conscient d'aspectes socials i ètics de consum per a afavorir un entorn saludable i sostenible. Respecte a l'ús de la tecnologia inherent a la societat actual i futura, l'àrea busca fomentar un esperit reflexiu, crític i ètic. És important la contribució de l'Educació Física envers els valors democràtics com ara la resolució pacífica dels conflictes i la defensa del bé comú, fomentant la participació activa en activitats cooperatives, inclusives i solidàries.

Els principis generals i pedagògics de l'Educació Primària pretenen garantir una formació integral que contribuïska al desenvolupament ple de la personalitat de l'alumnat i que servisca de preparació per a cursar profitosament l'Educació Secundària. L'acció educativa ha de tindre una perspectiva global i adaptada als ritmes de treball de l'alumnat. Entre aquests principis destaquen la inclusió educativa i els temes transversals que s'aborden en totes i cadascuna de les àrees. La igualtat de gènere, l'educació per a la pau, el consum responsable, el desenvolupament sostenible i, sobretot, l'educació per a la salut i l'afectivosexual estan presents en els sabers i les competències específiques de l'àrea A més, l'Educació Física emocional i en valors busca promoure la reflexió, la responsabilitat i el desenvolupament de les habilitats socials, l'autoestima i, en definitiva, l'autonomia progressiva que l'alumnat ha d'anar assolint amb les competències transversals durant tota l'etapa. Finalment, la LOMLOE advoca per la flexibilització en l'organització de les àrees i les mesures per a promoure les alternatives metodològiques que personalitzen i milloren la capacitat d'aprenentatge i els resultats.



Aquest principi pedagògic possibilita les sinergies i el treball interdisciplinari de l'Educació Física amb la resta d'àrees, així com el treball per àmbits de coneixement. L'àrea adopta un enfocament sociocrític en pro d'una societat més equitativa partint del fet personal i amb una projecció social cap a l'entorn proper i global. Té com a grans referents la salut i la sostenibilitat, per la qual cosa planteja un enfocament ecosocial que parteix de la corporalitat i té en compte la dimensió motriu, l'afectiva, la intel·lectual, la social i la cultural, així com la contextualització vinculada a l'entorn.

Les competències específiques de l'àrea d'Educació Física en l'etapa de Primària aborden la motricitat de manera estructurada per a donar continuïtat a l'etapa d'Infantil, vinculant l'aprenentatge a situacions motrius individuals que exigisquen adaptar la seua motricitat a entorns o elements variats i desconeguts, de col·laboració o oposició, i amb intenció artística o expressiva, a través de propostes d'improvisació o creació. Aquesta etapa de Primària continua aprofundint en tot el que es relaciona amb el cos, introduint progressivament un enfocament crític i conceptual adreçat a una independència i a un pensament crític més establert i fonamentat, propi de l'etapa de Secundària, en què es consolidarà aquesta autonomia.

Els apartats del currículum d'Educació Física per a l'etapa de Primària s'organitzen de la manera següent:

En primer lloc, es formulen les sis competències específiques d'àrea amb una descripció que detalla les actuacions i les capacitats associades a cada competència, així com als tipus de sabers, les situacions d'aprenentatge i les fites que cal assolir en finalitzar cadascun dels tres cicles de l'etapa.

A continuació s'estableixen les connexions de les competències específiques en tres nivells: en primer lloc, les relacions entre les mateixes competències específiques; en segon lloc, les connexions amb les competències específiques de la resta d'àrees, i finalment les connexions amb les competències clau.

Seguidament, es defineixen els sabers bàsics, imprescindibles per a adquirir les competències, que estan organitzats en sis blocs: Vida activa i saludable, Organització i gestió de l'activitat física, Resolució de problemes en situacions motrius, Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius, Manifestacions de la cultura motriu i Interacció eficient i sostenible amb l'entorn. Dins de cadascun dels blocs es defineixen els grups de sabers. Els sabers inclosos en cadascun dels blocs s'assignen als cicles en què es tracten principalment, responent a una gradació flexible, i s'aborden en la resta de cicles, la qual cosa deixa un marge d'autonomia docent per tal d'adaptar-los al context i a les característiques de l'alumnat.

En l'apartat següent es plantegen una sèrie de suggeriments didàctics per a dissenyar les situacions d'aprenentatge, d'acord amb les competències específiques i les competències clau, per a propiciar un context que contribuïska i permeta el seu desplegament i assoliment.

Finalment, es troben els criteris d'avaluació que indiquen els nivells d'assoliment, amb una gradació corresponent als nivells de 4t i 6é de Primària. Aquests criteris es consideren els indispensables per a la consecució de la competència específica a la qual fan referència.

## 2. Competències específiques

### 2.1. Competència específica 1

Identificar i incorporar hàbits saludables bàsics en la vida quotidiana, desenvolupant un estil de vida actiu, a través de l'activitat física regular i adequada.

#### 2.1.1. Descripció de la competència 1

Fa referència a l'estil de vida actiu, al coneixement i la cura integral del cos, incorpora hàbits relacionats amb l'activitat física i l'alimentació per al benestar físic, mental, social, i pren consciència



dels beneficis d'un estil de vida saludable. El sistema educatiu ha de garantir, independentment del context social i familiar, l'accés a sabers bàsics relacionats amb la pràctica d'activitat física regular, l'alimentació, el descans, la higiene i la postura. L'adopció d'un estil de vida actiu és una de les finalitats recollides en el perfil d'eixida de l'educació bàsica i és en l'etapa de Primària quan s'ha d'iniciar el seu desenvolupament, que caldrà consolidar en l'etapa de Secundària.

A través de la identificació i l'avaluació de l'impacte de les accions positives i negatives sobre la salut en situacions quotidianes del context familiar, social, escolar i en el temps d'oci, s'orientarà l'alumnat en el desenvolupament d'aquests hàbits saludables, propiciant que els interioritze i que assumisca progressivament una responsabilitat i actitud crítica envers el seu cos i la salut, per a l'adquisició de conductes motrius que perduren al llarg de tota la vida.

Les actuacions relacionades amb la competència impliquen valorar l'activitat física regular, que repercutirà en el benefici dels àmbits físic, psicològic i social. Amb aquesta competència l'alumnat s'inicia en la pràctica habitual d'activitat física, identificant i incorporant hàbits saludables. D'altra banda, aquesta competència amplia aquests comportaments en contextos complementaris a l'escola, com ara la vida familiar i el temps d'oci, i busca la incorporació d'un estil de vida actiu.

Un saber essencial que cal mobilitzar per a assolir aquesta competència és la millora de la condició física de manera regulada i adaptada a la seua edat, a les característiques motrius i preferències, regulant l'esforç a la intensitat i la duració de l'activitat física, valorant la importància de la respiració, l'activació, la relaxació i les mesures de seguretat.

Una bona alimentació i conèixer els riscos que comporten determinats factors i conductes negatives, com ara el sedentarisme i el consum de substàncies nocives, són també factors essencials per a l'assoliment de la competència.

En acabar el primer cicle, l'alumnat hauria de conèixer els principals hàbits saludables relacionats amb l'alimentació, l'activitat física i la higiene, i ha d'identificar les conductes considerades nocives, com ara el sedentarisme i la mala alimentació com a primer nivell de desenvolupament d'aquesta competència.

Per al final del segon cicle, l'alumnat hauria de refermar alguns dels hàbits incorporats fins ara i incorporar-ne de nous, incrementant i insistint en el treball de millora de la condició física de manera saludable, en forma de jocs i exercicis adaptats al seu nivell de desenvolupament.

Per al final del tercer cicle i de l'etapa, l'alumnat hauria de mostrar que ha incorporat de manera autònoma alguns dels hàbits higiènics, posturals, alimentaris i d'activitat física, i que n'ha pres consciència dels seus beneficis. A més, ha de ser capaç de prendre la iniciativa en la promoció d'hàbits saludables en el seu entorn escolar i familiar.

En l'etapa de Secundària ha de consolidar els hàbits saludables en l'àmbit físic, mental i social.

## 2.2. Competència específica 2

Mostrar consciència i control dels elements fonamentals de la corporalitat en la resolució de situacions motrius variades des d'un plantejament crític.

### 2.2.1. Descripció de la competència 2

Aquesta competència fa referència a la presa de consciència de la corporalitat i al reconeixement dels principals aspectes relacionats amb la percepció i el control del cos propi. La identificació i la relació de les diferents parts del cos des d'un plantejament respectuós amb la diversitat i coeducatiu amb perspectiva de gènere, juntament amb un control progressiu de la corporalitat, són elements necessaris per a poder afrontar la resolució de les situacions motrius que es puguin plantejar.



Mitjançant l'experiència motriu l'alumnat coordina els esquemes perceptivomotors i coneix el cos propi, les sensacions i les emocions. Les possibilitats motrius són el primer recurs que posseeix l'alumnat per a comunicar-se i relacionar-se de manera situada.

A partir de la propiocepció i del moviment, i en el marc de la interacció social, l'alumnat aprèn a conèixer el seu cos propi i a utilitzar-lo com a mitjà d'expressió, de socialització i d'intervenció en el medi. Es construirà així la seua identitat personal i social amb perspectiva equitativa, inclusiva i crítica.

L'estructuració espaciotemporal emergeix de la motricitat i de la relació amb els objectes localitzats en l'espai i de la posició relativa que ocupa el cos, conjugant-se amb la tonicitat, l'equilibri, la lateralitat, la independència segmentària i la percepció del cos. Una imatge adequada del seu esquema corporal és la base per a l'elaboració de la seua identitat personal pròpia. A poc a poc l'alumnat anirà enriquint la imatge de si mateix a partir de les experiències pròpies.

En funció de la lògica interna, les situacions motrius es poden organitzar en experiències corporals diferenciades, que representen diferents tipus de problemes motors als quals es pot enfrontar l'alumnat. Aquesta organització de les accions motrius, que han de ser operatives mitjançant les activitats, configuren els itineraris d'ensenyament-aprenentatge, que durant l'etapa d'Educació Primària s'adquiriran a través de les accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició, i de col·laboració-oposició.

En finalitzar el primer cicle l'alumnat s'hauria d'haver iniciat en el coneixement dels principals elements anatòmics i corporals, començant a experimentar les possibilitats i les limitacions del cos. D'altra banda, ha de començar a mostrar un control corporal adequat a través de la pràctica i les situacions plantejades, participant en situacions grupals, col·laborant i enriquint el seu repertori motriu personal.

Per al final del segon cicle, l'alumnat hauria de reconèixer alguns dels elements anatòmics i funcionals que s'activen al moviment i l'activitat física. A més, ha de mostrar un control corporal adequat que li permeta prendre decisions i seqüenciar accions encaminades a una execució correcta en les situacions plantejades.

Per al final del tercer cicle i de l'etapa, l'alumnat hauria de reconèixer i acceptar les limitacions i les possibilitats de la seua corporalitat, respectant les de la resta. D'altra banda, cal que identifique clarament els elements que intervenen en el moviment i l'activitat física i ha d'adquirir un control corporal adequat que li permeta aplicar-lo en la presa de decisions per a la resolució dels problemes plantejats. Aquest treball de control corporal es continuarà en l'etapa de Secundària, en la qual l'alumnat experimenta canvis considerables en el seu cos i, per tant, ha de seguir en el treball d'acceptació i coneixement de la seua corporalitat.

### 2.3. Competència específica 3

Resoldre reptes i situacions motrius fent ús de les capacitats físiques, les perceptivomotrius i les habilitats motrius en diferents contextos de la vida quotidiana, a través de l'activitat física i del joc.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3

Aquesta competència específica aborda la resolució de situacions i reptes en diferents contextos vinculats a la vida quotidiana, per a la qual cosa és fonamental el desenvolupament i la millora de les capacitats físiques, de les capacitats perceptivomotrius i de les habilitats motrius bàsiques i específiques. Per això, és indispensable el treball encaminat a la millora en les habilitats relacionades amb la consciència i la percepció del cos en moviment, de l'espai i temps, i de la interacció amb els altres, els elements externs i l'entorn.

S'aprofitaran les múltiples situacions motrius derivades de l'activitat física i els jocs, afrontant i tractant els estereotips no desitjables des d'un plantejament crític i responsable que respecte la



diversitat, i que no prioritze un nivell d'execució estandarditzat basat en el rendiment físic. En un primer nivell, es plantegen en entorns coneguts i estables, amb la intenció d'incrementar la complexitat de les situacions en entorns no habituals, buscant de manera progressiva la millora en l'eficiència, l'autoregulació i l'autonomia de l'alumnat. Aquestes situacions i reptes motrius han de ser variats perquè l'alumnat mobilitze i ajuste els sabers i siga capaç d'aplicar-los en diferents contextos.

Les habilitats bàsiques, com ara els desplaçaments, els girs, els salts, el maneig d'instruments i la combinació coordinada d'aquests en diferents entorns i situacions de joc, constitueixen uns sabers essencials per a assolir aquesta competència. Aquestes situacions han de ser obertes i flexibles perquè l'alumnat pugua manifestar els coneixements conceptuals, els sabers procedimentals i les actituds, i facilite així una resposta divergent davant del repte motriu. El desenvolupament de les capacitats i les habilitats permetrà abordar la resta de continguts motrius i serà clau per al seu desenvolupament motor, proporcionant a l'alumnat les eines necessàries per a afrontar amb èxit els reptes motrius i les situacions que trobarà no només en l'activitat física escolar, sinó també en qualsevol situació de la vida quotidiana. L'adquisició i la millora de les capacitats físiques i perceptivomotrius està condicionada per les fases del desenvolupament de l'alumnat. És una etapa vital per a plantejar estímuls, activitats, exercicis, propostes encaminades al desenvolupament d'aquestes capacitats i habilitats tenint en compte les fases sensibles. Aquest desenvolupament motriu s'ha de continuar estimulant i treballant durant l'etapa d'Educació Secundària, plantejant reptes i situacions de més complexitat relacionats de manera més directa amb la pràctica esportiva.

Per a consolidar les capacitats físiques, perceptivomotrius i les habilitats motrius, els itineraris d'ensenyament-aprenentatge que respondran a la lògica interna de l'acció motriu, s'han d'organitzar en accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició i de col·laboració-oposició.

A la finalització del primer cicle, l'alumnat hauria de ser capaç de resoldre situacions motrius senzilles, mostrant un control adequat de les habilitats motrius bàsiques i plantejant situacions guiades i variades.

Al final de segon cicle, l'alumnat hauria d'adquirir habilitats motrius específiques derivades de la combinació de les habilitats bàsiques i altres elements com ara l'equilibri i la coordinació. A més, cal reforçar el treball de la condició física adaptat al nivell i relacionat amb l'execució d'activitats físiques i jocs, la qual cosa farà conscient l'alumnat dels beneficis que aporta una bona condició física.

En acabar el tercer cicle i l'etapa, l'alumnat hauria de mostrar un grau d'adquisició de les capacitats físiques i perceptivomotrius adequat, així com la capacitat de combinar habilitats per a poder resoldre amb èxit les situacions i els reptes motrius en entorns variables, amb un cert grau d'autonomia.

En l'etapa de Secundària progressivament s'haurà de desenvolupar la condició motriu, que incrementarà el grau d'autonomia i afavorirà l'autoregulació de l'aprenentatge.

#### 2.4. Competència específica 4

Participar en l'execució de propostes artísticopressives amb aportacions estètiques i creatives pròpies de la cultura motriu a través de la utilització dels recursos expressius bàsics del cos i el moviment.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4

Aquesta competència se centra en les possibilitats expressives del cos i la relació amb les diferents manifestacions culturals vinculades a la motricitat, que contribueix a la construcció de la identitat personal i social des d'una perspectiva equitativa, inclusiva i crítica que a més considere i tracte la diversitat vinculada a l'expressió de gènere.

Les emocions s'interpreten d'una manera conscient i inconscient, i el cos és l'instrument principal d'expressió i percepció que connecta amb l'entorn físic i social des d'una pràctica vivencial,





ajudant a prendre consciència personal i social, i millorant així l'autoestima, les habilitats socials i, com a conseqüència, el desenvolupament integral de l'alumnat.

Aquesta competència promou la imaginació, l'espontaneïtat, la improvisació i la creativitat des del pensament divergent. També contribueix a valorar les aportacions de diferents cultures amb perspectiva sociohistòrica i de mestissatge cultural, suggerint un pensament crític que promoga el debat sobre els estereotips de gènere, socials i culturals vinculats a les manifestacions artístiques, l'expressió i la motricitat.

L'expressió corporal actua com a facilitadora del desenvolupament dels processos personals de l'alumnat. Una expressió diversa i rica del llenguatge corporal esdevé una important eina d'autoconeixement i relació amb l'entorn. La construcció de la personalitat es comença a estructurar a partir de les experiències corporals i es va definint progressivament amb les experiències relacionals, procurant que siguen riques i creatives en l'entorn escolar.

Mitjançant aquesta competència l'alumnat desenvolupa l'esperit crític estètic, participant en propostes artísticopressives amb sentit de pertinença a un col·lectiu i a una societat, en un sentit més global.

En finalitzar el primer cicle d'Educació Primària, l'alumnat hauria d'iniciar-se en l'expressió d'idees mitjançant el cos i participa en dinàmiques d'iniciació a danses i balls. Hauria de començar a executar moviments amb cert grau de desinhibició per a construir la seua identitat, col·laborant amb la resta i de manera individual en diferents muntatges artístics senzills, començant a integrar recursos corporals.

Per al final del segon cicle, l'alumnat hauria de ser capaç d'expressar idees i emocions a través del moviment i del llenguatge corporal, participant en dinàmiques, de manera guiada, d'iniciació a la dansa, als balls i a les coreografies senzilles. A més, hauria d'executar moviments creatius, amb cert grau de desinhibició, enriquint la identitat emocional i personal, a través de muntatges artístics interdisciplinaris senzills i dirigits, aplicant recursos expressius del cos.

Per al final del tercer cicle i de l'etapa, hauria d'expressar idees i emocions fent servir la creativitat, a través del moviment i del llenguatge corporal, participant en projectes coreogràfics senzills, balls i danses. A més, hauria de ser capaç d'executar moviments creatius i amb suport musical de manera desinhibida. Desenvolupant l'autoconfiança i la sensibilitat expressiva i artística s'enriqueix la seua identitat emocional i personal, a través de representacions individuals o grupals elaborades i amb la participació activa en l'organització i execució de muntatges artístics interdisciplinaris.

En l'etapa de Secundària, l'alumnat avançarà cap a la implicació en el disseny de les propostes artísticopressives fent servir el cos, el gest i el moviment creatiu, amb un grau més elevat d'autonomia, d'autoconeixement i de domini de les tècniques emprades.

## 2.5. Competència específica 5

Participar activament en l'exploració del patrimoni natural i cultural de l'entorn, a través d'activitats físiques i artísticopressives guiades, adoptant mesures de responsabilitat individuals i col·lectives que afavorisquen la pràctica segura i respectuosa amb el medi.

### 2.5.1. Descripció de la competència 5

Aquesta competència fa referència a la participació i realització d'activitats físiques i artísticopressives en entorns diferents de l'escolar. A través de la motricitat i la pràctica vivenciada es busca iniciar l'alumnat en activitats físiques i artísticopressives des de la interacció social com a mitjà per a explorar i descobrir l'entorn, entès com a element que ofereix diversitat de possibilitats de



participació i foment d'un estil de vida actiu. Convindrà adaptar aquestes pràctiques al context natural, cultural, social de cada centre, sent plantejades des d'una perspectiva de cultura motriu.

El patrimoni natural i cultural ofereix moltes possibilitats d'interacció que cal aprofitar. Per això, és fonamental establir connexions i col·laboracions perquè l'alumnat pugui gaudir d'experiències en diferents medis i entorns i desenvolupar la competència motriu en situacions controlades i d'incertesa variada en contextos no habituals. Les activitats en el medi natural afavoreixen el treball interdisciplinari amb la resta d'àrees mitjançant projectes, a més de facilitar l'adquisició d'hàbits encaminats a la seua conservació i respecte. També ofereixen la possibilitat de treballar continguts transversals com ara la inclusió, la coeducació i l'educació ambiental orientada als objectius de desenvolupament sostenible, a més de fixar mesures de seguretat i prevenció per a evitar accidents.

El medi natural conformat pels hàbitats del territori com ara els parcs naturals, la mar Mediterrània i espais de muntanya ofereixen possibilitats per a la pràctica d'activitats físiques molt variades i de gran riquesa didàctica com ara el senderisme, l'orientació, els itineraris en bicicleta, les activitats nàutiques, les activitats de muntanya, etc., que tenen un alt component competencial.

El medi urbà abasta els espais dissenyats per l'ésser humà que, potencialment, poden ser utilitzats per al desenvolupament d'activitats físiques, com ara els parcs, els carrers, els carrils bici i de vianants, els espais urbans, etc., que es poden aprofitar per a plantejar diversitat de propostes motrius.

D'altra banda, el patrimoni cultural i les possibilitats d'exploració i participació en el seu vessant artístic, com ara els teatres, museus i altres espais escènics esdevenen un recurs didàctic en l'etapa de Primària que contextualitza socialment les diferents manifestacions artístiques des de l'àmbit educatiu. A mesura que avança l'etapa s'evoluciona cap a una participació més activa en forma de projectes interdisciplinaris i propostes artisticoexpressives. Aquesta competència té un component lúdic i cultural basat en l'apropament al patrimoni que oferirà a l'alumnat propostes i criteris per a la gestió del seu temps d'oci com a recurs formatiu i generador de benestar i salut.

Per al final del primer cicle de Primària, l'alumnat hauria d'haver practicat algun tipus d'activitat física o artisticoexpressiva vinculada a un entorn proper i controlat, de manera guiada i amb l'objectiu de conèixer les possibilitats que ofereix l'entorn del centre, fomentant-ne la conservació.

En acabar el segon cicle, l'alumnat hauria d'haver incrementat aquesta exploració i participació en entorns controlats, però amb un grau més d'incertesa, i hauria de valorar aquestes pràctiques com a mitjà d'enriquiment del seu temps d'oci i formació, implicant-se en la conservació d'aquests.

Per al final del tercer cicle i de l'etapa de Primària, l'alumnat hauria d'haver vivenciat activament propostes físiques i artisticoexpressives en entorns diferents i amb un cert grau d'autonomia que amplien el seu bagatge motriu i d'apropament al patrimoni natural i cultural, a base de fer propostes per a la preservació i sostenibilitat del medi.

Durant l'etapa de Primària, la competència se centra en la iniciació, l'exploració i la participació en activitats guiades en entorns variats i controlats, que serviran de preparació per a l'etapa de Secundària, en què l'alumnat adquirirà un paper més autònom i conscient en el disseny i l'organització de les propostes, així com en la preservació del medi.

## 2.6. Competència específica 6

Identificar i explorar recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física i la salut, utilitzant-los de manera responsable i segura, sota la supervisió de l'entorn familiar i escolar.

### 2.6.1. Descripció de la competència 6

En una societat on les tecnologies estan presents de manera permanent i amb una estreta relació amb l'aprenentatge formal i informal, té especial importància el seu ús crític i reflexiu. L'evolució



de les TIC té un fort ressò en la societat i, per tant, en l'àmbit educatiu, tenint en compte el seu ús responsable i segur, així com la seua inclusió, com a recurs didàctic. Per tant, s'insisteix en la importància de conèixer els diferents recursos tecnològics, l'exploració d'aquests i l'aplicació posterior, amb la finalitat d'assolir beneficis relacionats amb l'activitat física i la salut.

Mitjançant aquesta competència l'alumnat aprén a fer un ús responsable, creatiu, segur i crític de les tecnologies de la informació i la comunicació sota la supervisió del seu entorn, tant familiar com escolar.

Es refereix, a més, a la selecció dels recursos i la posterior aplicació vinculada a reptes motrius i jocs preesportius, a la dotació a l'alumnat de beneficis i la identificació dels riscos per a la salut. També fa referència a identificar recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física i la salut, seleccionant noves fonts d'informació en funció de la utilitat i conèixer les diferents utilitats dels recursos tecnològics dota l'alumnat d'autonomia per a triar els recursos més adequats en funció de les circumstàncies. L'adaptació als nous escenaris de comunicació i aprenentatge serà de gran utilitat per a la resolució de reptes en la seua vida quotidiana.

D'aquesta manera, l'alumnat desenvolupa autonomia digital i aprén a triar els recursos més adients en funció de les diferents situacions o problemàtiques. Usar les tecnologies com a recurs d'aprenentatge i extraure el màxim rendiment possible a aquestes, serà tasca primordial tant en el procés d'aprenentatge formal com en el seu temps lliure, de manera independent o guiada, identificant les necessitats i seleccionant l'eina digital apropiada. L'ús d'aplicacions tecnològiques al medi, tant natural com urbà, dota l'alumnat d'eines per a l'ampliació de la informació a la qual accedeix.

En acabar el primer cicle l'alumnat hauria d'iniciar-se en el coneixement de recursos tecnològics senzills, de manera guiada, en l'ús d'aplicacions TIC relacionades amb la salut i l'activitat física i comença a conèixer els riscos i les diferents possibilitats.

Per al final del segon cicle, l'alumnat hauria d'identificar els recursos tecnològics, els coneix i utilitza de manera guiada i fa ús d'aplicacions TIC relacionades amb l'activitat física i la salut, en diferents situacions proposades i identifica també els riscos i possibilitats.

Per al final del tercer cicle i de l'etapa, hauria d'identificar i emprar recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física i la salut, i selecciona noves fonts d'informació amb esperit crític en funció de la seua utilitat, explorant les aplicacions TIC i indagant en les seues possibilitats i riscos vinculats i relacionats amb els reptes motrius i els jocs preesportius.

Per últim, fa un ús de la tecnologia responsable i guiat en diferents dispositius, participant de diferents propostes, tant físiques com artisticoexpressives, i sap adaptar-se als nous escenaris que es proposen.

En l'etapa de Secundària, seleccionarà i aplicarà els recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física, i la salut, incorporant l'esperit crític i la seguretat de les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement com a facilitadores d'una vida activa.

3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències d'altres àrees i amb les competències clau (per al conjunt de les competències de l'àrea).

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea.

Les competències específiques de l'àrea d'Educació Física estan interrelacionades entre si. Alguns dels sabers que l'alumnat ha de mobilitzar en cadascuna de les competències específiques seran útils per a assolir-ne d'altres. A continuació s'enumeren només les connexions especialment rellevants i significatives:



La competència específica 1, que aborda els hàbits saludables i l'estil de vida actiu, té un marcat caràcter transversal i connecta amb la resta de competències. L'activitat física regular constitueix un hàbit indispensable que contribueix al benestar físic, mental i social i, com a tal, aquesta competència es desplega habitualment en els mateixos tipus de situacions que la resta de competències de l'àrea, com ara els jocs, activitats físicoesportives, reptes i situacions motrius, les propostes artísticosexpressives i les activitats en el medi natural.

La competència específica 2, que aborda la consciència, la percepció i el control de la corporalitat, connecta amb les competències 3, 4, 5 i 6 en el desenvolupament de les habilitats motrius, la condició física, les capacitats perceptivomotrius i la participació en propostes artísticosexpressives i en activitats físiques en l'entorn.

La competència específica 3, que aborda les habilitats i les capacitats físiques, connecta amb la competència 4, pel fet de ser necessàries les capacitats físiques i les habilitats motrius per a poder executar activitats utilitzant els recursos expressius del cos i el moviment. Connecta amb la competència 5 en la participació en activitats en l'entorn, siguen físiques o artísticosexpressives que requereixen la mobilització de les habilitats i l'aplicació de les tècniques i les estratègies adequades a la incertesa que aporta un medi no habitual i variable.

La competència específica 4, que aborda els continguts artísticosexpressius, connecta amb la competència 2 mitjançant el treball de la percepció, la consciència i el control de la corporalitat pròpia. Connecta amb la competència 3 a través de l'habilitat motriu expressiva adequada al context. Connecta amb la competència 5 en la participació de manera activa en el patrimoni cultural i natural, a través d'activitats físiques i artísticosexpressives en el seu entorn, en què el cos i el moviment són l'eina bàsica per a establir aquesta connexió.

La competència específica 5, que aborda les activitats físiques en l'entorn i el vincle amb el patrimoni natural i cultural, connecta amb la competència 2, amb el control corporal com a element essencial per a la participació en activitats físiques i artísticosexpressives en l'entorn. Connecta amb la competència 3 pel fet que les capacitats físiques, les perceptivomotrius i les habilitats motrius són la base per a la realització d'activitats en l'entorn. Connecta amb la competència 6 en l'ús d'aplicacions i dispositius tecnològics habituals en la realització d'activitats en el medi natural, introduint l'alumnat en l'ús responsable i segur, de manera guiada.

La competència específica 6, que aborda la utilització responsable i segura de recursos tecnològics relacionats amb les activitats físiques, té un caràcter transversal amb la resta de competències específiques de l'àrea i amb la resta d'àrees del currículum.

### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa.

Les competències específiques d'Educació Física es vinculen amb les CE de la resta d'àrees. En destaquen les connexions següents:

Amb l'àrea de Matemàtiques, a través de càlculs, estadístiques, tractament de dades, mesures de temps, espai, pes i altres. També amb la geometria, mitjançant la ubicació, l'exploració i l'organització de l'espai i l'orientació.

Amb l'àrea de Coneixement del Medi Social, Natural i Cultural, es vincula a través de les ciències naturals amb l'anatomia, la fisiologia, l'alimentació, la geologia i amb les activitats en el medi natural i la seua preservació. El vessant de ciències socials es vincula mitjançant el patrimoni cultural i natural, les activitats en l'entorn, la col·laboració amb entitats que desenvolupen models d'aprenentatge servei i amb l'esport com a fenomen social i cultural. Ambdós vessants, social i natural, es relacionen amb un enfocament sostenible i respectuós amb el medi ambient i amb un plantejament crític i ecosocial que implica l'alumnat de manera conscient i participativa. El vessant cultural es vincula amb el coneixement i la valoració de les manifestacions de la cultura motriu i artísticosexpressiva.



Amb les àrees lingüístiques, la relació es crea per tractar-se d'un contingut vehicular i d'expressió en l'àrea, a més dels camps semàntics i la terminologia de l'àrea. Respecte a la Llengua Estrangera, es vincula amb el patrimoni i cultura motriu universal, amb la gran quantitat de termes d'altres llengües que inclou l'Educació Física i també amb la cerca d'informació.

Amb l'àrea d'Educació Artística, hi ha un vincle prou marcat i especial, i alguns dels continguts són pràcticament comuns a les dues àrees, sobretot en matèria d'expressió i de moviment vinculat a la dansa. Amb Plàstica i Visual, es vincula amb la creació, les diferents propostes artisticoexpressives i amb els llenguatges artístics que impliquen moviment i expressió. Amb la Música i la Dansa, trobem la connexió amb el ritme, la consciència corporal, les habilitats motrius i els recursos expressius del cos i el moviment que es poden conjugar en propostes rítmiques i coreogràfiques.

Amb l'àrea de Valors, hi ha un vincle transversal ben marcat. El plantejament competencial de totes les àrees inclou intrínsecament moviment i execució vinculats a tres nivells: el personal, el col·lectiu proper i el col·lectiu global; per tant, la gestió d'emocions, la resolució dialogada de conflictes, el tractament dels estereotips, la cooperació, la igualtat basada en models de justícia social, la coeducació, la diversitat sexual i la realitat transgènere seran continguts transversals per a la creació d'una identitat social i cultural que promoga una ciutadania participativa, responsable, inclusiva i crítica connectada amb l'entorn proper i global.

3.3. Relacions o connexions amb les competències clau.

|     | 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  |    |      |

Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat en finalitzar l'ensenyament bàsic:

- CCL: Competència en comunicació lingüística
- CP: Competència plurilingüe
- STEM: Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia
- CD: Competència digital
- CPSAA: Competència personal, social i d'aprendre a aprendre



- CC: Competència ciutadana
- CE: Competència emprenedora
- CCEC: Competència en consciència i expressió culturals

El quadre mostra les relacions significatives entre les competències específiques de l'àrea d'Educació Física i les competències clau incloses en el perfil d'eixida de l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica. Aquesta relació és multidireccional, ja que hi existeix una gran interrelació i simbiosi.

Les competències clau CCL, CP i CPSAA mantenen una estreta relació amb totes les competències específiques d'Educació Física. En relació amb la CCL i CP, l'alumnat utilitza el llenguatge verbal com a principal mitjà de comunicació per a l'expressió d'idees, sentiments i vivències, a més, hi ha un desenvolupament del llenguatge específic de l'àrea que possibilita la comprensió dels continguts propis, indueix a la reflexió i fomenta l'esperit crític. L'àrea també és susceptible de ser impartida en llengua estrangera, a més del tractament de diferents llengües a l'hora de la cerca i tractament d'informació. En relació amb la CPSAA, la resolució de situacions motrius implica la planificació d'objectius i l'aplicació d'estratègies, per això, l'alumnat ha de disposar de recursos en les primeres fases de l'aprenentatge i ser capaç d'abordar i resoldre les situacions de manera eficaç, conscient i amb certa autonomia, i pot sol·licitar ajuda quan la necessita.

La competència específica 1 es vincula amb la STEM en el foment d'una alimentació i uns hàbits saludables, així com en la prevenció de malalties i lesions. Connecta amb la CD perquè l'alumnat ha de conèixer i fer ús crític de la tecnologia per a la cerca i la creació de continguts relacionats amb el moviment, l'activitat física i la salut. Es relaciona amb la CE perquè l'alumnat ha d'assumir la responsabilitat de fomentar un estil de vida actiu amb accions encaminades a preservar la salut.

La competència específica 2 es vincula amb la STEM en els continguts anatòmics necessaris per a la percepció i la consciència corporal. Té connexions significatives amb la CE perquè l'alumnat ha d'identificar i ser conscient de les fortaleses i les debilitats pròpies, així com utilitzar destreses creatives en la cerca de solucions. Connecta amb la CCEC mitjançant les tècniques corporals per a l'expressió que impliquen criteri i creació d'opinió.

La competència específica 3 connecta amb la STEM mitjançant els continguts fisiològics necessaris per a la percepció i la consciència corporal que permeten el treball de les capacitats físiques i perceptivomotrius. Es vincula amb la CE reconeixent els reptes a afrontar i fent ús de destreses creatives per a proposar solucions divergents, de manera conscient i contextualitzada.

La competència específica 4 es relaciona amb la CD mitjançant propostes en format audiovisual, coreografies amb suport musical i representacions escèniques i performatives en què l'alumnat ha de crear i integrar continguts digitals en diferents formats, fent servir diferents eines tecnològiques i digitals. Connecta amb la CC perquè requereix unes relacions interpersonals i socials respectuoses. Connecta amb la CE en les decisions i propostes creatives basades en el pensament divergent. Es vincula amb la CCEC a través de la iniciació en les tècniques corporals, fent servir els diferents llenguatges artístics per a la participació en propostes creatives i culturals; d'aquesta manera, l'alumnat coneix i gaudeix de les diferents manifestacions artístiques i culturals del patrimoni integrant-les a la seua identitat mitjançant el cos propi i el moviment.

La competència específica 5 es vincula amb la CCMT mitjançant els sabers referits al coneixement i la conservació del medi on es practiquen les activitats físiques des d'un punt de vista científic i tecnològic. Connecta amb la CD en la realització d'activitats físiques i artisticoexpressives que impliquen emprar recursos tecnològics i digitals. Connecta amb la CC mitjançant la participació en activitats comunitàries, prenent consciència de la importància de la cura i conservació de l'entorn. Es relaciona de manera directa amb la CCEC en el reconeixement i respecte dels trets fonamentals del patrimoni natural i cultural en la participació en diferents situacions en l'entorn.

La competència específica 6 es vincula especialment amb la CD en l'exploració de recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física i la salut, així com en la necessitat d'una alfabetització digital; es fa necessari així identificar els riscos i dotar d'eines per a fer-ne un ús responsable i crític. Es vincula amb la CC en el pes que les relacions socials adquireixen en el pla virtual, fet que implica un aprenentatge en l'ús d'internet i, en especial, de les xarxes socials de manera segura i respectuosa.



#### 4. Sabers bàsics.

##### 4.1. Introducció

Els sabers seleccionats es consideren necessaris per a poder adquirir i desenvolupar les competències específiques anteriorment formulades dins del marc de les competències clau.

Es tracta d'un plantejament motriu que atén la diversitat de nivells i facilita el desenvolupament del talent per tal de crear un clima grupal motivador i que oferisca experiències motrius significatives a tot l'alumnat.

El component motriu i vivencial de l'àrea d'Educació Física la dota d'un potencial únic i transferible a altres àrees de manera que obri possibilitats transdisciplinàries que suposen la base del plantejament competencial.

Els sabers bàsics s'organitzen en sis blocs, que recullen aspectes bàsics i essencials que el professorat ha de desenvolupar en concrecions curriculars posteriors per a dur-los a la pràctica depenent del seu context i de les característiques de l'alumnat. En cada bloc s'indiquen les competències específiques que més vinculació tenen amb els sabers.

El Bloc 1. Vida activa i saludable. S'aborda des d'una perspectiva triple: física, mental i social. La contemporaneïtat de conductes, com ara el sedentarisme i la preocupació per l'alimentació i, en general, per la salut, doten de sentit aquest primer bloc de sabers. En general, aquest bloc ha de conduir l'alumnat a construir les seues identitats actives per mitjà del respecte a la seua imatge corporal i a la dels altres, així com a la identificació de comportaments saludables.

El Bloc 2. Organització i gestió de l'activitat física. Planteja la planificació de programes d'activitat física basats en criteris saludables, l'elecció i l'organització de l'activitat física segons usos i finalitats i les principals mesures de seguretat i prevenció de lesions en la pràctica d'activitat física.

El Bloc 3. Resolució de problemes en situacions motrius. Situa els aprenentatges i els sabers en contextos variats abordant la condició física, les capacitats perceptivomotrius, les habilitats motrius en situacions de jocs i la presa de decisions. Aquest bloc s'organitzarà a través d'accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició i de col·laboració-oposició, que permetran transferir sabers comuns en agrupar situacions i activitats que comparteixen la lògica interna.

El Bloc 4. Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius. Tracta la gestió emocional en els jocs i les situacions motrius i les implicacions derivades de la interacció social, destacant el desenvolupament de les habilitats socials i les estratègies per a la resolució de conflictes amb perspectiva inclusiva i no discriminatòria.

El Bloc 5. Manifestacions de la cultura motriu. Per una banda, aborda els sabers relacionats amb l'expressió artística, els recursos expressius i comunicatius del cos i el moviment. D'altra banda, els jocs i els esports com a fenomen cultural amb els valors que porten implícits, fent especial èmfasi en la pilota valenciana per tractar-se d'un bé d'interès cultural.

El Bloc 6. Interacció eficient i sostenible amb l'entorn. Aborda els sabers i les pràctiques motrius i físicoesportives que es poden desenvolupar interactuant amb la varietat de situacions que ofereix l'entorn, valorant el patrimoni natural, urbà i cultural. Incideix en la conservació del medi i la sostenibilitat, així com en les mesures bàsiques de seguretat i prevenció d'accidents.

Als següents apartats es troben els blocs de sabers subdividits en grups i amb una creu que indica, a mode orientatiu, l'assignació al cicle més susceptible de ser tractat, podent-se abordar també a la resta de cicles.



## 4.2. Bloc 1.

| B1. Vida activa i saludable.<br>Transversal a totes les competències  | Cicle 1<br>(1r i 2n) | Cicle 2<br>(3r i 4t) | Cicle 3<br>(5é i 6é) |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. Estil de vida actiu i saludable. Perspectiva física   |                      |                      |                      |
| Higiene postural i mesures de prevenció d'accidents.  | X                    | X                    | X                    |
| Respiració i relaxació.   | X                    | X                    | X                    |
| Hàbits saludables d'higiene corporal i postural, d'alimentació i d'hidratació.                                    | X                    | X                    | X                    |
| Beneficis d'un estil vida actiu basat en l'activitat física regular. El valor del descans. Alimentació saludable. | X                    | X                    | X                    |
| Efectes negatius del sedentarisme, la mala alimentació i altres comportaments no saludables.                      |                      | X                    | X                    |
| Factors que influeixen en la cura del cos.  |                      |                      | X                    |
| G2. Estil de vida actiu i saludable. Perspectiva psicològica  |                      |                      |                      |
| Benestar personal. Respecte, consciència i acceptació del cos propi. Gestió de les emocions.                      | X                    | X                    | X                    |
| Autoconcepte i autoregulació. Fortaleses i debilitats.  |                      | X                    | X                    |
| Consolidació de l'autoconeixement.  |                      |                      | X                    |
| G3. Estil de vida actiu i saludable. Perspectiva social   |                      |                      |                      |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Respecte i acceptació de la diversitat de les característiques personals.  | X | X | X |
| Jocs i activitat físicoesportiva igualitària com a pràctica social saludable davant d'hàbits nocius.                 |   | X | X |
| Tractament positiu i gestió de la competitivitat. Jocs cooperatius.  |   | X | X |
| La diversitat corporal i de gènere: visió crítica sobre els estereotips.   |   |   | X |
| G4. Principis generals anatòmics i funcionals del cos en moviment  |   |   |   |
| Les parts principals del cos: esquelet i musculatura.  | X |   |   |
| Sistemes implicats en les activitats motrius: muscular i osteoarticular.   |   | X |   |
| Aparells implicats en l'activitat física i el moviment: aparell locomotor.   |   |   | X |
| G5. Aplicacions digitals i recursos tecnològics per al control de l'activitat física des d'una perspectiva saludable |   |   |   |
| Recursos tecnològics relacionats amb la salut.   |   | X | X |
| Control de paràmetres corporals implicats en l'activitat física.   |   |   | X |



## 4.3. Bloc 2.

| B2. Organització i gestió de l'activitat física.<br>CE1, CE2, CE3 i CE5   | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. Gestió i planificació de l'activitat física   |                      |                      |                      |
| Programes d'activitat física senzills: definició d'objectius, des d'una perspectiva global de l'activitat física i la salut (àmbit físic, psicològic i social). | X                    |                      |                      |
| Programes d'activitat física: autogestió dels mecanismes per a l'execució (àmbit físic, psicològic i social).   |                      | X                    |                      |
| Programes d'activitat física: seguiment i valoració del procés i efectes (àmbit físic, psicològic i social).  |                      |                      | X                    |
| G2. Organització de l'activitat física  |                      |                      |                      |
| Elecció de l'activitat basada en criteris saludables segons l'ús i la finalitat.  | X                    | X                    | X                    |
| Rutines d'activació, calfament i tornada a la calma.  | X                    | X                    | X                    |
| Programa personal d'activitat física basat en criteris saludables.  |                      |                      | X                    |
| G3. Mesures per a la prevenció de lesions i seguretat en la pràctica d'activitat física   |                      |                      |                      |
| Normes de seguretat bàsiques. Coneixement dels principals riscos.   | X                    | X                    | X                    |
| Mecanismes de control corporal per a la prevenció de lesions. Equipament adequat.   |                      | X                    | X                    |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Actuacions i protocols bàsics davant d'accidents en les activitats físicoesportives: protegir, avisar i socórrer (PAS), posicions de seguretat; reanimació cardiopulmonar (RCP). |  | X | X |
| Consciència de les possibilitats i limitacions personals.  |  | X | X |

## 4.4. Bloc 3.

| B3. Resolució de problemes en situacions motrius.<br>CE1, CE2, CE3 i CE5               | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. La condició física   |                      |                      |                      |
| Les capacitats físiques bàsiques en l'àmbit lúdic i l'activitat física.                | X                    | X                    | X                    |
| L'adaptació i autoregulació de l'esforç a la intensitat i duració de l'activitat.      |                      | X                    | X                    |
| La freqüència cardíaca i respiratòria com a conseqüència de l'esforç realitzat.        |                      | X                    | X                    |
| La freqüència cardíaca i respiratòria com a indicador de la intensitat de l'activitat. |                      |                      | X                    |
| G2. Capacitats perceptivomotrius i habilitats motrius                                  |                      |                      |                      |
| Consciència i control de l'esquema corporal i la lateralitat.                          | X                    | X                    |                      |
| Equilibri estàtic i dinàmic.   | X                    |                      |                      |
| Percepció i estructuració espai-temporal.  | X                    | X                    | X                    |
| Coordinació oculomanual i oculopèdica.   | X                    |                      |                      |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Coordinació general i segmentària.  | X | X |   |
| Combinació d'habilitats i creativitat motriu.                                       |   | X | X |
| G3. Els jocs  |   |   |   |
| Jocs individuals i col·lectius, sensorials, simbòlics, psicomotrius i manipulatius. | X |   |   |
| Jocs cooperatius. Jocs alternatius. Jocs modificats.                                | X | X | X |
| Grans jocs i trobades.  |   |   | X |
| G4. Presa de decisions en diferents situacions motrius. Fonaments tècnics           |   |   |   |
| Gestos tècnics bàsics.  | X | X | X |
| G5. Presa de decisions en diferents situacions motrius. Fonaments tàctics           |   |   |   |
| Ocupació d'espais.  | X | X |   |
| Estratègies de progressió, cooperació, oposició i col·laboració-oposició.           |   | X | X |

## 4.5. Bloc 4.

|  |                      |                      |                      |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| B4. Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius. CE2, CE3, CE4 i CE5 | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
| G1. Gestió emocional en situacions motrius i jocs  |                      |                      |                      |
| Identificació i expressió d'emocions i sentiments.   | X                    | X                    |                      |
| Regulació i gestió emocional. El cos expressiu i no violent.                               | X                    | X                    | X                    |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Control de la impulsivitat i de les emocions negatives.<br>La relaxació.  | X | X | X |
| G2. Interacció social en situacions motrius i jocs  |   |   |   |
| Esportivitat i joc net.   |   | X | X |
| Normes i regles consensuades en situacions de joc.  | X | X | X |
| Habilitats socials: escolta activa, treball en equip, estratègies de gestió i resolució dialogada de conflictes.  | X | X | X |
| Conductes inclusives en les situacions motrius basades en la convivència i la no discriminació per qüestions de gènere, racials, de capacitat física o de competència motriu. | X | X | X |

4.6. Bloc 5.

| B5. Manifestacions de la cultura motriu. CE3, CE4, CE5 i CE6                         | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. Cos comunicador  |                      |                      |                      |
| El llenguatge comunicatiu no verbal: el gest, la mímica i la dansa creativa.         | X                    | X                    | X                    |
| Propostes coreogràfiques individuals i grupals amb intenció estètica i expressiva.   |                      | X                    | X                    |
| Propostes performatives interdisciplinàries.<br>Creativitat motriu i escolta activa. |                      |                      | X                    |
| G2. Recursos i manifestacions artisticoexpressives                                   |                      |                      |                      |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Dramatitzacions senzilles guiades.   | X |   |   |
| Muntatges artisticoexpressius.   |   | X |   |
| Projectes artisticoexpressius.   |   |   | X |
| G3. Jocs circenses   |   |   |   |
| Jocs d'equilibri, malabars i habilitats gimnàstiques.                      | X | X | X |
| G4. El ritme i el cos en moviment  |   |   |   |
| Activitats rítmiques expressives amb suport musical i sense.               | X | X | X |
| El ritme intern.   | X | X | X |
| G5. Balls i danses   |   |   |   |
| Balls populars infantils, tradicionals i regionals valencians.             | X | X | X |
| Danses del món i dansa creativa. Danses urbanes.                           |   | X | X |
| G6. Jocs i esports inclusius   |   |   |   |
| Jocs cooperatius i espais coeducatius.                                     | X | X | X |
| Estratègies per a la inclusió.   |   | X | X |
| L'esport adaptat, inclusiu i paralímpic.                                   |   |   | X |
| G7. Jocs populars i tradicionals   |   |   |   |
| Principals jocs populars. Els jocs propis del patrimoni cultural valencià. | X |   |   |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Jocs del món.   |   | X |   |
| G8. La pilota valenciana  |   |   |   |
| Valors de la pilota valenciana. Raspall modificat. Pautes bàsiques. Habilitats motrius bàsiques, coordinació oculomanejadora i el colpeig.  | X |   |   |
| Bonhomia. Valor cultural de la pilota (BIC - bé d'interés cultural). Modalitat de raspall i modalitats de pilota a paret: frontó i frare. Pautes bàsiques.  |   | X |   |
| Pactes i valors del joc. Aproximació històrica a la pilota a mà. Modalitats de joc més complexes: introducció a galotxa, escala i corda, pilota grossa i llargues. Principals referents, fent èmfasi en la figura de la dona. |   |   | X |
| G9. Els valors en les diferents manifestacions motrius  |   |   |   |
| Pràctiques lúdiques i participatives. Motivació extrínseca.   | X |   |   |
| Treball cooperatiu. El valor del diàleg i la reflexió.  |   | X |   |
| Superació i reptes. Motivació intrínseca.   |   |   | X |
| Anàlisi crítica dels <i>inputs</i> dels mitjans de comunicació relacionats amb les situacions motrius, en atenció a la diversitat de gènere i visibilitzant els referents femenins i transgènere.                             |   |   | X |

4.7. Bloc 6.

|   |                      |                      |                      |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| B6. Interacció eficient i sostenible amb l'entorn. CE5 i CE6    | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
| G1. Activitats físiques i d'oci actiu adaptades al medi natural |                      |                      |                      |
| Itineraris guiats en l'entorn proper al centre.                 | X                    |                      |                      |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Itineraris a peu i en bicicleta.   | X | X | X |
| Orientació. Activitats nàutiques. Organització i planificació d'itineraris. Cartografia bàsica i ús de la brúixola.  |   |   | X |
| G2. L'entorn i el patrimoni natural, urbà i cultural de la Comunitat Valenciana  |   |   |   |
| Espais de joc i oci en l'entorn proper al centre.  | X | X | X |
| Espais naturals i urbans: ús i gaudi.  |   | X | X |
| Cura i conservació de l'entorn en les activitats físicoesportives. Col·laboracions amb entitats i organismes.  |   |   | X |
| G3. L'impacte ambiental de les activitats físicoesportives en l'entorn natural i urbà. Hàbits de mobilitat sostenible  |   |   |   |
| Consciència de la sostenibilitat mediambiental i valoració de l'impacte de les activitats en el medi natural i urbà.   | X | X | X |
| Accions encaminades a la conservació i la protecció de l'entorn natural i urbà durant la pràctica d'activitat física.  |   | X | X |
| Iniciatives i projectes per al foment de la mobilitat respectuosa amb el medi ambient. Mitjans de transport actius i sostenibles: ús de la bicicleta i mitjans no motoritzats. |   | X | X |
| G4. Mesures bàsiques de seguretat i prevenció d'accidents  |   |   |   |
| Protocols bàsics de seguretat en les activitats guiades en l'entorn.   | X | X | X |
| Ús correcte de materials i espais en la pràctica de les activitats físiques en l'entorn.   |   | X | X |





|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Normes d'educació viària per a vianants i circulació en bicicleta en les vies públiques. |  | X | X |
| G5. Aplicacions tecnològiques en activitats en el medi natural                           |  |   |   |
| Aplicacions i recursos per a la participació activa.                                     |  | X | X |
| Seguiment de rutes GPS, ús de mapes i cartografia digital bàsica.                        |  |   | X |

5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea.

L'aprenentatge competencial implica un procés actiu i conscient de mobilització de recursos i sabers per a resoldre propostes pedagògiques que suposen un repte per a l'alumnat com a agent del seu aprenentatge, tenint en compte els seus centres d'interés i podent-los adaptar a les característiques personals amb una perspectiva crítica.

Aquestes propostes didàctiques haurien de ser variades i el seu nivell de complexitat creixent, la qual cosa buscarà progressivament la combinació d'habilitats per a resoldre els reptes plantejats. Això implicarà tindre en compte variables com ara els coneixements i la predisposició inicials de l'alumnat, el disseny de l'activitat, l'entorn i el material utilitzat, que determinaran el tipus de situació i els diferents graus de dificultat. A més, caldria tindre en compte els principis de transferència (utilitat pràctica de l'àrea per a la vida diària) i de transversalitat que afavoriran el treball de les competències específiques d'Educació Física, així com les competències clau en l'etapa de Primària.

Les situacions d'aprenentatge de l'àrea d'Educació Física tindran caràcter competencial, fomentant i incloent les orientacions didàctiques següents:

- Itineraris d'ensenyament-aprenentatge per a cada problema motriu segons la lògica interna que transferisquen sabers comuns que agrupen situacions i activitats amb trets similars, tractant així d'oferir estructures fàcilment comprensibles per a l'alumnat. Els problemes motrius plantejats seran individuals, d'oposició, de cooperació i de col·laboració-oposició a més de les accions motrius en el medi natural i les artísticosexpressives.
- Espais variats i segurs que no es limiten a les instal·lacions del centre educatiu. Els espais de l'entorn tenen un alt valor educatiu que cal aprofitar, garantint la seguretat i preservació des d'una perspectiva ecosocial. Els entorns urbans, com ara els parcs, els carrers, les instal·lacions esportives municipals o d'associacions, els carrils bici, els teatres, etc.; i els entorns rurals i naturals, com ara els boscos, els senders, les vies verdes, les muntanyes, els rius, les platges, la mar, etc., són opcions amb un gran potencial didàctic que fomenten l'aprenentatge situat i significatiu i a més brinden la possibilitat que l'alumnat els conega, els valore, senta responsabilitat activa sobre la seua cura i pugua fer-ne un ús més enllà de l'horari lectiu, implicant les famílies i l'entorn social.
- La creativitat i l'expressió artística vinculades a la corporalitat i el moviment, a través del plantejament de tasques, els desafiaments i els reptes motrius amb múltiples possibilitats de resposta o solució, així com a través de projectes o propostes competencials que poden ser interdisciplinàries i que connecten altres competències específiques a partir dels coneixements adquirits. Les situacions busquen fomentar l'expressió física i artística com a generadora de coneixement que fomenta el pensament divergent.



- L'alfabetització motriu per a millorar les habilitats i les destreses, no únicament des del pla físic, sinó que permeta a l'alumnat assolir aprenentatges significatius a integrar en la seua vida en l'àmbit motriu, cognitiu, emocional i social, des d'una perspectiva holística que afavorirà el foment d'estils de vida saludables.
- L'autoregulació i la interiorització dels aprenentatges a través d'estils d'ensenyament i models pedagògics basats en l'evidència que donen suport a l'autonomia i desenvolupen la iniciativa per a actuar en situacions específiques prenent decisions, cedint progressivament el protagonisme a l'alumnat en pro de la responsabilitat per a gestionar el temps propi i les estratègies per a resoldre els reptes i els problemes. Es pot proposar la realització d'activitats en què l'alumnat dispose d'un espai per a l'expressió, la gestió i l'autoregulació d'emocions.
- L'estil motivacional docent d'Educació Física, entès com la manera de generar climes d'aprenentatge òptims, a través d'estratègies motivacionals facilita la qualitat de les interaccions socials i atén les necessitats psicològiques bàsiques de l'alumnat (percepció de competència, autonomia i relació amb els altres) amb conseqüències motivacionals en l'àmbit afectiu, cognitiu i conductual.
- Ús d'una varietat d'enfocaments pedagògics i metodològics que tindran en compte el component lúdic així com l'ampli ventall que ofereix l'activitat física des de situacions d'aprenentatge enriquidores que beneficien l'alumnat, no només en les classes d'Educació Física, sinó també en la resta de temps escolars susceptibles de tractament curricular, per exemple patis, menjador, activitats extraescolars i diferents temps d'oci promovent un ús responsable, crític i didàctic de les tecnologies de la informació.
- Plantejament coeducatiu i inclusiu de les activitats que propicien l'equitat entre dones i homes i atenguen la diversitat sexual i de gènere des d'una mirada respectuosa, que tracte els estereotips i la realitat transgènere des d'un plantejament de justícia social.
- La inclusió i participació de tot l'alumnat d'acord amb els principis del disseny universal de l'aprenentatge (DUA), definint espais i tasques accessibles des de tots els àmbits: físic, sensorial, intel·lectual i emocional, amb propostes multinivell adaptades a la diversitat existent entesa com a realitat social i font constant d'aprenentatge i creixement personal. Igualment, es fomentarà la bona convivència des de la mediació i la resolució pacífica de conflictes mitjançant el diàleg i la interacció social.
- L'acció, la reflexió i l'esperit crític sobre el procés d'aprenentatge mitjançant estratègies de participació i d'avaluació formativa i compartida (autoavaluació, heteroavaluació, coavaluació), dissenyant instruments que ajuden l'alumnat a implicar-se i els permeta la retroacció per a poder millorar el seu procés formatiu.
- Participació activa en propostes socioculturals i artísticexpressives, a través de les quals es desenvoluparà un esperit crític que dotarà l'alumnat d'eines per a preservar el medi, per a denunciar situacions d'assetjament, de *bullying* i d'exclusió social, mitjançant programes institucionals i altres projectes relacionats amb l'activitat física, el moviment i la salut, implicant la comunitat educativa del centre a participar activament en iniciatives com ara el Dia de l'Esport, els centres promotors de l'activitat física i la salut, el Dia de la Mobilitat Sostenible i el Dia de la Bicicleta, entre altres.
- La mirada global més enllà de la mirada individualista, amb la intenció de contribuir a la col·lectivitat, a través de metodologies cooperatives que fomenten el compromís social i individual vinculat als objectius de desenvolupament sostenible, atenent especialment els referents a la salut i el benestar, l'educació de qualitat, la igualtat de gènere, les ciutats i comunitats sostenibles. Aquest propòsit s'abordarà amb actuacions com ara el desenvolupament de projectes d'aprenentatge servei, la col·laboració amb entitats i organitzacions locals i globals que aborden aspectes socials i ambientals, com ara les ONG, ajuntaments, plantes de reciclatge i paratges naturals de l'entorn proper. Totes aquestes accions aniran encaminades cap a l'assoliment dels reptes del segle XXI.



## 6. Criteris d'avaluació

## 6.1. Competència específica 1

Identificar i incorporar hàbits saludables bàsics en la vida quotidiana, desenvolupant un estil de vida actiu, a través de l'activitat física regular i adequada.

| 4t (2n cicle)  | 6é (3r cicle)   |
|--|---|
| 1.1. Incorporar hàbits saludables relacionats amb l'activitat física i l'alimentació que contribueixen a la millora de la salut física, mental i emocional, identificant els principals efectes negatius d'una dieta desequilibrada. | 1.1. Adoptar hàbits saludables relacionats amb l'activitat física, l'alimentació i la higiene postural que contribueixen a la millora de la salut física, mental i emocional, reconeixent els efectes negatius del sedentarisme i les conductes nocives i valorant els beneficis que aporta un estil de vida actiu. |
| 1.2. Incorporar progressivament mesures d'higiene postural i de prevenció d'accidents.   | 1.2. Adoptar mesures de prevenció, així com protocols d'actuació davant els accidents.  |
| 1.3. Executar les fases d'activació i tornada a la calma relacionades amb la condició física, a través de rutines en les activitats físiques quotidianes.  | 1.3. Incorporar autònomament les fases d'activació i tornada a la calma en diferents propostes d'activitat física, relacionant-les amb la condició física i interioritzant aquestes rutines com un hàbit de pràctica motriu saludable i responsable.  |
| 1.4. Iniciar-se en l'hàbit de practicar activitat física, a través de la realització de rutines bàsiques d'exercicis i jocs que fomenten l'autoconeixement i una interacció harmoniosa.  | 1.4. Practicar activitat física de manera regular, a través de la realització de rutines d'exercicis, jocs o pràctiques preesportives en situacions individuals i col·lectives que fomenten una interacció i convivència harmonioses.   |

## 6.2. Competència específica 2.

Mostrar consciència i control dels elements fonamentals de la corporalitat en la resolució de situacions motrius variades des d'un plantejament crític.

| 4t (2n cicle)  | 6é (3r cicle)  |
|--|--|
| 2.1. Prendre consciència de la corporalitat amb les possibilitats i les limitacions, en diferents accions motrius individuals i en convivència, mostrant una disposició positiva cap a la pràctica física. | 2.1. Reconèixer i acceptar la corporalitat, valorant i respectant les possibilitats i limitacions personals i alienes, a través de la participació i la resolució de reptes i accions motrius individuals i en convivència que impliquen esforç, autoregulació i gestió de les emocions. |
| 2.2. Identificar els principals elements anatòmics i funcionals implicats en el  | 2.2. Relacionar els principals elements anatòmics i funcionals implicats en el moviment i l'activitat  |



|  |   |
|--|---|
| moviment, en situacions motrius habituals.   | física, en situacions motrius transferibles al seu espai vivencial.   |
| 2.3. Mostrar un progressiu control corporal adequat a diferents contextos i tipus d'accions motrius. | 2.3. Adquirir un domini i un control corporals adequats, adaptant-se a les demandes de la resolució de problemes en accions motrius variades. |

6.3. Competència específica 3.

Resoldre reptes i situacions motrius fent ús de les capacitats físiques, perceptivomotrius i les habilitats motrius en diferents contextos de la vida quotidiana a través de l'activitat física i el joc.

| 4t (2n cicle)   | 6é (3r cicle)  |
|---|--|
| 3.1. Executar desplaçaments, salts, girs i altres accions motrius de manera coordinada, facilitant el desenvolupament motriu en situacions controlades de joc i activitat física en entorns estables i coneguts, a través d'accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició. | 3.1. Combinar diferents habilitats motrius bàsiques i específiques a través d'accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició mitjançant la participació activa en situacions de joc en entorns variats i variables, fomentant la tolerància i el treball en equip. |
| 3.2. Desenvolupar habilitats socials inclusives en les pràctiques motrius identificant els estereotips i resolent conflictes individuals i col·lectius de manera dialogada i justa.   | 3.2. Conviure en el context de les pràctiques motrius, mostrant habilitats socials per a la resolució dialogada de conflictes i el respecte davant de la diversitat de gènere, afectivosexual, ètnica, socioeconòmica o de competència motriu; amb una actitud crítica cap als estereotips.            |
| 3.3. Experimentar reptes motrius senzills que impliquen les capacitats físiques bàsiques a través d'accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició mitjançant el joc.   | 3.3. Resoldre desafiaments motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició mitjançant exercicis, jocs i accions encaminades a la millora de la condició física i adaptant l'esforç a l'activitat física de manera conscient.  |
| 3.4. Utilitzar estratègies bàsiques de joc en accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició, identificant els principals valors socials i culturals associats als jocs.  | 3.4. Integrar fonaments tècnics, tàctics i d'estratègia mitjançant accions motrius individuals, de cooperació, d'oposició o de col·laboració-oposició, adoptant els valors socials i culturals a través de la participació activa en jocs i activitats preesportives.                                  |

6.4. Competència específica 4.

Participar en l'execució de propostes artísticopressives amb aportacions estètiques i creatives pròpies de la cultura motriu a través de la utilització dels recursos expressius bàsics del cos i el moviment.



| 4t (2n cicle)  | 6é (3r cicle)  |
|--|--|
| 4.1. Explorar les possibilitats comunicatives del llenguatge corporal, participant en dinàmiques guiades d'iniciació a propostes escèniques, coreogràfiques, balls i danses.               | 4.1. Aplicar recursos expressius i tècniques del cos comunicatiu en propostes escèniques, coreogràfiques, balls i danses, desenvolupant la sensibilitat creativa expressiva i artística, així com l'escolta activa.                                  |
| 4.2. Executar moviments creatius i expressius amb progressiva desinhibició, enriquint la seua identitat emocional i personal, a través de representacions individuals o grupals senzilles. | 4.2. Crear moviments i composicions expressives amb suport musical i sense, comunicant sensacions, emocions i idees de manera creativa i desinhibida, desenvolupant l'autoconfiança des de l'ús dels recursos rítmics i expressius de la motricitat. |
| 4.3. Participar activament en muntatges artístics senzills i guiats, fent ús dels recursos expressius del cos i del moviment.  | 4.3. Organitzar i dissenyar projectes artístics col·lectius, aplicant els recursos expressius del cos i del moviment.  |

#### 6.5. Competència específica 5.

Participar activament en l'exploració del patrimoni natural i cultural de l'entorn, a través d'activitats físiques i artísticexpressives guiades, adoptant mesures de responsabilitat individuals i col·lectives que afavorisquen la pràctica segura i respectuosa amb el medi.

| 4t (2n cicle)  | 6é (3r cicle)  |
|--|--|
| 5.1. Dur a terme activitats físiques i artísticexpressives en el medi natural o en entorns no habituals, de manera guiada i controlada, coneixent les tècniques adequades. | 5.1. Participar en l'organització i realització d'activitats físiques i artísticexpressives en el medi natural o entorns no habituals, aplicant de manera autònoma les tècniques adequades.  |
| 5.2. Identificar mesures de seguretat i accions per a la conservació del medi mitjançant la participació en les activitats inclusives en l'entorn.                         | 5.2. Aplicar mesures de seguretat i accions per a la conservació del medi i la sostenibilitat en les activitats en l'entorn, col·laborant en la seua organització amb perspectiva inclusiva. |
| 5.3. Participar en activitats físiques i artísticexpressives per al coneixement del patrimoni natural i cultural pròxim a través d'activitats guiades en l'entorn.         | 5.3. Reconèixer i valorar el patrimoni natural i cultural pròxim a través d'activitats físiques i artísticexpressives en l'entorn i des d'una perspectiva comunitària i crítica.             |



## 6.6. Competència específica 6.

Identificar i explorar recursos tecnològics relacionats amb l'activitat física i la salut, utilitzant-los de manera responsable i segura, sota la supervisió de l'entorn familiar i escolar.

| 4t (2n cicle)  | 6é (3r cicle)   |
|--|---|
| 6.1. Experimentar amb recursos tecnològics senzills relacionats amb l'activitat física i la salut, en situacions motrius.  | 6.1. Aplicar recursos tecnològics relacionant-los amb l'activitat física i la salut a través de la resolució de problemes en situacions motrius.  |
| 6.2. Fer ús de manera guiada d'algunes aplicacions tecnològiques vinculades a reptes motrius, jocs i preesports, identificant els beneficis i els riscos.                      | 6.2. Seleccionar i explorar amb criteri aplicacions tecnològiques diferents relacionades amb l'activitat física i la salut, vinculades a reptes motrius, jocs i preesports, valorant els beneficis i els riscos.                    |
| 6.3. Participar en diferents propostes físiques i artísticexpressives de manera guiada, fent ús de la tecnologia i coneixent els nous escenaris de comunicació i aprenentatge. | 6.3. Utilitzar la tecnologia de manera crítica, responsable i guiada en diferents dispositius, a través de propostes físiques i artísticexpressives, integrant les possibilitats dels nous escenaris de comunicació i aprenentatge. |



## VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA LLENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

### 1. Presentació.

Les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura tenen un paper fonamental en la consecució de les finalitats de l'etapa d'educació primària. Entre els objectius finals de l'etapa hi ha la capacitat de conèixer i d'utilitzar de manera adequada el valencià i el castellà.

D'altra banda, els principis pedagògics del perfil d'eixida d'aquesta etapa també involucren directament aquesta àrea pel que fa a les correctes expressions, oral i escrita, la comprensió lectora, l'hàbit lector, la comunicació audiovisual i la creativitat. A més a més, al final d'aquesta etapa, tot l'alumnat ha d'haver après a expressar-se oralment i per escrit tant en valencià com en castellà; també ha d'haver adquirit un nivell de comprensió lectora adequat en les dues llengües oficials, haver desenvolupat el gust per la lectura, el sentit artístic i la creativitat.

Finalment, el valencià i el castellà, com a llengües vehiculars de l'ensenyament, són l'eina fonamental que ha de garantir l'accés de l'alumnat al coneixement en les diferents àrees. El domini eficaç de les dues llengües resulta imprescindible, per tant, per a esdevindre un aprenent autònom al llarg de la vida.

D'altra banda, les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura contribueixen de manera directa, juntament amb la resta, al desenvolupament de la competència en comunicació lingüística, a més de participar en l'adquisició de la competència plurilingüe amb la resta de llengües curriculars.

L'enfocament plurilingüe del currículum ha d'ajudar a integrar de manera creativa i eficaç els processos d'aprenentatge de les diferents llengües curriculars. Pel que fa a l'educació primària, el valencià, el castellà i la llengua estrangera.

En aquest sentit, s'ha procurat que el disseny de les propostes curriculars de les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura i de Llengua Estrangera siga complementari. Efectivament, les coincidències entre les competències específiques d'aquestes àrees estan pensades per a poder treballar d'una manera integrada la competència en comunicació lingüística i la competència plurilingüe. D'altra banda, la competència específica de mediació ha de servir per a afavorir el disseny de situacions d'aprenentatge que integren les diferents llengües del currículum i també, quan siga possible, les llengües presents a l'escola.

Per tal de dur a terme aquest objectiu d'integració de les llengües del currículum, la realització de projectes significatius per a l'alumnat que promoguen la resolució col·laborativa de problemes pot ser un instrument immillorable per a integrar les competències específiques de les àrees lingüístiques i també de les no lingüístiques.

Les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura han de promoure també en aquesta etapa la reflexió lingüística i l'anàlisi contrastiva en un nivell bàsic i preferentment associades als usos discursius. La reflexió s'ha d'estendre també a la diversitat lingüística i cultural present a la mateixa aula, a l'escola, a l'entorn familiar i social pròxim, a la Comunitat Valenciana, a Espanya, a Europa i al món, en una progressió que faça ampliar la mirada de l'alumnat i el prepare per a viure i convida en societats diverses. El treball a l'escola de la diversitat lingüística ha d'estar acompanyat d'una visió d'aquesta diversitat com una riquesa



i com un fet global. Aquesta reflexió s'ha d'estendre també a la relació entre les llengües i el poder, i els processos de minorització i de substitució lingüístiques. La reflexió ha d'estar acompanyada d'un treball sobre les actituds i els estereotips lingüístics que afavorisca la superació d'aquestes situacions de desigualtat lingüística.

Les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura han de contribuir a desenvolupar la capacitat de diàleg i de mediació en els conflictes usant el llenguatge. En aquest sentit, les competències específiques d'interacció i de mediació són la base per al disseny de situacions d'aprenentatge basades en intercanvis comunicatius que preparen per a una ciutadania empàtica, pacífica, dialogant, que usa el llenguatge per a estretir lligams, millorar la convivència i realitzar projectes cooperatius.

El foment de la creativitat en les àrees lingüístiques passa per la creació verbal a través del joc i dels textos literaris, tant orals com escrits. La literatura a l'escola serveix per a desenvolupar el sentit artístic i la creativitat en l'alumnat a través del joc, els jocs verbals, la creació literària, la composició de textos literaris de diferents formats i gèneres (poesia, conte, cançó, guió, còmic), i també de la creació audiovisual i del teatre que combinen diferents llenguatges i que obrin la porta al treball interdisciplinari i a l'organització de projectes artístics que poden involucrar els àmbits formals, informals i no formals.

D'altra banda, el treball amb els textos literaris, tant orals com escrits, ha de contribuir tant a l'adquisició del codi escrit com a la iniciació en la lectura i al desenvolupament de l'hàbit lector. El paper de les biblioteques d'aula i de centre i el treball coordinat amb les biblioteques municipals, així com el treball amb les famílies, resulten fonamentals per a assolir aquest objectiu. El pla de foment de la lectura i el projecte educatiu de centre han de servir de base per a planificar les accions pedagògiques necessàries per a assolir aquests objectius d'una manera coordinada entre totes les àrees, especialment el temps diari que es dedicarà a la lectura en cada centre.

La literatura, en aquesta etapa, connecta amb la cultura popular i permet integrar a l'aula també les cultures populars de l'alumnat nouvingut. D'altra banda, el treball dels textos literaris al final de l'etapa ha de preparar per a un aprofundiment posterior en la lectura interpretativa dels textos literaris, per a l'estudi dels contextos de creació dels textos i per a la lectura d'obres del cànion del patrimoni literari.

L'ús de les TIC aplicades a l'aprenentatge de les llengües resulta fonamental, i ha de començar en aquesta etapa i de manera progressiva: consultes en Internet, ús de processadors de textos, correctors i traductors, eines de gravació i muntatge audiovisual, diccionaris electrònics o consulta de fitxers bibliogràfics.

D'altra banda, des de les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i Literatura s'ha de contribuir també a l'ensenyament d'un ús ètic i no discriminatori del llenguatge en l'àmbit de la comunicació digital, així com ajudar a la construcció d'una consciència crítica dels missatges a través del treball de la lectura crítica, el debat i la creativitat.

D'altra banda, en les àrees lingüístiques s'ha de vetllar també per l'ensenyament inclusiu de tot l'alumnat, amb una atenció especial cap a les dificultats d'aprenentatge de llengües i el respecte dels diferents ritmes d'adquisició del codi, especialment en el primer cicle de l'etapa. L'acompanyament docent en tot el procés d'aprenentatge i la participació del grup de classe en la facilitació de l'èxit escolar de tots els membres són fets clau per a assolir aquest objectiu.

Finalment, les àrees lingüístiques configuren un context òptim per a ensenyar l'ús del llenguatge per a la gestió de les emocions i en les interaccions durant el treball en grup, per a la participació en la societat i el respecte a la diversitat afectiva i sexual i la igualtat de gènere.

El currículum de les àrees de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Castellana i





Literatura es fonamenta en el treball de nou competències específiques. Aquestes competències connecten amb el perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'etapa d'ensenyament bàsic (que està determinat, al seu torn, pels reptes del segle XXI i per les competències clau), i es connecten entre aquestes i amb els sabers i els criteris d'avaluació, d'una manera dinàmica, a través de l'actuació de l'alumne en diferents contextos de la realitat.

Les competències específiques de l'àrea són: multilingüisme i interculturalitat; comprensió oral i multimodal; comprensió escrita i multimodal; expressió oral; expressió escrita i multimodal; interacció oral, escrita i multimodal; mediació oral, escrita i multimodal; lectura autònoma, i competència literària. De cadascuna d'aquestes competències específiques es fa una descripció que indica les característiques de les actuacions i de les situacions en què es desplega, i en la qual s'apunten alguns dels sabers que té associats. A més, en la descripció s'indiquen de manera sintètica les fites principals en el procés d'adquisició de la competència al llarg de l'etapa: final de segon i sisé curs de primària.

En l'apartat següent s'estableixen les connexions de les nou competències específiques amb: 1) la resta de les competències específiques de l'àrea, 2) les competències específiques de la resta de les àrees de l'etapa, 3) les competències clau.

Tot seguit es mostren els sabers bàsics, és a dir, el conjunt de coneixements, destreses, actituds i valors de l'àrea que cal que l'alumne mobilitze per a poder adquirir les diferents competències específiques. Els sabers bàsics estan organitzats en tres blocs: Llengua i ús, Estratègies comunicatives i Educació literària. En l'apartat dels sabers bàsics s'indiquen també els cicles de l'etapa en què es proposa treballar-los.

A continuació, s'expliquen les característiques que podrien presentar les situacions d'aprenentatge. Aquest apartat es planteja com una ajuda perquè el professorat dissenye les activitats didàctiques complexes que farien possible que l'alumnat posara en pràctica els components de les competències específiques i de les competències clau, al mateix temps que mobilitza els sabers bàsics necessaris per a adquirir-les.

Al final s'exposen els criteris d'avaluació de cada competència específica. Aquests criteris són els referents que indiquen els nivells mínims d'aplicació de la competència en les diferents situacions d'aprenentatge que s'hagen previst en cada moment del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els criteris d'avaluació són la base per al disseny de situacions d'aprenentatge, juntament amb els sabers bàsics, i han de servir també per al disseny de les situacions, els procediments i els instruments d'avaluació necessaris per a avaluar l'adquisició de cada competència específica. Aquests criteris indiquen un nivell mínim per a quart i sisé curs de primària.

## 2. Competències específiques.

### 2.1. Competència específica 1. Multilingüisme i interculturalitat.

Reconèixer la diversitat lingüística i cultural de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i del món, a través del contacte amb les llengües de l'alumnat i de l'entorn; evitar prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com una riquesa cultural.

#### 2.1.1. Descripció de la competència.

La diversitat lingüística i cultural és una realitat present tant en la societat com en les aules valencianes. Per aquest motiu, les àrees lingüístiques tenen el repte d'abordar aquesta diversitat amb l'objectiu de promoure en l'alumnat el coneixement de les diferents llengües i varietats lingüístiques i de la cultura associada a aquestes. Al mateix temps, les classes de llengua han de servir per a educar l'alumnat en l'acceptació d'aquesta diversitat com un



enriquiment personal tot defugint prejudicis lingüístics o xenòfobs.

La diversitat lingüística constitueix també una característica fonamental de l'Estat espanyol, on es parlen diferents llengües amb les respectives varietats lingüístiques. En aquest sentit, el desenvolupament d'aquesta competència ha de fer possible que l'alumnat demostre interès i respecte per les llengües oficials de l'Estat, amb una atenció especial al valencià i al seu procés de normalització lingüística. El coneixement i l'estima per la llengua pròpia d'un territori ha de ser vist com un dels fonaments per al desenvolupament d'una bona competència multilingüe i intercultural.

L'escola ha de reflectir la realitat social, però també ha d'introduir les correccions pertinents per tal de conciliar l'interès general en els contextos en què hi ha una llengua predominant i una altra de minoritzada, de manera que es garantisca la protecció dels drets lingüístics i la igualtat de les llengües oficials. El redreçament de l'ús de valencià i la correcció de desequilibris socials i territorials han de ser fonamentals per a vertebrar la societat valenciana, així com per a aprofundir en les diverses varietats lingüístiques i promoure el respecte a la identitat plural, la cooperació entre territoris i el reconeixement del valencià com a llengua pròpia.

Per a adquirir correctament aquesta competència l'alumnat ha de tindre ben present que les dues llengües oficials del nostre territori compten amb una diversitat lingüística enriquidora i que cada varietat geogràfica presenta unes característiques pròpies que la caracteritzen. És per això que el coneixement i el respecte cap a les diferents varietats de la llengua són fonamentals perquè l'alumnat pugui assolir aquesta competència.

D'altra banda, vivim en un context social ric en llengües i cultures que fa que a les aules convisquen persones que utilitzen llengües diferents de les llengües curriculars. Per aquest motiu, els centres educatius han de fer visible aquesta diversitat que ens envolta, la qual possibilita l'acollida i l'actitud positiva cap a totes les llengües i evita els prejudicis lingüístics, al mateix temps que ens acostava a la realitat lingüística de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i del món. Detectar els prejudicis i els estereotips lingüístics freqüents, així com l'ús del llenguatge no discriminatori, afavorirà la convivència democràtica i la construcció d'una societat més equitativa i responsable.

Per a assolir aquesta competència, cal conèixer quin és el domini real de les dues llengües oficials per part de l'alumnat, així com el ventall de llengües familiars no curriculars presents a l'aula, ja que només partint del perfil lingüístic individual es pot garantir l'aprenentatge equilibrat de les llengües oficials i es podrà aprofitar la diversitat lingüística i cultural com un enriquiment per a l'escola.

Afavorir el contacte amb altres llengües i cultures no curriculars, però pròpies d'una part de l'alumnat, contribuirà a fer que es reflexione i es prenga consciència del funcionament de les llengües a partir de l'observació i la comparació entre aquestes, incloent-hi una primera aproximació a altres formes de comunicació, com per exemple la llengua de signes. Valorar les llengües familiars ajudarà a generar, per tant, actituds positives cap a l'aprenentatge de llengües.

En aquest sentit, el treball integrat de les llengües (TIL) esdevé de gran importància, ja que, a més de promoure un aprenentatge de llengües més coherent i significatiu, estimula la reflexió sobre l'ús del llenguatge per a iniciar-se en el desenvolupament de la consciència lingüística.

Aspectes com la diversitat lingüística (individual i social), l'anàlisi de les llengües en contacte i la gestió del multilingüisme han de ser essencials per al treball de la competència multilingüe i intercultural.

Finalment, el desenvolupament d'aquesta competència ha d'iniciar-se en edats



primerenques per tal de fomentar el sentiment de pertinença a la comunitat lingüística i cultural valenciana i despertar l'interés i el respecte de l'alumnat per les llengües i les varietats dialectals del seu entorn més pròxim. Aquestes aproximacions han de partir de les llengües primeres presents a l'aula, al centre, o al context de l'alumnat. Al llarg del primer cicle de l'etapa, la motivació per aprendre idiomes ha de ser fonamental. El treball del codi oral ha de tindre un paper destacat, així com l'acceptació de l'existència de sons diferents de la llengua pròpia.

A partir del segon cicle els aprenents haurien d'adoptar un paper més actiu en l'aprenentatge de llengües per tal d'identificar prejudicis i estereotips lingüístics freqüents i reconèixer la diversitat cultural i lingüística com una oportunitat compartida per al conjunt de la ciutadania.

En el tercer cicle de primària l'alumnat hauria d'adquirir un grau més alt de coneixement de la varietat lingüística, per tal d'ampliar el seu perfil lingüístic. La reflexió sobre les llengües com un element constitutiu de la seua identitat resultarà de molta importància. A partir de la reflexió lingüística, l'alumnat hauria de començar a ser conscient dels efectes del contacte entre llengües amb diferents estatus socials; també hauria de començar a contrastar estructures lingüístiques de diferents llengües i d'iniciar-se en la consciència interlingüística. Al llarg d'aquest cicle haurien d'avançar en la detecció de prejudicis i estereotips lingüístics per a valorar de manera positiva les oportunitats personals i socials que ens aporta la pluralitat lingüística. El factor emocional té un pes destacat en el desenvolupament d'aquesta competència al llarg de l'etapa.

## 2.2. Competència específica 2. Comprensió oral i multimodal.

Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos orals i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de l'escolta activa, l'aplicació d'estratègies de comprensió oral i la reflexió sobre el contingut i la forma.

### 2.2.1. Descripció de la competència.

Aquesta competència específica engloba els processos de comprensió oral que contribueixen al desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat amb l'objectiu d'aportar-li coneixements i estratègies per a enfrontar-se satisfactòriament a qualsevol situació comunicativa de la vida personal, social i acadèmica pròpia de la seua edat. És a dir, la comprensió oral suposa ser capaç d'escoltar i comprendre informacions orals en situacions comunicatives de diferents àmbits i amb registres de formalitat diversa, així com ser capaç d'utilitzar estratègies de comprensió oral per a obtenir i integrar la informació i valorar-la, i també per a respondre a necessitats comunicatives significatives.

En síntesi, la comprensió oral implica el coneixement del lèxic i d'una sèrie d'estructures lingüístiques. Ara bé, en el desenvolupament d'aquesta competència específica es poden distingir tres tipus de comprensió: la literal, la inferencial i la crítica. Aquests nivells de comprensió es corresponen amb diferents actuacions per part de l'individu. En la comprensió literal es pot extraure la informació directament del text, en la inferencial es pot deduir, i en la crítica s'ha de prendre un punt de vista més personal i crític.

D'altra banda, l'alumnat ha de ser capaç de comprendre diferents tipus de discursos: el discurs produït per una sola persona (monòleg) i el discurs en què participen dos o més interlocutors (diàleg o conversa).

La comprensió d'un text oral requereix un grau d'atenció i de concentració elevat per part de l'oient. Per això, cal desenvolupar estratègies de selecció i de retenció en relació amb l'objectiu de l'escolta. D'aquesta manera, a mesura que l'alumnat desenvolupa les estratègies de comprensió oral a diferents nivells, ha de ser capaç d'identificar el sentit general i la informació



més rellevant i de diferenciar diferents tipologies textuais, registres i contextos.

Les primeres reflexions sobre el llenguatge han de partir del coneixement intuïtiu que l'alumnat té com a usuari d'una llengua i han de produir-se sempre de manera significativa, en contextos de producció i comprensió de textos. Per tant, a través de tasques que promoguen la millora de la comprensió oral, es poden planificar activitats de reflexió, utilitzant la terminologia elemental adequada per a iniciar-se en el desenvolupament de la consciència lingüística i millorar les destreses de producció i de comprensió.

Cal tindre en compte que per a desenvolupar aquesta competència l'alumnat, en finalitzar el 1r cicle de primària, hauria de ser capaç d'identificar el tema i les idees principals de discursos orals de situacions comunicatives conegudes i de l'àmbit escolar, en diferents registres (col·loquial i formal) i tenint en compte els elements no verbals. Al final del 2n cicle de primària l'alumnat també hauria de relacionar les idees principals i les secundàries en diferents textos amb suports visuals i sense. I al final del 3r cicle de primària, l'alumnat hauria de comprendre i valorar diferents textos de situacions comunicatives conegudes i específiques d'interès personal, amb diferents tipus de registres.

### 2.3. Competència específica 3. Comprensió escrita i multimodal.

Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos escrits i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de la lectura de textos, l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora i la reflexió sobre el contingut i la forma.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3

Aquesta competència específica engloba els processos de comprensió escrita per a desenvolupar la competència comunicativa de l'alumnat amb l'objectiu d'aportar-li coneixements i estratègies per a enfrontar-se satisfactòriament a qualsevol situació comunicativa de la vida personal, social i acadèmica pròpia de la seua edat. És a dir, la comprensió suposa rebre i processar la informació expressada a través de textos escrits i multimodals en situacions comunicatives de diferents àmbits i amb registres de formalitat diversa, així com ser capaç d'utilitzar estratègies de comprensió escrita per a obtindre i integrar la informació i valorar-la, i per a respondre a necessitats comunicatives significatives.

En síntesi, la comprensió escrita implica el coneixement del codi escrit i d'una sèrie d'estructures lingüístiques. Però en el desenvolupament d'aquesta competència específica es poden distingir tres tipus de comprensió: la literal, la inferencial i la crítica. Aquests nivells de comprensió es corresponen amb diferents actuacions per part de l'individu. En la comprensió literal es pot extraure la informació directament del text, en la inferencial es pot deduir, i en la crítica s'ha de tindre un punt de vista més personal i crític.

Cal tindre en compte que la comprensió d'un text escrit requereix per part del lector ser capaç de llegir amb bona fluïdesa i aplicar les estratègies de comprensió lectora necessàries. En tots aquests aspectes intervenen diversos processos: localitzar i obtindre informació del text, saber integrar-la i interpretar-la i reflexionar i valorar-la de manera crítica. D'aquesta manera, a mesura que l'alumnat desenvolupa les estratègies de comprensió escrita en diferents nivells, ha de ser capaç de diferenciar diferents tipologies textuais, registres i contextos.

Per a aconseguir que els i les alumnes esdevinguen lectors i lectores competents i siguem capaços d'adequar la manera de llegir utilitzant estratègies lectores en funció del tipus de text, dels diferents formats i suports, i del propòsit de la lectura, caldria que l'alumnat duiguera a terme els processos que intervenen en les activitats de lectura: localitzar i obtindre informació del text, saber integrar-la i interpretar-la, reflexionar i valorar. D'aquesta manera, a mesura que l'alumnat desenvolupa les estratègies de comprensió escrita en diferents nivells, és capaç de reconèixer



el sentit global, les idees principals i la informació explícita, i realitzar, amb ajuda, reflexions elementals sobre aspectes formals i de contingut. A més, l'alumnat adquireix i construeix el coneixement i dona resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.

En el desenvolupament d'aquesta competència de comprensió escrita, l'alumnat aplica també les estratègies relacionades amb l'alfabetització informacional. És a dir, buscar, seleccionar i contrastar informació procedent de dues o més fonts, de manera planificada i de manera guiada. D'aquesta manera, s'avança en l'avaluació de la fiabilitat de les informacions, com també en el reconeixement dels riscos de manipulació i de desinformació.

Les primeres reflexions sobre el llenguatge parteixen del coneixement intuïtiu que l'alumnat té com a usuari d'una llengua i es produeixen sempre de manera significativa, en contextos de producció i de comprensió de textos. Per tant, a través de les tasques que promouen la millora de la comprensió escrita es poden proposar activitats de reflexió en què l'alumnat s'inicia en l'ús de la terminologia metalingüística bàsica i desenvolupa de manera progressiva la consciència lingüística, alhora que perfecciona les destreses de producció i de comprensió.

L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura se sistematitza en el 1r cicle aprofitant tot el que s'ha treballat en l'etapa d'infantil: la preparació de l'alumnat per al procés de xifrar i desxifrar el codi escrit, és a dir, transformar les grafies en sons i els sons en grafies. Aquest procés es realitza en una llengua per a transferir-lo després a les altres. Per tant, durant el 1r cicle, les situacions d'aprenentatge es planifiquen perquè l'alumnat aprenga a llegir (desxifrar el codi) i a comprendre els textos (construir el significat del text en contextos de lectura significatius). Per tal de desenvolupar aquesta competència, l'alumnat hauria de ser capaç, en finalitzar el 1r cicle de primària, de llegir amb una bona fluïdesa i de començar a aplicar estratègies per a comprendre, amb ajuda, el sentit global i la informació específica d'un text, i de fer inferències durant la lectura.

Finalment, caldria tindre en compte també que, per a poder arribar a comprendre, un text és necessari que l'alumnat domine la mecànica lectora, per tal de poder centrar l'atenció en les habilitats de comprensió del text i no tant en les de descodificació. Per això, paral·lelament a la lectura mecànica, l'alumnat sempre ha d'efectuar la lectura comprensiva, que ha de prendre més autonomia en el segon i el tercer cicle. En qualsevol moment es poden aprofitar recursos com la lectura fàcil per a tindre en compte la inclusió i els principis del disseny universal d'aprenentatge. A final del segon cicle de primària l'alumnat també hauria de distingir les idees principals de les secundàries i fer valoracions personals. I al final del 3r cicle de primària hauria d'aplicar estratègies per a comprendre el sentit global (de manera autònoma), fer valoracions personals argumentades i identificar el tipus de text i les seues característiques.

#### 2.4. Competència específica 4. Expressió oral.

Produir, de manera guiada, missatges orals senzills amb coherència, cohesió i adequació a través de situacions de comunicació dels àmbits familiar, social i educatiu.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4

L'expressió oral constitueix un instrument de primer ordre en el procés comunicatiu, i el seu desenvolupament implica la producció de missatges orals senzills estructurats (coherència), amb mecanismes bàsics per a l'articulació (cohesió) i adaptats a la finalitat i al registre requerits per a cada situació comunicativa (adequació).

L'aprenentatge d'aquesta competència se centra tant en la construcció del discurs com en la seua expressió i el control de la norma, al mateix temps que requereix un conjunt d'estratègies que augmenten gradualment la correcció lèxica i gramatical, i que afavorisquen la comprensió del missatge. A causa del caràcter immediat i efímer que caracteritza la llengua oral, aspectes com la pronunciació, el ritme, l'entonació i els recursos no verbals bàsics resulten



indispensables per a reforçar la intenció comunicativa.

L'adquisició correcta de l'expressió oral, a més de tindre en compte aspectes lèxics, semàntics, fonològics, morfosintàctics i no verbals, ha d'afavorir un ús del llenguatge ètic i no discriminatori, i es fomenta així la construcció d'una societat més equitativa, democràtica i responsable. A més, el seu desenvolupament exigeix uns coneixements pragmàtics i socioculturals que només poden aprendre's en situacions reals de diferents àmbits, que han d'augmentar el grau de complexitat a través d'estratègies bàsiques de planificació, per a incrementar el repertori comunicatiu de l'aprenent. Es tracta que l'alumnat passe de formes espontànies de producció oral a formes més controlades i formals.

Per això és imprescindible que l'alumnat s'inicie en l'adquisició d'habilitats que els permeten buscar i contrastar informació per a comunicar-la, adoptant un punt de vista crític i personal, així com una actitud ètica amb la propietat intel·lectual.

Els diferents tipus de textos (narratius, descriptius, argumentatius, expositius, instructius) constitueixen el marc perfecte per a treballar l'expressió oral. El text és la unitat bàsica de treball a l'aula, per la qual cosa les produccions orals no poden deslligar-se dels gèneres textuais (conte, rondalla, notícia), que corresponen a les situacions concretes de comunicació. Dotats d'una estructura i d'uns continguts lingüístics, ofereixen un aprenentatge més significatiu i contribueixen al fet que l'alumnat s'inicie, de manera guiada, en la reflexió sobre el llenguatge, per a afavorir, així, el desenvolupament de la consciència lingüística.

El desenvolupament d'aquesta competència s'inicia en edats molt primerenques de manera espontània, però l'adquisició correcta és llarga i complexa, per la qual cosa requereix un treball sistemàtic i continuat. D'aquesta manera, la guia del professorat i l'avaluació a curt i llarg termini constitueixen un element de primer ordre per a aconseguir que l'alumnat adquirisca de manera eficaç l'objectiu proposat. Al llarg de l'etapa, la gestió de les emocions ha de ser fonamental per a consolidar el seu aprenentatge. La guia del professorat i l'avaluació a curt i llarg termini constitueixen un element de primer ordre per a aconseguir que l'alumnat adquirisca de manera eficaç l'objectiu proposat.

Durant els primers cursos d'escolarització, el treball de la consciència fonològica i l'adquisició de vocabulari han de tindre un pes destacat, ja que constitueixen la base per a articular correctament el discurs oral. En concloure el primer cicle de primària, l'alumnat hauria de ser capaç de realitzar produccions orals senzilles de manera guiada, adaptades a diferents situacions de comunicació pròximes a ell.

En el segon cicle de primària, les produccions orals han d'augmentar l'extensió, la planificació i el grau de formalitat. L'alumnat, amb l'ajuda del docent, hauria de saber expressar, descriure i argumentar idees, sentiments, emocions, fets, opinions i conceptes tenint en compte tant els aspectes verbals com els no verbals. En aquest cicle s'ha d'iniciar en l'anàlisi de les produccions pròpies mitjançant l'autoavaluació.

Al final de l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de construir un discurs adequat i coherent, que incorpore elements bàsics de cohesió, utilitzant estratègies per a integrar la informació i amb un propòsit comunicatiu.

## 2.5. Competència específica 5. Expressió escrita i multimodal.

Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals adequats i coherents amb un vocabulari apropiat, utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició.

### 2.5.1. Descripció de la competència 5

Adquirir aquesta competència específica comporta considerar l'escriptura com un procés









recursiu (individual o col·laboratiu) en el qual s'empren estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició que requereixen una pràctica explícita i progressiva a l'aula i amb el suport docent.

De manera paral·lela, per a ser competent en expressió escrita també és necessari utilitzar el registre pertinent (adequació), organitzar les idees amb claredat (coherència) i emprar el vocabulari de manera correcta. Tot això mentre s'incrementa de manera gradual, reflexiva i guiada tant la destresa d'utilitzar les paraules i estructures precises en els textos escrits com la consciència sobre la qualitat, l'ètica i la creativitat de l'expressió pròpia. En aquest punt, cobra una rellevància especial la utilització constant d'un llenguatge no discriminatori i orientar l'alumnat perquè detecte i rebutge qualsevol abús de poder a través de la paraula.

Ens trobem, doncs, davant d'un ús intencional de la llengua que és, al mateix temps, instrument i objecte d'aprenentatge. En aquest context de producció de textos, l'alumnat s'ha d'acostar gradualment, i d'una manera activa i reflexiva, als nombrosos coneixements lingüístics, discursius i textuals implicats en el procés d'escriptura. Aquest ha de ser el marc òptim per a iniciar-se en la reflexió metalingüística i en la terminologia bàsica sobre la llengua vinculant, des de la base, el seu ús real i el coneixement lingüístic, i per a fer-ho s'ha de promoure la manipulació de paraules, enunciats o textos perquè l'alumnat n'aprecie els canvis. A través d'una varietat de situacions d'escriptura, els i les estudiants es familiaritzen amb un ventall de gèneres discursius, construint una competència que els permeta produir textos escrits d'acord amb les convencions socioculturals, estructurals i lingüístiques. D'aquesta manera, el nostre alumnat podrà desimboldre's progressivament en qualsevol situació comunicativa de la vida personal, social i acadèmica.

En aquest sentit, actualment, la manera de comunicar-nos s'ha transformat, o s'ha desdibuixat la separació entre els diferents mitjans. Ara comptem amb molts i diferents recursos per a construir significats que van més enllà del verbal, i per això aquesta competència específica inclou la creació, amb l'ajuda del docent, de textos multimodals.

Atesa la complexitat cognitiva de l'activitat escriptora, en què es posen en joc multitud de coneixements, l'acompanyament i el seguiment continu del docent han de ser imprescindibles, així com la retroalimentació oportuna i la utilització d'eines de suport (organitzadors, rutines de pensament, plantilles), models i exemples de complexitat escalonada. Aquest acompanyament del docent ha de ser decisiu també quan l'alumnat requereisca estratègies de cerca, selecció i contrast de fonts. L'objectiu últim és que, progressivament, després d'avaluar i analitzar la informació, l'alumnat siga capaç d'integrar-la de manera personal i creativa en la seua producció escrita sent sempre respectuós amb la propietat intel·lectual.

En finalitzar el primer cicle de primària, seguint pautes accessibles i partint d'exemples bàsics, l'alumnat hauria de ser capaç d'escriure individualment, en parelles o grups i de manera acompanyada, un text breu relacionat amb l'àmbit escolar amb una estructura clara. Els i les alumnes, que començaran a ser conscients del procés escriptor, s'iniciaran en la planificació, amb l'orientació permanent del professorat.

En acabar el segon cicle de primària, l'alumnat hauria d'escriure (individualment o col·laborativament), amb l'ajuda del professorat i a partir de models, textos coherents de gèneres discursius senzills emmarcats en situacions d'aprenentatge. A més, els i les alumnes, amb el suport del professorat, haurien de planificar i revisar els seus textos mitjançant estratègies elementals. Així mateix, haurien de cuidar tant els aspectes formals com la correcció lingüística, ortogràfica i gramatical corresponent al nivell educatiu.

Finalment, al final de l'etapa, l'alumnat, de manera guiada, hauria de crear textos escrits



i multimodals de gèneres discursius variats que responguen a la situació comunicativa plantejada. També hauria de produir textos coherents i amb un vocabulari apropiat utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició.

#### 2.6. Competència específica 6. Interacció oral, escrita i multimodal.

Interactuar de manera oral, escrita i multimodal, a través de textos senzills dels àmbits personal, social i educatiu, utilitzant un llenguatge respectuós i estratègies bàsiques de comprensió, expressió i resolució dialogada de conflictes, de manera síncrona i asíncrona.

##### 2.6.1. Descripció de la competència 6

La interacció oral, escrita i multimodal abasta la descodificació, la comprensió, la interpretació i l'expressió a través de textos senzills. Aquest procés està associat a la construcció d'un discurs conjunt mitjançant l'ús del repertori plurilingüe i multicultural de l'alumnat. La interacció supera la suma de les competències de comprensió i d'expressió, ja que incorpora també estratègies de col·laboració, com ara respectar el torn de paraula, cooperar amb l'interlocutor o interlocutors, i demanar aclariments. Tot això per a intercanviar informació en situacions comunicatives dels àmbits personal, social i educatiu.

Aquesta competència implica i promou el treball en grup, la col·laboració i la predisposició per a comunicar-se amb altres, establir vincles personals i construir coneixement, posant les pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica. Aquest procés suposa també ser capaç de dur a terme negociacions de manera argumentada, empàtica, assertiva, correcta en les formes i respectuosa cap a la diversitat, utilitzant un llenguatge ètic i no discriminatori, per a arribar a una entesa. En aquest sentit, l'alumnat ha de manejar situacions comunicatives, tant en suports analògics com digitals, utilitzant l'etiqueta digital, i recursos comunicatius verbals i no verbals.

Paral·lelament, per a ser competent en interacció oral, escrita i multimodal també cal utilitzar el registre adequat (adequació), organitzar les idees amb claredat (coherència) i emprar el vocabulari de manera correcta. Tot això mentre s'incrementa de manera gradual, reflexiva i guiada, l'habilitat d'emprar les estructures necessàries en textos orals, escrits i multimodals.

En la interacció són essencials estratègies com l'ús de la repetició, el ritme pausat i guiat, prendre i cedir la paraula, cooperar i demanar aclariments. Tot això tenint en compte, a més, la situació comunicativa i les convencions socials. Al costat d'això, l'escolta activa és fonamental perquè contribueix a la convivència, a la cooperació, a la tolerància i a la comunicació eficaç.

En aquesta etapa l'alumnat hauria de ser capaç d'intercanviar informació senzilla sobre temes quotidians i d'interès personal, en textos escrits, orals i multimodals dels gèneres dialogats més freqüents. En aquest sentit, en qualsevol ocasió els i les alumnes haurien de rebutjar els usos lingüístics discriminatoris i els abusos de poder a través de la paraula, tenint en compte una perspectiva de gènere. I, finalment, haurien d'utilitzar progressivament estratègies per a la gestió dialogada de conflictes.

En acabar el primer cicle, l'alumnat hauria de ser capaç d'interactuar en situacions quotidianes senzilles utilitzant estratègies bàsiques per a la participació: demanar i complir el torn de paraula, així com saber escoltar.

Al final del segon cicle de primària, l'alumnat hauria de ser capaç d'interactuar de manera oral en les situacions comunicatives habituals utilitzant estratègies que faciliten la participació, com ara saber escoltar i mantindre el tema, aportar idees i respectar les dels altres, així com les convencions establides per a la situació comunicativa. De manera escrita i multimodal, la interacció es donarà en situacions asíncrones i de manera guiada.



Al final de l'etapa, l'alumnat hauria d'utilitzar estratègies d'escolta activa per a evitar repetir idees, i incloure en la intervenció les opinions dels interlocutors, cooperant amb ells. L'alumnat hauria d'utilitzar, a més, el registre adequat per a cada situació comunicativa. Finalment, la interacció escrita i multimodal pot incloure puntualment interaccions síncrones, i s'ha d'afavorir l'autonomia progressiva de l'alumnat.

#### 2.7. Competència 7. Mediació oral, escrita i multimodal.

Mediar entre interlocutors utilitzant estratègies d'adaptació i de simplificació del llenguatge per a processar i transmetre informació bàsica i senzilla, en situacions comunicatives predecibles dels àmbits personal, social i educatiu.

##### 2.7.1. Descripció de la competència 7

La mediació és l'activitat comunicativa que permet al parlant mediador explicar i facilitar la comprensió de missatges o textos orals, escrits i multimodals entre interlocutors que no comparteixen el mateix codi. En aquest procés s'utilitzen estratègies com la reformulació, l'adaptació o la simplificació del llenguatge, d'acord amb l'objectiu, la situació i els destinataris de la comunicació.

En la mediació l'alumne es reconeix com a agent social encarregat de crear ponts, ajuda a construir i transvasar significats, facilita la comprensió i l'expressió de missatges, i transmet informació senzilla de manera guiada, tant en la seua llengua (mediació intralingüística) com entre altres llengües (mediació interlingüística).

La mediació lingüística respon a desafiaments com la resolució de conflictes de manera dialogada, l'ús de repertoris lingüístics personals procedents de diferents llengües o la valoració de la diversitat lingüística i cultural del seu entorn. En aquest sentit, la mediació lingüística implica usar estratègies i coneixements destinats a superar barreres lingüístiques i culturals de manera cooperativa, negociar significats i assolir una entesa entre els interlocutors de manera empàtica i creativa.

En aquesta etapa la mediació està orientada a comprendre i transmetre informació i idees de textos orals, escrits i multimodals breus i predecibles, sobre assumptes quotidians i de rellevància personal, guiats i preparats anticipadament. S'utilitzen tant mitjans analògics com digitals, amb suport visual, així com estratègies de simplificació, adaptació i transformació del llenguatge; o l'ús de gestos, repeticions o aclariments, tot això de manera guiada.

La mediació en aquesta etapa inclou activitats com ara resumir, explicar dades, parafrasejar, prendre notes, interpretar o traduir textos, mentre es participa en tasques col·laboratives que tenen com a objectiu facilitar la interacció i l'entesa quan es produeixen intercanvis d'informació en entorns multilingües (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2).

Per a aconseguir-ho, resulta fonamental la reflexió i el contrast, tant entre els elements lingüístics i discursius (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2), com la fonètica, la gramàtica, la sintaxi, el vocabulari o la tipologia textual, com els extralingüístics, com el llenguatge corporal, els signes visuals, les pauses, el ritme i l'entonació.

Al final del segon curs, la mediació entre llengües es du a terme de manera oral, és a dir, l'alumnat hauria de comprendre un missatge molt senzill en l'L2 (valencià o castellà o una altra) i transmetre'l a un tercer en la seua L1 (valencià o castellà o una altra llengua), ajudant-se d'estratègies elementals com ara l'ús del llenguatge no verbal. En aquest primer cicle l'alumnat s'inicia en la mediació intralingüística explicant verbalment en L1 (valencià o castellà) imatges, gràfics senzills o textos molt breus. Tant en primer cicle (1r i 2n) com en segon (3r i 4t) l'alumnat pot recórrer a l'ajuda d'altres participants o de recursos de suport. Al final del 4t curs l'alumnat



pot realitzar mediació entre llengües i dins d'una mateixa llengua de manera oral i escrita (en aquest cas produint textos senzills).

Al final del tercer cicle (5é i 6é) la mediació entre llengües es produeix amb més autonomia, malgrat que encara puga requerir-se l'ajuda del docent. En el cas de la mediació dins de la mateixa llengua es podrien incloure gràfics, fórmules, imatges i també adaptació del discurs (canvi de registre o cerca de sinònims, per exemple). Al final d'aquest cicle (4t curs) la mediació entre llengües podria incloure la traducció i la interpretació inversa des d'una L1 (valencià o castellà o altres) cap a una L2 (valencià o castellà), utilitzant diferents llengües del seu repertori. En aquest cas es tractaria de discursos de poca complexitat discursiva.

#### 2.8. Competència 8. Lectura autònoma.

Llegir de manera autònoma obres i textos de caràcter divers, seleccionats atenent els seus gustos i interessos i compartir les experiències de lectura.

##### 2.8.1. Descripció de la competència 8

El fonament d'aquesta competència específica és la motivació lliure per la lectura, des de l'interés personal de l'alumnat, de manera que es genere hàbit lector a partir d'experiències lectores positives i plaents.

La lectura autònoma afavoreix l'ampliació del coneixement sobre el món i la interacció social amb altres lectors per tal de compartir les experiències lectores. L'aprenent ha de progressar en l'habilitat i el gust per les lectures dels àmbits social, acadèmic, literari i dels mitjans de comunicació, en tipologies i funcions diferents i en formats multimodals, analògics i digitals, en un grau de complexitat creixent. Com a suport al gust per la lectura es generen contextos de diàleg, de debat, d'intercanvi d'experiències, que retroalimenten el descobriment de noves lectures. Són escenaris que el professorat ha de facilitar a través del disseny de situacions d'aprenentatge que incentiven el foment lector i que incloguen activitats de compartició de les experiències lectores en diferents formats: oral, escrit i multimodal, en contextos analògics, i també digitals.

Els processos de lectura ajuden a organitzar les idees i a distingir els continguts rellevants. Permeten també conèixer i aplicar tipologies textuals i de gèneres discursius a la pràctica oral i escrita. L'èxit en la competència lectora és clau per a controlar l'accés a la informació, en els processos de comprensió, reflexió, interpretació i per a millorar la capacitat crítica. L'aprenent llig, reflexiona i interpreta a partir de les obres i, a més, comparteix i socialitza les seues experiències lectores.

Els circuits comunicatius actuals estan estretament relacionats amb les TIC; en conseqüència, el coneixement i la iniciació en l'ús d'aplicacions de lectura, així com les plataformes digitals i Internet, han de ser un entorn favorable i necessari per a la pràctica lectora i l'intercanvi d'experiències lectores.

Per tal de millorar la mateixa experiència lectora i d'assentar l'hàbit lector, s'hauria d'estimular l'ús de les biblioteques, tant les de l'àmbit educatiu com les públiques. A més, per a configurar de manera progressiva un perfil lector entre l'alumnat, caldria fomentar també la creació d'una xicoteta biblioteca personal. D'altra banda, el desenvolupament de la personalitat, acompanyat d'un entorn en què la lectura és una activitat habitual i plaent, aporta a l'aprenent el bagatge cultural necessari per a un aprenentatge al llarg de la vida.

L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura se sistematitza en el 1r cicle. Per tant, durant els dos primers cursos cal planificar les situacions d'aprenentatge perquè l'alumnat aprenga a llegir i al mateix temps es consolide la lectura autònoma. Com a base per al desenvolupament



d'aquesta competència, l'alumnat, en finalitzar el 1r cicle de primària, hauria de ser capaç de llegir amb una bona fluïdesa obres adequades a la seua edat. També hauria de començar a ser capaç d'aplicar estratègies de comprensió lectora.

A final del 2n cicle de primària l'alumnat hauria de llegir de manera autònoma o guiada obres i textos diversos, i de seleccionar amb autonomia creixent els que s'ajusten als seus gustos i interessos. D'aquesta manera, l'alumnat s'inicia en la construcció de la seua identitat lectora. També hauria de compartir les seues experiències de lectura participant en comunitats lectores.

Al final del 3r cicle de primària l'alumnat hauria de llegir i de seleccionar, de manera autònoma i amb criteri propi, obres i textos que s'ajusten als seus gustos i interessos, i progressar en la construcció de la seua identitat lectora. De la mateixa manera, hauria de seguir compartint les seues experiències de lectura a través de la participació en comunitats lectores en els àmbits educatiu i social.

#### 2.9. Competència 9. Competència literària.

Llegir i produir textos amb intenció literària, senzills, amb llenguatge pròxim a l'alumne, contextualitzats en la cultura i la tradició, com a font de plaer i de coneixement.

##### 2.9.1. Descripció de la competència 9

La competència literària pretén que la lectura i la producció de textos amb intenció literària, adequats al nivell d'edat, contribuïska a l'hàbit lector al llarg de la vida.

Adquirir aquesta competència demana la recepció, la comprensió i la interpretació d'obres de l'àmbit literari del gust personal de l'alumne i la de textos representatius de la nostra literatura i de la universal, de la tradició i la cultura pròximes. Aporta coneixement sobre la tradició literària i l'oralitat popular i permet explotar les capacitats retòriques del sistema lingüístic, a través d'un llenguatge senzill i adequat.

La fusió de la literatura i d'altres disciplines artístiques hauria de ser una experiència d'aula i fora de l'aula en què entren en joc la música, el teatre, les arts plàstiques i escèniques, on l'alumnat obté experiències de descobriment i assumeix rols creatius. Una persona competent en aquest àmbit continuarà al llarg de la vida incorporant recursos lingüístics i valorant críticament la dimensió artística de les lectures.

L'alumne hauria de conèixer models poètics emmarcats en la tradició (la cançó popular, les rondalles) i crear versions senzilles sobre models, utilitzant el seu llenguatge pròxim, amb bastides i guiatge. L'ajuda de models i el guiatge del professorat són necessaris en el procés de dotar d'autonomia progressiva l'alumne perquè es pugua formar una cultura literària, en el context del món en què vivim, i per a potenciar la capacitat crítica sobre les lectures. Caldria considerar dues modalitats de lectura: la intensiva i l'extensiva. La lectura intensiva focalitza més el detall per a obtindre informacions i, en conseqüència, és més pausada i analítica; la lectura extensiva segueix un ritme més àgil, fa servir textos més extensos o complets, de l'interés de l'alumne, i té un caràcter més lúdic.

Caldria aconseguir que la lectura forme part dels hàbits vitals de l'alumne. L'alumnat ha de llegir, però també hauria de ser capaç de crear textos literaris senzills (contes, poemes, dramatitzacions), partint de models. A més, hauria de poder expressar una opinió crítica sobre les lectures, fent ús de recursos retòrics bàsics, amb el suport del docent.

En finalitzar el primer cicle de primària, l'alumne hauria de conèixer representacions poètiques i narratives emmarcades en la tradició (cançó popular, rondalles i contes), i crear versions senzilles i breus, utilitzant el seu llenguatge pròxim, sobre models i amb l'ajuda del



docent.

En finalitzar el segon cicle de primària, l'alumne hauria de ser capaç de llegir i d'interpretar textos literaris senzills propis de la tradició, d'expressar opinió sobre els textos, crear versions senzilles i breus amb intenció literària, amb paraules del seu repertori, partint de models i amb ajuda del docent, i participar en recitacions i dramatitzacions.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria de llegir i interpretar obres literàries pròximes als seus interessos i expressar-hi la seua opinió utilitzant recursos retòrics bàsics. A més, hauria de poder relacionar de manera molt elemental les obres literàries i els seus autors amb els contextos socioculturals de creació i de recepció. Finalment, hauria de crear versions literàries senzilles (textos narratius, poètics, teatrals) i participar en recitacions i representacions escèniques, partint de models, i de manera guiada.

3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències d'altres àrees i amb les competències clau (per al conjunt de les competències de l'àrea).

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea.

Les conegudes com a destreses lingüístiques bàsiques, és a dir, expressió oral (CE 4), expressió escrita (CE 5), comprensió oral (CE 2) i comprensió escrita (CE 3), així com els complexos processos bidireccionals que ocasionen interacció (CE 6) i mediació (CE 7), coincideixen de manera natural en la comunicació. Si a això unim l'indiscutible potencial epistèmic que posseeixen, així com que la reflexió sobre la pròpia llengua subjau en tota l'àrea, podem dir que, a grans trets, la majoria de competències específiques de valencià i castellà: llengua i literatura estan, d'una manera o d'una altra, molt relacionades entre si.

En aquest sentit, convé posar l'accent en el fet que l'expressió oral/escrita constitueix la base per al desenvolupament de les altres destreses orals/escrites (interacció [CE 6], mediació [CE 7], comprensió oral [CE 2] i/o escrita [CE 3]). A més de compartir canal i característiques, es complementen entre ells. No hi ha mediació o comprensió sense expressió. I igual succeeix amb la interacció, perquè s'hi activen de manera indissociable l'expressió i l'escolta/lectura. En dos canals diferents es treballen habilitats semblants lligades a la comprensió, la interpretació i la valoració de missatges. En altres paraules, moltes de les competències específiques de l'àrea es necessiten les unes a les altres per a poder desenvolupar-se plenament i comparteixen els sabers bàsics necessaris per a aconseguir-ho.

Quant a la resta de competències específiques de l'àrea, la competència multilingüe i intercultural (CE 1) requereix la comprensió oral (CE 2) i la comprensió escrita (CE 3), ja que comprendre suposa un primer pas per a familiaritzar-se amb la diversitat lingüística i cultural i evitar, així, els prejudicis lingüístics. Però, a més, per a valorar la diversitat lingüística i cultural com a font de riquesa cultural, cal adoptar una actitud activa, per la qual cosa guarda una relació estreta amb l'expressió oral (CE 4) i escrita (CE 5) i la interacció (CE 6), ja que aquests usos de la llengua afavoreixen la reflexió interlingüística i l'ús de la funció metalingüística del llenguatge. El desenvolupament d'aquesta competència troba en la lectura autònoma (CE 8) i en la literatura (CE 9) unes aliades poderoses per a acostar l'aprenent a una llengua, a una cultura, a un context i a unes tradicions de manera lúdica, i valorar, així, la diversitat lingüística i cultural existent.

Així mateix, la lectura autònoma (CE 8) i la competència literària (CE 9) comencen a desenvolupar-se a través de la lectura (CE 2), la comprensió de textos literaris (CE 3) i l'expressió oral (CE 4). En les activitats de foment lector se solen fer comentaris orals sobre les lectures, amb la qual cosa es treballen també a partir de la lectura: l'expressió oral (CE 4), la interacció oral (CE 6) i la mediació oral (CE 7).



Finalment, la competència literària (CE 9) s'associa amb les altres competències específiques de producció i de recepció, perquè necessita la comprensió, l'expressió, la interacció i la mediació. Per mitjà del potencial de la literatura, l'alumnat desenvolupa la resta de competències per a comprendre els textos literaris, els de tradició oral i els gèneres escrits, per a produir textos amb intenció literària i també per a interactuar i mediar amb altres individus com a característica de la dimensió social de la literatura.

### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa

Les competències específiques d'expressió oral (CE 4), expressió escrita (CE 5), comprensió oral (CE 2), comprensió escrita (CE 3) i interacció (CE 6) vertebren el procés d'aprenentatge i fan que aquestes es vinculen, de manera global i inherent, amb les competències específiques de la resta de àrees lingüístiques i no lingüístiques. Així mateix, són també clau per a la gestió personal i emocional en la relació amb els altres.

D'altra banda, la mediació lingüística (CE 7) té relació amb la resta de competències específiques de l'àmbit lingüístic perquè la mediació entre diferents codis fa que s'activen els mecanismes de comprensió i d'expressió propis de la competència en comunicació lingüística i de la competència plurilingüe, i que es transferisquen coneixements, tant lingüístics com socioculturals i pragmàtics mitjançant l'ús combinat de les diferents llengües del currículum.

Així mateix, la competència específica en lectura autònoma (CE 8) contribueix al desenvolupament de les competències específiques de la resta d'àrees, atés que la llengua escrita està present en totes les situacions educatives i, per això, la lectura es treballa en totes les àrees. En la resta d'àrees lingüístiques es promouen, a més, moltes transferències lingüístiques de l'alumnat d'unes llengües a altres, partint d'un enfocament comunicatiu i d'un tractament integrat de llengües.

Finalment, aconseguir la competència literària (CE 9) passa per la vinculació amb disciplines que no formen part de l'àrea lingüística, però que són parts del material per a edificar-la. Connecta especialment amb Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural; Educació Plàstica i Visual, i Educació en Valors Ètics i Cívics.

### 3.3. Relacions o connexions amb les competències clau.

El quadre adjunt mostra l'existència d'una relació especialment significativa i rellevant entre les 9 competències específiques d'aquesta àrea i la majoria de les competències clau que inclou el perfil d'eixida de l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica. En tots els casos l'adquisició i el desenvolupament de les competències específiques assenyalades contribueix a l'adquisició i al desenvolupament de les competències clau amb les quals apareixen estretament vinculades.



|      | 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: competència en comunicació lingüística
- CP: competència plurilingüe
- CMCT: competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (STEM, per les sigles en anglés)
- CD: competència digital
- CPSAA: competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: competència ciutadana
- CE: competència emprenedora
- CCEC: competència en consciència i expressió culturals

En primer lloc, cal remarcar que la totalitat de competències específiques de l'àrea estan indissolublement connectades amb la competència en comunicació lingüística (CCL), ja que possibiliten, entre d'altres aspectes competencials del perfil d'eixida, l'expressió de sentiments, fets, opinions i pensaments i la comprensió de discursos i de textos senzills de diversos àmbits. Així mateix, també permeten desenvolupar la lectura d'obres diverses i asseguren el respecte a la diversitat lingüística i cultural.

En segon lloc, la competència multilingüe i intercultural (CE 1) és fonamental per a desenvolupar la competència plurilingüe (CP), ja que per a utilitzar diferents llengües i reconèixer els perfils lingüístics individuals cal valorar la diversitat lingüística com una font d'enriquiment.

En tercer lloc, la competència en interacció (CE 6) es relaciona amb la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), atés que promou el diàleg, els debats, el treball en grup i la distribució de tasques i responsabilitats de manera equitativa a través de la cooperació per a aconseguir una comunicació efectiva, així com la comprensió proactiva d'altres perspectives i experiències. D'aquesta manera, contribueix al fet que l'alumnat siga conscient de les emocions pròpies, les idees i els comportaments personals emprant estratègies per a gestionar-les en situacions de tensió o conflicte i adaptant-se als canvis i harmonitzant-los per a





aconseguir els seus objectius.

En quart lloc, la competència en interacció (CE 6) i la competència en mediació (CE 7) es vinculen amb la competència ciutadana (CC), atés que tenen un paper fonamental en la participació en activitats de grup, en la presa de decisions i en la resolució de conflictes de manera constructiva i pacífica. També promou la comprensió de la identitat pròpia i les relacions interculturals amb la finalitat d'establir interaccions comunicatives respectuoses, empàtiques, igualitàries i constructives.

#### 4. Sabers bàsics (per al conjunt de les competències de l'àrea)

##### 4.1. Introducció

Els sabers bàsics són els coneixements, les destreses i les actituds necessaris per a adquirir les diferents competències específiques d'aquesta àrea.

Els sabers s'organitzen en tres blocs: Llengua i ús, Estratègies comunicatives i Educació literària. Aquests blocs generals es divideixen en subblocs de sabers i, en alguns casos, també en grups de sabers sota un mateix subbloc. Aquesta distribució permet observar millor les relacions disciplinàries entre els sabers. Aquestes relacions de tipus disciplinari es completen amb unes indicacions sobre la vinculació dels diferents blocs, subblocs i grups de sabers amb les diferents competències específiques de l'àrea. La gradació dels sabers està marcada pels criteris d'avaluació establits.

En cadascun dels blocs i subblocs es disposen els continguts bàsics de manera ordenada, seguint un ordre de més concret a més general; també s'hi suggereix el ritme d'adquisició al llarg de l'etapa, especialment al final del segon i del tercer cicle. En qualsevol cas, l'ordre de disposició dels tres blocs de continguts bàsics no denota en cap cas ni una posició jeràrquica ni suggereix un treball separat dels sabers de cada apartat. Ben al contrari, els diferents sabers bàsics dels tres blocs s'han de combinar entre ells en el moment del disseny de les situacions d'aprenentatge. Aquesta tria i combinació dels continguts estan determinades per les competències específiques involucrades en cada pràctica d'aula concreta que els docents planifiquen.

Aquests blocs de sabers tenen una correspondència en l'àrea de llengua estrangera, de forma que es puguem organitzar per a treballar les competències específiques de les diferents llengües d'una manera integrada. Així es prepara el terreny perquè es puguem planificar situacions d'aprenentatge que incloguen les diferents llengües del currículum. L'objectiu final d'aquesta organització és que l'alumnat pugui desenvolupar d'una manera coherent la competència en comunicació lingüística i la competència plurilingüe, seguint els principis de la competència plurilingüe global.

##### 4.2. Bloc 1: Llengua i ús

El primer bloc, Llengua i ús, recull tots els sabers que tenen a veure amb la llengua en relació amb el seu ús social, des de la biografia lingüística i el mapa lingüístic de l'aula fins a la diversitat lingüística i els prejudicis lingüístics presents en la societat. Aquest bloc abraça, doncs, d'una manera progressiva al llarg de l'etapa, els continguts bàsics sobre elements extralingüístics que resulten fonamentals per a la comunicació en societats plurilingües i multiculturals: la diversitat lingüística en l'entorn immediat i global, la situació social de les diferents llengües en contacte, la relació entre les llengües i els poders, o els elements culturals que configuren i determinen els usos lingüístics.

La biografia lingüística i el mapa lingüístic comencen per l'entorn més immediat, la família més pròxima i l'aula, i s'amplien al llarg de l'etapa a contextos més llunyans, com ara el centre,



el barri, la ciutat, la comarca i la família més llunyana, fins a arribar a la Comunitat Valenciana i Espanya. Quant a la variació lingüística, l'alumnat ha de ser conscient de manera progressiva de les diferents varietats de la llengua, començant per l'entorn i els usos més immediats en primer cicle fins a la variació present en àmbits més llunyans. El llenguatge no discriminatori ha d'anar posant-se en pràctica des dels primers cursos de l'etapa i ampliant-se progressivament en usos i contextos més amplis i diversos. Les expressions genuïnes de la llengua comencen per les d'ús comú en el nivell col·loquial i s'estenen al llarg dels cursos en diferents gèneres (locucions, frases fetes, refranys, col·locacions); el repertori d'expressions s'amplia al llarg de l'etapa a partir dels processos de recepció i de reflexió, i es consolida a través de l'ús.

| Les llengües i els parlants: CE 1, CE 4, CE 5, CE 6 i CE 7          | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Biografia lingüística personal                                      | x                   | x                   | x                   |
| Mapa lingüístic de l'aula   | x                   |                     |                     |
| Mapa lingüístic local i de l'entorn geogràfic                       |                     | x                   | x                   |
| La variació lingüística   | x                   | x                   | x                   |
| Prejudici i estereotips lingüístics                                 | x                   | x                   |                     |
| Estratègies d'identificació de prejudicis i estereotips lingüístics |                     |                     | x                   |
| Llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències       | x                   | x                   | x                   |
| Expressions pròpies de la llengua                                   | x                   | x                   | x                   |

#### 4.3. Bloc 2: Estratègies comunicatives

El segon bloc, Estratègies comunicatives, aplega les diferents estratègies i destreses vinculades als processos de producció, recepció, interacció i mediació. En aquest bloc trobem sis subblocs de sabers bàsics. Els subblocs 2.1, 2.2 i 2.3 són transversals, ja que es treballen en totes les competències comunicatives, i en els subblocs 2.4, 2.5 i 2.6 hi ha els sabers sobre cada destresa bàsica. A més a més, s'inclouen en aquest apartat els aspectes actitudinals, axiològics i emocionals que estan presents transversalment en tots els intercanvis comunicatius i que poden determinar-ne l'èxit o el fracàs.

Es tenen en compte també en aquest bloc tots els sabers necessaris per a una reflexió lingüística adequada al voltant de les estructures lingüístiques i del seu ús. Es comença pels sons, les grafies i els gestos i s'acaba en els nivells textual i pragmàtic. L'anàlisi i la reflexió progressiva sobre les convencions ortogràfiques, l'ortofonia i l'ortoèpia, les estructures gramaticals, les tipologies i els gèneres textuais han d'estar sempre associades a la millora de la



recepció i de la producció discursives.

La gradació dels sabers bàsics d'aquest bloc depén en primera instància del tipus de situació comunicativa en què estiga involucrat l'alumnat. En segon lloc, depén també de l'experiència prèvia de l'alumnat, del seu grau de maduració personal i del repertori de recursos lingüístics i d'estructures comunicatives que és capaç de mobilitzar en cada moment de l'etapa i en cada situació comunicativa concreta. El grau de cohesió discursiva, per exemple, depén dels mecanismes lingüístics i textuais que l'alumnat siga capaç de manejar i del nivell de complexitat textual dels discursos. L'acompanyament docent, les bastides i els models facilitats a l'alumnat en els primers nivells disminueixen al llarg de l'etapa a mesura que l'alumnat avança en l'adquisició d'autonomia.

El treball relacionat amb els diferents tipus de textos i gèneres discursius, tant pel que fa a l'estructura com a les característiques lingüístiques, es planifica al llarg de l'etapa i cada nivell desenvolupa les tipologies textuais i els gèneres discursius que millor encaixen en les situacions d'aprenentatge proposades.

Quant a la reflexió lingüística, està sempre unida als processos d'ús i de recepció i no és una finalitat en si mateixa. Mitjançant la reflexió es consolida de manera progressiva la consciència lingüística de l'alumnat per tal de millorar les destreses comunicatives associades a les diferents competències específiques de l'àrea. Progressivament, i de manera molt elemental encara, es va introduint en la reflexió l'ús de metallenguatge gramatical, especialment en els cursos finals de l'etapa; en qualsevol cas, el domini del metallenguatge es continua en les etapes posteriors; en primària, es manté vinculat encara als processos de reflexió al voltant dels usos discursius.

| Subbloc 2.1. Sabers comuns: CE2, CE3, CE4, CE5, CE6 i CE7   | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Estratègies per a adaptar el discurs a la intenció comunicativa, als participants i a la situació | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies per a adaptar el discurs al propòsit comunicatiu i al canal                           | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies per a adaptar el discurs al registre  | x                   | x                   | x                   |
| Adequació textual a la situació comunicativa  | x                   | x                   | x                   |
| Estructura del discurs: la coherència i la cohesió  | x                   | x                   | x                   |
| Elements de contingut (tema, fórmules fixes, lèxic) i forma (estructura, format, títol, imatges)  | x                   | x                   | x                   |
| Elements de contingut (inferències d'informació) i forma (tipografia)                             |                     | x                   | x                   |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Tipologies textuais i gèneres discursius  | x | x | x |
| Elements de detecció i ús d'un llenguatge verbal i icònic no discriminatori           | x | x | x |
| Estratègies de reflexió sobre el procés d'aprenentatge, autoavaluació i autocorrecció | x | x | x |
| Estratègies de gestió de les emocions en la comunicació                               | x | x | x |

| Subbloc 2.2. Alfabetització informacional: transversal a totes les CE                | CICLE               |                     |                     |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
|  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Estratègies d'ús i tractament de fonts documentals diverses                          |                     | x                   | x                   |
| Estratègies de cerca en fonts documentals diverses i amb diferents suports i formats | x                   | x                   | x                   |
| Diferenciació entre fets i opinions  |                     | x                   | x                   |
| Detecció de la manipulació informativa   |                     |                     | x                   |
| Ús de models per a sintetitzar i reelaborar informació                               |                     |                     | x                   |
| Propietat intel·lectual  |                     |                     | x                   |
| Biblioteca de l'aula o del centre i dels recursos digitals                           | x                   | x                   | x                   |
| Eines digitals per al treball col·laboratiu i la comunicació                         |                     | x                   | x                   |
| Hàbits i conductes per a la comunicació segura en entorns virtuals                   |                     | x                   | x                   |

| Subbloc 2.3. Reflexió sobre la llengua: CE 1, CE 2, CE 3, CE 4, CE 5 i CE 7 | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Diferències entre llengua oral i llengua escrita                            | x                   | x                   | x                   |
| Consciència fonològica. Fonemes específics del valencià/castellà            | x                   | x                   | x                   |
| Formulació i comprovació d'hipòtesis  | x                   | x                   | x                   |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Generalitzacions sobre aspectes lingüístics   | x | x | x |
| Generalitzacions sobre normes ortogràfiques i gramaticals bàsiques                      |   | x | x |
| Signes de puntuació   | x | x | x |
| Relacions de forma i significat entre les paraules                                      | x | x | x |
| Relacions sintàctiques de les paraules  |   | x | x |
| Convencions del codi escrit en el marc de propostes de comprensió o producció de textos | x | x | x |
| Estratègies per a la transferència entre les llengües                                   | x | x | x |

| Subbloc 2.4. Comunicació i interacció oral  | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| G1. Comprensió oral: C2, C6 i C7  |                     |                     |                     |
| Estratègies: informació i sentit global del discurs                                     | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies: reconèixer idees no explícites del discurs                                 |                     |                     | x                   |
| G2. Expressió oral: C4, C6 i C7   |                     |                     |                     |
| Estratègies d'expressió oral: pronunciació i entonació adequades                        | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies d'expressió oral: interpretació i ús d'elements de la comunicació no verbal | x                   | x                   | x                   |
| Planificació i producció de textos orals i multimodals                                  | x                   | x                   | x                   |
| G3. Interacció oral: C6 i C7  |                     |                     |                     |
| Estratègies d'escola activa i assertivitat, tenint en compte la perspectiva de gènere   | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies comunicatives per a la resolució dialogada de conflictes                    | x                   | x                   | x                   |
| Interaccions orals en situacions comunicatives  | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies de cortesia lingüística   | x                   | x                   | x                   |



| Subbloc 2.5. Comprensió escrita: C3, C6 i C7   | CICLE               |                     |                     |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
|  | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Lectura mecànica (desxifrar el codi)   | x                   |                     |                     |
| Lectura amb velocitat, fluïdesa i entonació  |                     | x                   | x                   |
| Estratègies de comprensió abans de la lectura: activar els coneixements previs, establir objectius de lectura i formular hipòtesis a través d'informació paratextual i gràfica | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies de comprensió durant la lectura: realitzar inferències a partir dels seus coneixements i experiències prèvies  | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies de comprensió durant la lectura: reformular hipòtesis, interpretar sentits figurats i significats no explícits en els textos                                       |                     | x                   | x                   |
| Estratègies de comprensió després de la lectura: informació del sentit global del text   | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies de comprensió després de la lectura: comprovar hipòtesis i extraure'n conclusions  |                     | x                   | x                   |

| Subbloc 2.6. Expressió escrita i multimodal: C5, C6 i C7      | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Aplicació de les normes ortogràfiques                         |                     | x                   | x                   |
| Presentació acurada de les produccions escrites               | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies del procés d'escriptura: textualització i revisió | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies del procés d'escriptura: planificació i correcció |                     | x                   | x                   |
| Elements gràfics i paratextuals                               | x                   | x                   | x                   |



#### 4.4. Bloc 3: Lectura i literatura

El tercer bloc, Lectura i literatura, reuneix els sabers bàsics necessaris per a desenvolupar la competència en lectura autònoma i la competència literària. Està dividit en dos subblocs. El primer se centra en la lectura autònoma i en la construcció de la identitat lectora, i el segon, en la literatura.

Quant a l'hàbit lector, la selecció de lectures per l'alumnat és cada vegada més autònoma, de manera que progressivament li permet ser més conscient dels seus gustos i interessos i capaç d'expressar la seua elecció amb un grau major de detall.

Quant a les activitats literàries compartides i la participació en comunitats lectores, en els primers nivells és molt necessari que el mestre o la mestra guien i dinamitzen aquestes pràctiques.

En el subbloc 3.2 s'apleguen les estratègies de comprensió, interpretació i producció de textos i obres literàries adequades als interessos de l'alumnat i l'observació de les relacions entre la literatura i altres discursos i manifestacions artístiques i culturals, tot això amb l'ajuda del docent. Aquestes estratègies evolucionen al llarg de l'etapa en el marc de la tradició literària i en el context sociocultural pròxim. La gradació dels sabers d'aquest bloc està donada pel grau de complexitat del text, pels recursos literaris emprats, i per la dificultat lèxica.

El treball de l'alumnat en aquest bloc es concreta en la lectura de textos de diferents gèneres literaris (poesia, teatre i narrativa). En aquesta etapa, l'alumnat s'inicia en el coneixement de l'estructura i les característiques lingüístiques dels textos literaris; la referència als recursos retòrics es realitza en el marc de la valoració personal que l'alumnat fa d'aquest tipus de textos i no com a part d'una anàlisi interpretativa; l'anàlisi interpretativa, amb l'ús del metallenguatge adient, s'inicia en l'etapa de secundària i es desplega en el batxillerat.

| Subbloc 3.1. Hàbit lector: CE 8   | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Identitat lectora: expressió de gustos i interessos.  | x                   | x                   | x                   |
| Identitat lectora: valoració crítica dels textos.   |                     | x                   | x                   |
| La biblioteca de l'aula o del centre com a punt de trobada d'activitats literàries compartides. Comunitats lectores | x                   | x                   | x                   |
| Cura dels llibres i normes de funcionament de la biblioteca   | x                   | x                   | x                   |



| Subbloc 3.2. Literatura: CE 9   | CICLE               |                     |                     |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|   | 1r cicle<br>1r i 2n | 2n cicle<br>3r i 4t | 3r cicle<br>5é i 6é |
| Obres o fragments variats i diversos de la literatura infantil adequats als seus interessos i organitzats en itineraris lectors | x                   |                     | x                   |
| Elements constitutius essencials de l'obra literària i dels diferents gèneres literaris   | x                   | x                   | x                   |
| Estratègies per a la interpretació dels textos literaris  |                     | x                   | x                   |
| Vincles amb altres manifestacions artístiques i culturals   | x                   | x                   | x                   |
| Planificació i producció de textos literaris  | x                   | x                   | x                   |

##### 5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea

Comunicar-se de manera eficaç i respectuosa a través del llenguatge és una habilitat essencial per a la vida en el segle XXI, encara més a causa dels nous reptes que suma, a ritme precipitat, la cultura digital. Es tracta d'aconseguir, en completar l'educació primària, un ús cada vegada més conscient del llenguatge que permeta a l'alumnat participar en les pràctiques discursives de l'esfera personal, social i educativa. I participar, a més, de manera apropiada i respectuosa tant amb ells i elles mateixes com amb els seus interlocutors. Per a aconseguir-ho, caldrà utilitzar les estratègies pedagògiques i didàctiques que asseguren que els aprenentatges tenen sentit i valor personal per al nostre alumnat.

Així mateix, aquestes situacions d'aprenentatge haurien de preveure no només els usos lingüístics en els contextos d'educació formal, sinó tots els contextos d'activitat als quals el nostre alumnat té accés i que li suposen oportunitats d'aprenentatge. Cal tindre en compte de la mateixa manera les diferents esferes de la vida en què es projecten les competències específiques d'aquesta àrea: l'espai personal, el social i l'escolar. L'aula s'ha d'obrir a la comunitat educativa i al voltant del centre educatiu.

En tota l'etapa, com a pas previ al plantejament didàctic, i incorporant els principis del disseny universal, haurem d'assegurar-nos que no hi ha barreres que impedisquen l'accessibilitat física, cognitiva, sensorial i emocional del nostre alumnat amb la finalitat d'assegurar la seua participació i aprenentatge. En el cas de les llengües oficials, caldrà analitzar també si són o no les llengües familiars de l'alumnat a l'hora de plantejar les situacions, per a programar les propostes de manera contextualitzada i amb les bastides necessàries, i aprofitar al mateix temps l'extraordinària riquesa de la diversitat lingüística, cultural o humana. Així mateix, en cada context sociolingüístic s'han de promoure transferències entre diferents llengües per a comprendre i produir missatges i textos.

Les situacions d'aprenentatge promouen que l'alumnat guanye autonomia progressivament mentre desenvolupa estratègies que li resulten útils molt més enllà de l'aula.





Per a fer-ho, és fonamental que la pràctica comunicativa siga freqüent i que compte, a més, amb retroalimentació constant tant per part del professorat com dels seus iguals. Això afavoreix també la consideració de l'error com una part natural i necessària de l'aprenentatge.

Els objectius han de ser exigents, però assolibles, i cal modular la dificultat quan siga necessari. En aquest sentit, és essencial que l'alumnat els conega i tinga clara la finalitat de la tasca, perquè això li permetrà focalitzar l'atenció en l'objectiu i activar, amb l'ajuda del professorat, els seus coneixements previs. Així, les situacions d'aprenentatge hauran de suposar un desafiament, però adaptant-se sempre a les característiques evolutives de l'alumnat al qual estan dirigides, i incloent-hi diferents suports i formats, tant analògics com digitals.

Els i les estudiants construeixen el seu aprenentatge mentre prenen consciència, guiats pel professorat, sobre les estructures comunicatives, els usos convencionals, les estratègies, les actituds i els sentiments implicats en les tasques lectores, escriptores, d'escolta, d'interacció o de mediació. De manera transversal, s'ha de fomentar la curiositat i l'acceptació positiva de la diversitat lingüística, cultural i humana de l'entorn, i general.

Les situacions d'aprenentatge hauran de ser variades i autèntiques, partir d'un problema o necessitat que es vol resoldre i que té, d'una banda, sentit en el món real i, d'altra, connexió amb les experiències i els interessos de l'alumnat. És a dir, han de ser situacions comunicatives reals, amb funció social, i significatives per a l'alumnat, en què el professorat prenga un rol de facilitador. Aquesta diversitat contribuirà a desenvolupar ments complexes capaces de crear solucions creatives i col·lectives, i proporcionarà a l'alumnat les bases necessàries per a afrontar els reptes que trobarà en el futur. Al llarg dels cursos de l'educació primària, les situacions deixaran de centrar-se majoritàriament en l'àmbit quotidià per a endinsar-se en el social i educatiu.

El paper determinant de les competències específiques de l'àrea per a afrontar els desafiaments del segle XXI els converteix en un marc excel·lent per al disseny de situacions d'aprenentatge amb l'objectiu de capacitar el nostre alumnat a prendre la paraula en l'exercici d'una ciutadania activa i compromesa.

Les situacions d'aprenentatge mobilitzen al mateix temps diverses competències específiques interrelacionant-les. Escoltar un missatge oral o llegir un text pot ser l'inici d'una seqüència didàctica que posa en marxa moltes altres destres: conversar, escriure o mediar. Així mateix, el treball interdisciplinari en les diferents àrees resulta fonamental perquè l'alumnat conega i treballi tant les destres lingüístiques com els gèneres discursius propis dels diferents àmbits. En aquest sentit, el projecte lingüístic de centre ha de marcar, entre altres aspectes, els acords metodològics i d'organització i suport relacionats amb l'ús i l'ensenyament de les llengües, i també ha d'indicar en quina llengua s'imparteixen determinades àrees per a poder planificar situacions d'aprenentatge interdisciplinàries.

Les metodologies actives promouen el treball individual, així com la interacció, la col·laboració i la cooperació entre iguals i afavoreixen progressivament que l'alumnat prenga més decisions sobre els objectius, la planificació del procés d'aprenentatge i l'avaluació. Aquestes situacions incorporen de manera paral·lela la gestió de les emocions: clima de confiança, seguretat afectiva, empatia, cooperació emocional, mediació.

Les activitats de lectura han d'estar encaminades, des de primer cicle, a promoure el foment de la lectura i a millorar la competència lectora, combinant els diferents objectius: llegir per a aprendre i llegir per plaer. Cal dissenyar-les tenint en compte el pla de foment lector del centre i l'ús de les biblioteques d'aula i de centre, com a part del procés d'aprenentatge quant al tractament de la informació. A partir del tercer cicle d'educació primària



es pot iniciar l'alumnat en l'ús de les biblioteques virtuals per a afavorir, així, el desenvolupament de la competència digital.

L'aprenentatge de la llengua i la literatura transcendeix l'escola, per la qual cosa és necessari generalitzar els aprenentatges. Així doncs, les situacions han de donar resposta a les diferents situacions comunicatives, ja que l'ús de la llengua varia segons les necessitats del context, que és el que en determina tant la forma com el contingut. Per això, els textos, com a gèneres discursius, s'han de preveure, d'una banda, com una pràctica discursiva d'una esfera d'activitat social i, d'una altra, com una construcció amb unes característiques específiques. En qualsevol dels contextos, de manera transversal i contínua, s'ha d'afavorir l'ús d'un llenguatge no discriminatori i s'ha d'entrenar la detecció i el rebuig dels usos sexistes i racistes i els abusos de poder a través de la paraula.

- a) Context personal: és fonamental dissenyar situacions que tinguen connexió amb les experiències personals de l'alumnat i impliquen l'expressió de sentiments, vivències, opinions i fets en un clima de confiança, respecte, escolta, afectivitat, empatia, cooperació i mediació. Aquestes situacions han d'incidir en les vivències per a, posteriorment, donar pas als aspectes formals (forma, planificació, acció i retroacció), i per a fer-ho s'han d'utilitzar diferents suports (físics i digitals).
- b) Context social: s'han de dissenyar situacions que promoguen la cooperació i la participació de l'alumnat, tant en la vida del centre com en el seu entorn local. Cal fomentar el compromís ciutadà i la resolució pacífica dels conflictes a través del llenguatge, així com el desenvolupament de sentiments d'empatia i compassió, i cal aportar els recursos necessaris per a actuar davant de situacions d'inequitat i exclusió. Per a fer-ho és necessari oferir situacions que ajuden a corregir els desequilibris entre les llengües oficials i ajuden a valorar els beneficis del plurilingüisme per al desenvolupament personal i social, tant des d'una perspectiva de l'entorn local com des d'una anàlisi més global. Així mateix, s'ha de promoure la reflexió sobre valors i problemes ètics d'actualitat, aprofundint en la necessitat de respectar i rebutjar qualsevol mena de prejudici, violència o manipulació. La utilització de les TIC ens permet, entre d'altres aspectes, traslladar de manera quasi immediata els discursos de l'àmbit social a l'aula i viceversa.
- c) Context educatiu: les situacions han de propiciar que l'alumnat empre la llengua per a vehicular els diferents coneixements que estableix el currículum a través de definir, descriure, enunciar, explicar, demostrar, aplicar i practicar. Però, sobretot, aquestes situacions han de fomentar una actitud més activa de l'aprenent, per tal que use el llenguatge per a analitzar, dissenyar, crear i avaluar el que diu, escriu i fa. Aquest caràcter crític i reflexiu l'ajudarà a prendre consciència del que ha après i a conèixer-se a si mateix com a aprenent, i també a valorar la necessitat d'entendre la realitat per a poder desimboldre-s'hi amb autonomia, i per a desenvolupar les habilitats que li permetran continuar aprenent al llarg de la vida. Així doncs, aquestes situacions promouran en l'alumnat l'autoavaluació i l'autoconeixement sobre el seu procés d'aprenentatge. En aquest context cal fomentar l'ús de suports digitals, incidint en l'aprofitament crític, ètic i responsable de la cultura digital.

Quant a les situacions d'avaluació, qualsevol expressió del coneixement de l'alumnat és avaluable, és a dir, les mateixes situacions d'aprenentatge ens aporten les dades que faciliten un seguiment adequat del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per això, el paper de l'avaluació és essencial i ha d'estar present en tota situació d'aprenentatge, destaca la seua dimensió formativa i formadora i té rellevància especial l'autoavaluació i la coavaluació.

En aquest sentit, és imprescindible dissenyar uns instruments d'avaluació adequats i variats que faciliten el seguiment per part del professorat i la reflexió i l'autoregulació de l'alumnat. Entre els instruments d'avaluació hi hauria els dossiers d'aprenentatge, les



rúbriques, les llistes de comprovació, la gravació i la revisió de les produccions discursives, els quaderns de camp, els diaris de treball, el quadern de treball al laboratori, les exposicions orals, els assajos escrits, les entrevistes, o els debats. En tot cas, les situacions d'avaluació han de promoure que l'alumnat expresse el seu coneixement utilitzant diferents vies (orals, escrites, gràfiques, audiovisuals).

Finalment, quant a l'avaluació sumativa, s'haurà de tindre sempre en compte l'accessibilitat en la presentació, els temps i els ritmes, i caldrà ajustar-se en cada cas a les característiques i les necessitats de l'alumnat.

#### 6. Criteris d'avaluació.

##### 6.1. Competència específica 1.

Reconèixer la diversitat lingüística i cultural de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i del món, a través del contacte amb les llengües de l'alumnat i de l'entorn; evitar prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com una riquesa cultural.

| 4t de primària   | 6é de primària   |
|--|--|
| 1.1. Identificar les varietats lingüístiques de l'entorn.  | 1.1. Identificar i valorar les varietats lingüístiques de la Comunitat Valenciana, de l'Estat espanyol i del món.  |
| 1.2. Mostrar interès per l'ús del valencià en situacions comunicatives habituals.  | 1.2. Mostrar interès per l'ús del valencià en les diferents situacions comunicatives dels àmbits personal, social i educatiu.  |
| 1.3. Mostrar interès i respecte per les varietats lingüístiques del seu entorn immediat, i identificar algunes expressions d'ús habitual.  | 1.3. Mostrar interès i respecte per les varietats lingüístiques del seu entorn, i identificar-ne les característiques bàsiques.  |
| 1.4. Identificar en contextos senzills, amb ajuda del docent, prejudicis i estereotips lingüístics freqüents, i reconèixer la pluralitat lingüística del seu entorn com una font de riquesa cultural.      | 1.4. Detectar en contextos pròxims, de manera guiada, prejudicis i estereotips lingüístics freqüents, i valorar la pluralitat lingüística del món com una font de riquesa cultural.                                  |
| 1.5. Amb l'ajuda del docent, reflexionar sobre aspectes bàsics del funcionament de la llengua, a partir de l'observació i la comparació de paraules i oracions de diferents llengües pròximes a l'alumnat. | 1.5. Reflexionar i buscar exemples, de manera guiada, sobre aspectes del funcionament de la llengua, a partir de l'observació, la comparació i la manipulació de paraules, oracions i textos, de diferents llengües. |

##### 6.2. Competència específica 2.

Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos orals i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de l'escolta activa, l'aplicació d'estratègies de comprensió oral i la reflexió sobre el contingut i la forma.



| 4t primària   | 6é primària   |
|---|---|
| 2.1. Escoltar de manera activa i interpretar, amb l'ajuda del docent, textos orals senzills dels àmbits personal, social i educatiu.  | 2.1. Escoltar de manera activa, interpretar i valorar, de manera guiada, textos orals senzills dels àmbits personal, social i educatiu.   |
| 2.2. Interpretar el sentit global i les idees principals de textos orals senzills sobre coneixements pròxims a l'alumnat, reconèixer la informació explícita i algunes informacions implícites senzilles, i progressar, de manera guiada, en la valoració crítica del contingut i dels elements no verbals elementals.        | 2.2. Interpretar el sentit global i les idees principals i secundàries de textos orals senzills de coneixements diversos, extraure informació explícita i implícita en el text, fer deduccions, valorar el contingut i els elements no verbals elementals i, de manera guiada, alguns elements formals elementals, i donar una opinió raonada sobre el que ha escoltat. |
| 2.3. Escoltar de manera activa i interpretar, amb l'ajuda del docent, textos multimodals senzills en mitjans digitals, dels àmbits personal, social i educatiu.   | 2.3. Escoltar de manera activa, interpretar i valorar diferents textos multimodals senzills en mitjans digitals, de manera guiada, dels àmbits personal, social i educatiu.   |
| 2.4. Interpretar el sentit global i les idees principals de textos multimodals senzills sobre coneixements pròxims a l'alumnat, reconeixent la informació explícita i algunes informacions implícites senzilles, i progressar, de manera guiada, en la valoració crítica del contingut i dels elements no verbals elementals. | 2.4. Interpretar el sentit global i les idees principals i secundàries de textos multimodals senzills de coneixements diversos, extraure informació explícita i implícita en el text, fer deduccions, valorar el contingut i els elements no verbals elementals i, de manera guiada, alguns aspectes formals elementals, i donar una opinió raonada.                    |

### 6.3. Competència específica 3.

Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos escrits i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de la lectura de textos, l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora i la reflexió sobre el contingut i la forma.

| 4t primària  | 6é primària  |
|--|--|
| 3.1. Llegir amb bona fluïdesa, de manera silenciosa i en veu alta, i interpretar, amb ajuda del docent, textos escrits i multimodals senzills dels àmbits personal, social i educatiu.   | 3.1. Llegir amb bona fluïdesa, de manera silenciosa i en veu alta, interpretar i valorar, de manera guiada, textos escrits i multimodals senzills dels àmbits personal, social i educatiu.   |
| 3.2. Aplicar, de manera guiada, diferents estratègies per a comprendre el sentit global i la informació específica, distingir les idees principals de les secundàries, inferir significats no explícits i fer algunes valoracions personals de textos escrits sobre coneixements pròxims a | 3.2. Aplicar, de manera guiada, tot tipus d'estratègies per a comprendre el sentit global i la informació específica, distingir les idees principals de les secundàries, inferir significats no explícits i fer algunes valoracions personals argumentades |



|  |  |
|--|--|
| l'alumnat.   | de diferents textos sobre coneixements diversos.   |
| 3.3. Identificar el tipus de text i l'estructura principal dels textos, i valorar, de manera guiada, el contingut i els aspectes formals i no verbals elementals dels textos escrits i multimodals, i iniciar-se en l'avaluació de la seua fiabilitat.   | 3.3. Identificar el tipus i l'estructura dels textos i valorar, de manera guiada, el contingut i els aspectes formals i no verbals elementals dels textos escrits i multimodals, avaluar-ne la qualitat, la fiabilitat, la idoneïtat en funció de l'objectiu de la lectura, així com algunes de les característiques lingüístiques específiques de cada tipus de text. |
| 3.4. Localitzar, seleccionar i contrastar informació senzilla procedent d'una o dues fonts, dels àmbits personal, social i educatiu, i avaluar-ne la utilitat en funció dels objectius de lectura en diferents textos multimodals senzills en mitjans digitals, amb l'ajuda del docent.  | 3.4. Localitzar, seleccionar i contrastar informació senzilla procedent de dues o més fonts, dels àmbits personal, social i educatiu, i avaluar-ne la utilitat en funció dels objectius de lectura en diferents textos multimodals en mitjans digitals, de manera guiada.  |
| 3.5. Aplicar, amb ajuda del docent, diferents estratègies per a la cerca, la selecció i la gestió de la informació en diferents textos multimodals, per a ampliar coneixements de manera responsable i reconèixer que pot no ser fiable, iniciar-se en el contrast de la informació i utilitzar-la citant les referències bibliogràfiques. | 3.5. Aplicar, de manera guiada, tot tipus d'estratègies per a la cerca, la selecció i la gestió de la informació, en diferents textos multimodals, per a ampliar coneixements de manera responsable, contrastar la informació i utilitzar-la citant les referències bibliogràfiques.   |

#### 6.4. Competència específica 4.

Produir, de manera guiada, missatges orals senzills amb coherència, cohesió i adequació a través de situacions de comunicació dels àmbits familiar, social i educatiu.

| 4t primària  | 6é primària  |
|--|--|
| 4.1. Produir, amb ajuda del docent, discursos orals senzills, amb sentit, sobre coneixements pròxims a l'alumne, de tipologia diversa i ajustats a situacions comunicatives habituals. | 4.1. Produir, de manera guiada, discursos orals estructurats, sobre coneixements diversos, ajustats a la situació comunicativa i als gèneres discursius dels àmbits personal, social i educatiu, utilitzant connectors bàsics.                           |
| 4.2. Produir discursos orals amb una pronunciació clara, un volum adequat i una postura corporal correcta, i iniciar-se en l'ús de suports audiovisuals.                               | 4.2. Produir discursos orals amb una pronunciació clara, i amb un ritme i entonació adequats, i incorporar recursos no verbals bàsics que reforcen el discurs i fent ús de suports audiovisuals.   |
| 4.3. Realitzar produccions orals utilitzant un llenguatge no discriminatori, adaptat a la situació de comunicació i a l'interlocutor, amb un vocabulari bàsic i unes estructures       | 4.3. Realitzar produccions orals utilitzant un llenguatge no discriminatori, adaptat a la situació de comunicació i a l'interlocutor, amb un vocabulari adequat, sense expressions col·loquials, i amb varietat d'estructures morfosintàctiques, amb una |



|  |  |
|--|--|
| morfosintàctiques senzilles.   | reflexió progressiva en l'ús de la llengua.  |
| 4.4. Localitzar i seleccionar informació en una o dues fonts, de manera acompanyada, i compartir oralment els resultats citant-ne les fonts. | 4.4. Localitzar, seleccionar i contrastar informació en dues o més fonts, analògiques i digitals, de manera guiada, i compartir oralment els resultats adoptant un punt de vista personal i citant-ne les fonts. |

#### 6.5. Competència específica 5.

Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals adequats i coherents amb un vocabulari apropiat, utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició.

| 4t primària   | 6é primària   |
|---|---|
| 5.1. Produir, a partir d'exemples bàsics i amb ajuda del professorat, textos escrits i multimodals senzills que responguen a les característiques plantejades, amb una estructura coherent i utilitzant vocabulari no discriminatori bàsic d'ús freqüent. | 5.1. Produir, a partir d'exemples i de manera guiada, textos escrits i multimodals de gèneres discursius dels àmbits personal, social i educatiu adequats i coherents, amb vocabulari no discriminatori apropiat i estratègies bàsiques de cohesió. |
| 5.2. Utilitzar, amb suport i ajuda del professorat, els coneixements elementals d'ortografia i gramàtica necessaris en la situació d'aprenentatge.  | 5.2. Utilitzar, de manera acompanyada puntualment i amb reflexió progressiva, els coneixements lingüístics i discursius bàsics necessaris en la situació d'aprenentatge i la terminologia elemental corresponent.                                   |
| 5.3. Planificar i revisar, de manera dialogada i acompanyada pel professorat, mitjançant instruments i estratègies elementals, com a part explícita del procés d'escriptura.  | 5.3. Planificar, textualitzar, revisar i editar, de manera guiada, mitjançant instruments i estratègies bàsiques, com a part explícita del procés d'escriptura.   |
| 5.4. Localitzar, seleccionar i gestionar, de manera acompanyada, la informació d'una o dues fonts i incloure les seues referències en compartir-la.   | 5.4. Localitzar, seleccionar, gestionar i integrar en el text, de manera puntualment acompanyada, la informació de dues o més fonts i incloure les seues referències en compartir-la.   |

#### 6.6. Competència específica 6.

Interactuar de manera oral, escrita i multimodal, a través de textos senzills dels àmbits personal, social i educatiu, utilitzant un llenguatge respectuós i estratègies bàsiques de comprensió, expressió i resolució dialogada de conflictes, de manera síncrona i asíncrona.

| 4t primària  | 6é primària   |
|--|---|
| 6.1. Interactuar oralment, amb l'acompanyament del docent, en situacions | 6.1. Interactuar oralment, de manera pautaada, sobre coneixements que s'ajusten a la situació |



|   |  |
|---|--|
| <p>comunicatives habituals, utilitzant un vocabulari bàsic i no discriminatori, un ritme pausat i el llenguatge no verbal, emprant estratègies d'escolta amb la finalitat de mantindre el tema i respectar les convencions establides.</p>            | <p>comunicativa, a través de diferents suports, utilitzant un vocabulari apropiat i ètic i recursos com la cortesia lingüística, l'etiqueta digital, l'entonació, el ritme pausat, o el llenguatge no verbal, emprant estratègies d'escolta activa per a la construcció d'un discurs comú.</p> |
| <p>6.2. Utilitzar, de manera acompanyada, estratègies bàsiques per a la comunicació assertiva per a progressar en la gestió dialogada de conflictes.</p>  | <p>6.2. Utilitzar, amb l'ajuda de pautes, estratègies bàsiques per a la deliberació argumentada, el consens i la gestió dialogada de conflictes.</p>   |
| <p>6.3. Identificar i rebutjar, de manera acompanyada, els usos lingüístics discriminatoris a través de la reflexió conjunta.</p>   | <p>6.3. Identificar i rebutjar, de manera progressivament autònoma, els usos lingüístics discriminatoris a través de la reflexió conjunta.</p>   |
| <p>6.4. Interactuar en textos escrits i multimodals, de manera asíncrona i guiada, mostrant empatia i respecte, utilitzant estratègies per a expressar missatges senzills estructurats amb un vocabulari bàsic d'ús freqüent i no discriminatori.</p> | <p>6.4. Interactuar en textos escrits, de manera asíncrona i síncrona amb ajuda, mostrant empatia i respecte per les diferents necessitats, idees i motivacions dels interlocutors, utilitzant estratègies per a expressar missatges adequats amb un vocabulari apropiat i ètic.</p>           |
|   | <p>6.5. Interactuar en textos multimodals, de manera asíncrona i guiada, mostrant empatia i respecte per les diferents necessitats, idees i motivacions dels interlocutors.</p>  |

6.7. Competència específica 7.

Mediar entre interlocutors utilitzant estratègies d'adaptació i de simplificació del llenguatge per a processar i transmetre informació bàsica i senzilla, en situacions comunicatives predictibles dels àmbits personal, social i educatiu.

| 4t primària  | 6é primària  |
|--|--|
| <p>7.1. Mostrar interès per participar en la solució de problemes de comprensió recíproca entre parlants de llengües o varietats lingüístiques diferents sobre assumptes quotidians.</p>   | <p>7.1. Mostrar interès per participar en la solució de problemes de comprensió recíproca entre parlants de llengües o varietats lingüístiques diferents, en situacions habituals dels àmbits personal, social i educatiu.</p>   |
| <p>7.2. Interpretar un missatge breu i senzill en L2 (valencià o castellà) i transmetre la informació bàsica o explicar conceptes en la seua L1 (valencià o castellà o una altra llengua), oralment, de manera guiada, per a facilitar la comprensió entre interlocutors sobre assumptes quotidians en el seu entorn més</p> | <p>7.2. Comprendre un missatge breu i senzill, i comunicar-ne la informació o explicar-ne els conceptes, de manera oral o escrita entre llengües del seu repertori (L1-L1, L2-L1, L1-L2); tot això en textos sobre assumptes diversos que incloguen vocabulari freqüent.</p> |



|   |  |
|---|--|
| pròxim.   |  |
| 7.3. Identificar i utilitzar, de manera acompanyada i molt bàsica, estratègies que faciliten la comprensió i l'expressió orals d'informació en diferents llengües del seu repertori (L1-L1, L2-L1), com ara l'ús del llenguatge no verbal, o simplificar o adaptar el missatge. | 7.3. Seleccionar i utilitzar, de manera guiada, estratègies que faciliten la comprensió i l'expressió orals i escrites d'informació en diferents llengües del seu repertori (L1-L1, L2-L1, L1-L2), com ara l'ús del llenguatge no verbal, o simplificar o adaptar el missatge. |





## 6.8. Competència específica 8.

Llegir de manera autònoma obres i textos de caràcter divers, seleccionats atenent els seus gustos i interessos i compartir les experiències de lectura.

| 4t primària   | 6é primària  |
|---|--|
| 8.1. Llegir de manera autònoma o guiada obres diverses adequades a la seua edat i textos escrits i multimodals dels àmbits personal, social i educatiu seleccionar amb autonomia creixent els que millor s'ajusten als seus gustos i interessos i iniciar-se, així, en la construcció de la seua identitat lectora. | 8.1. Llegir de manera autònoma obres diverses adequades a la seua edat i textos escrits i multimodals dels àmbits personal, social i educatiu ser conscient dels seus gustos i seleccionar les lectures amb criteri propi i amb autonomia progressiva. |
| 8.2. Compartir les experiències de lectura, en suports diversos, participant en comunitats lectores en l'àmbit educatiu.  | 8.2. Compartir les experiències de lectura, en suports diversos, participant en comunitats lectores en els àmbits educatiu i social.   |

## 6.9. Competència específica 9.

Llegir i produir textos amb intenció literària, senzills, amb llenguatge pròxim a l'alumne, contextualitzats en la cultura i la tradició, com a font de plaer i de coneixement.

| 4t primària  | 6é primària  |
|--|--|
| 9.1. Llegir i escoltar textos literaris senzills, propis de la tradició literària, adequats a l'edat i amb ajuda del docent.       | 9.1. Llegir i escoltar fragments literaris senzills i obres completes, pròxims als interessos de l'alumne, i de manera guiada.   |
| 9.2. Interpretar textos senzills de la tradició popular oral, literària, dins d'un context sociocultural pròxim.                   | 9.2. Interpretar i relacionar textos literaris senzills de la literatura popular i d'autoria coneguda, en el marc de la tradició literària i del context sociocultural pròxim. |
| 9.3. Expressar l'opinió sobre textos de tradició literària, amb paraules pròpies de l'alumne i amb ajuda del docent.               | 9.3. Expressar opinió sobre textos i obres literàries, utilitzant alguns recursos retòrics bàsics dels gèneres, de manera guiada.  |
| 9.4. Crear versions de textos literaris senzills i breus (contes, poemes, cançons, dramatitzacions), individualment i col·lectiva. | 9.4. Crear versions de textos literaris senzills (contes, poemes, cançons, dramatitzacions), individualment i col·lectiva.   |
| 9.5. Participar en manifestacions literàries, recitals, representacions teatrals, partint de models i amb ajuda del docent.        | 9.5. Participar en manifestacions literàries, recitals, representacions teatrals, partint de models i de manera guiada.  |



## LLENGUA ESTRANGERA

### 1. Presentació

La comunicació en diverses llengües en la societat actual, caracteritzada per la globalització, el plurilingüisme i la interculturalitat, exigeix una educació i formació més adaptades a les demandes que aquesta societat requereix per al desenvolupament de persones independents, actius i compromesos amb la realitat contemporània. En aquest sentit, la llengua estrangera, d'acord amb les directrius marcades pel Consell d'Europa per mitjà del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, contribueix al desenvolupament competencial que permetrà a l'alumnat afrontar els reptes del segle XXI com a persones integrades en la societat i professionals del futur, en un món interconnectat, global i canviant, on la internacionalització, la mobilitat i el descobriment d'altres cultures estiguen presents. La matèria de Llengua Estrangera en l'etapa d'Educació Primària té com a objectiu principal l'adquisició de la competència comunicativa bàsica en la llengua estrangera, així com el desenvolupament i enriquiment de la consciència intercultural.

En aquest currículum, les dues dimensions bàsiques del plurilingüisme estan presents: la dimensió comunicativa i la dimensió intercultural, que condueixen l'alumnat a conèixer, comprendre i respectar la diversitat lingüística i cultural present en el seu entorn, i que contribueixen a poder exercir una ciutadania compromesa amb una societat democràtica. D'acord amb aquest enfocament, al final de l'Educació Primària s'espera que l'alumnat conega, almenys, una llengua estrangera, a més de les familiars, de manera adequada per a l'aprenentatge i la comunicació, ja que el foment de la competència plurilingüe és fonamental des del principi d'aquesta etapa. De la mateixa manera, implica experimentar estratègies que, de manera guiada, li permeten fer transferències senzilles entre diverses llengües per a comunicar-se en contextos quotidians i ampliar el repertori lingüístic individual.

A més de la competència plurilingüe, en l'etapa d'Educació Primària, la llengua estrangera contribueix al desenvolupament d'altres competències clau, com la digital, ja que suposa la utilització d'eines digitals com a font d'informació, l'alfabetització digital, el desenvolupament del pensament crític o l'ús adequat, segur i responsable de la tecnologia. Així mateix, comporta inferir i deduir informació per a la construcció de significats (competència en ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques), així com reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge (competència personal, social i d'aprendre a aprendre) i apreciar i valorar l'expressió artística, cultural i literària de manera empàtica i respectuosa (competència en consciència i expressió cultural). Aquesta àrea, per mitjà de les competències específiques, contribueix de manera clara al fet que l'alumnat pugui afrontar reptes del segle XXI, com són el reconeixement i respecte per la diversitat lingüística i cultural, la gestió de situacions interculturals de convivència democràtica, la resolució dialogada de conflictes o l'establiment de vincles personals i socials basats en el respecte i la igualtat de drets.

L'àrea de Llengua Estrangera, en el desenvolupament de les competències específiques de comprensió, expressió, interacció i mediació, fomenta l'educació per a la prevenció i resolució pacífica de conflictes, el respecte als drets i les llibertats individuals, la igualtat efectiva, la transmissió i posada en marxa de valors, l'esforç i la responsabilitat individual, així com l'aprenentatge al llarg de la vida amb l'adquisició d'hàbits de treball i coneixements en l'àmbit lingüístic. Cal emfatitzar la importància que tenen les eines digitals en aquesta àrea per a reforçar l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació d'idiomes com a element transversal. Així mateix, les estratègies i els sabers propis d'altres àrees d'aquesta etapa fomenten el desenvolupament d'una actitud responsable cap al medi ambient, el consum, els hàbits de vida saludable, la inclusió, l'acceptació de la incertesa o la gestió emocional; per la qual cosa, el treball conjunt per mitjà de projectes que incorporen dues o més àrees juntament amb la Llengua Estrangera és fonamental.



Per a l'aprenentatge de la llengua estrangera i el desenvolupament de la seua dimensió comunicativa i intercultural, cal adoptar un enfocament comunicatiu en el qual destaque l'aprenentatge orientat a l'acció, tenint com a referent el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües i el seu volum complementari. Aquest enfocament considera que els usuaris d'una llengua, així com l'alumnat que l'aprén, són agents socials, és a dir, són membres d'una societat que du a terme una sèrie de tasques, no només relacionades amb la llengua, en unes circumstàncies i un entorn específics, que resulten apropiats per al desenvolupament competencial del currículum en aquesta àrea, així com l'ús d'altres metodologies eclèctiques que seguisquen un enfocament comunicatiu.

Les competències específiques de l'àrea de Llengua Estrangera en l'Educació Primària constitueixen un punt de partida en l'aprenentatge formal d'idiomes. En aquesta etapa es parteix d'un estadi molt elemental de la llengua estrangera, ja que en Educació Infantil el contacte amb aquesta es du a terme oralment, de manera molt bàsica, mitjançant dinàmiques interactives de comprensió i expressió orals, per la qual cosa és imprescindible basar l'aprenentatge en els repertoris i les experiències de l'alumnat en situacions de comunicació molt senzilles.

En l'àrea de Llengua Estrangera s'inclou la pràctica d'activitats i estratègies comunicatives de comprensió, expressió, interacció i mediació; i s'incrementa progressivament el grau d'aprofundiment al llarg dels cicles, ja que algunes competències es treballen, en principi, de manera exclusivament oral, per a, gradualment, incorporar-hi la llengua escrita. Així mateix, es fomenta l'intercanvi de codis en la competència específica de mediació, entesa, en aquesta etapa, com a activitat orientada a comprendre i traslladar informació de la llengua estrangera a la materna i viceversa. Per tant, es treballa la integració de llengües del seu repertori lingüístic, de manera que es fomenten actituds d'estima per la diversitat lingüística, artística i cultural entre l'alumnat, amb la finalitat que aprenga a gestionar situacions comunicatives interculturals.

La continuïtat en les competències específiques entre les etapes d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria resulta clau per a poder adquirir un nivell bàsic de competència comunicativa al final de l'educació obligatòria. L'ampliació i l'aprofundiment d'aquestes competències en l'etapa posterior es du a terme, fonamentalment, en els àmbits de les situacions comunicatives, en què s'incorpora l'àmbit professional al personal, social i educatiu que es treballa en Educació Primària, així com en els gèneres textuais i les eines digitals utilitzades. Aquesta progressió també es produeix pel nivell de reflexió i contrast entre codis del seu repertori lingüístic i la incorporació d'aspectes interculturals que permeten el desenvolupament de la consciència plurilingüe i pluricultural.

Cal destacar que tant l'enfocament com l'anivellament i la descripció dels diversos elements del currículum de Llengua Estrangera es basen en el plantejament establert pel Consell d'Europa en el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües. Aquest marc, així com el Marc Europeu Comú de Referència de les Llengües: Aprenentatge, ensenyament, avaluació (MECR). Volum complementari, que incorpora nous descriptors, sobretot per a la competència específica de mediació lingüística, resulta clau per a determinar el nivell de competència de l'alumnat, així com per a donar suport al seu procés d'aprenentatge adequat a les seues circumstàncies, necessitats i interessos.

El currículum de Llengua Estrangera està estructurat a partir de set competències específiques, que constitueixen el punt de partida per a l'aprenentatge de l'idioma. Aquestes competències són: multilingüisme i interculturalitat, comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral, expressió escrita, interacció oral i escrita i mediació oral i escrita. Per a cadascuna de les competències es presenta una definició i una breu descripció, en què s'ofereix informació més detallada sobre els seus ingredients —actuacions i capacitats associades, situacions en les quals es desplega i sabers que mobilitza—, així com una breu explicació de les connexions que té amb la resta de competències específiques de l'àrea, amb les competències específiques d'altres àrees i amb les competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'Educació Primària.



Per a les competències de l'àrea de Llengua Estrangera, s'estableixen sabers bàsics dividits en tres grans blocs per a cadascun dels cicles: Llengua i ús, Estratègies comunicatives i Cultura i societat. El bloc de Llengua i ús abasta el conjunt necessari de sabers per al desenvolupament d'activitats comunicatives de comprensió, expressió, interacció i mediació; el bloc d'Estratègies comunicatives incorpora les destreses necessàries per a dur a terme els diversos processos de les competències en diferents situacions i contextos comunicatius; el bloc de Cultura i societat inclou coneixements relatius a aspectes culturals (i transversals) de les cultures i societats vehiculades en la llengua estrangera. S'espera que l'alumnat siga capaç de posar en funcionament els sabers bàsics en situacions comunicatives relatives als àmbits personal, social i educatiu, i a partir de textos sobre temes quotidians i pròxims a la seua experiència i interessos que incorporen reptes i desafiaments del segle XXI.

D'acord amb l'enfocament orientat a l'acció que planteja el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, el caràcter competencial d'aquest currículum convida el i la docent a crear tasques interdisciplinàries, contextualitzades, significatives i rellevants, similars a aquelles en les quals l'alumnat es trobarà en el seu entorn. Per això, cal desenvolupar situacions d'aprenentatge en què l'alumne i l'alumna es reconega com a agent social i participe en les situacions comunicatives amb el suport dels seus repertoris lingüístics. Les situacions d'aprenentatge en llengua estrangera han de promoure la inclusió de diverses llengües del seu repertori lingüístic per a determinades tasques, per exemple, dins de la competència de mediació lingüística, perquè l'alumnat aprofite els sabers bàsics de les diferents àrees lingüístiques, de manera que es promoga el contrast i la reflexió entre llengües. Així mateix, s'han d'afavorir les situacions d'aprenentatge en què s'incloguen tant àrees lingüístiques com no lingüístiques, seguint, per exemple, la metodologia TIL-TILC per a fomentar el treball en àmbits.

Els criteris d'avaluació de l'àrea estableixen el nivell de consecució de les competències específiques que s'espera al final de l'etapa i del segon cicle. En la seua formulació s'inclou l'actuació que l'alumnat ha de dur a terme, els sabers que això implica i la situació o context en el qual s'espera que els mobilitze. En el seu anivellament s'han pres com a referència els descriptors del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, adaptats a la maduresa i desenvolupament psicoevolutiu propi de l'etapa d'Educació Primària.

## 2. Competències específiques

### 2.1. Competència específica 1

#### Multilingüisme i interculturalitat

Reconèixer i usar els repertoris lingüístics de diverses llengües, reflexionar-ne sobre el funcionament i prendre consciència dels propis coneixements, així com identificar la diversitat lingüística i cultural a partir de la llengua estrangera.

#### 2.1.1. Descripció de la competència 1

L'ús i reflexió sobre el funcionament del repertori lingüístic estan vinculats a l'enfocament plurilingüe de l'adquisició de llengües, ja que les experiències de l'alumnat sobre les llengües que coneix serveixen per a l'aprenentatge i millora de les noves, així com per a desenvolupar el seu repertori lingüístic plurilingüe i la seua sensibilització cultural. Precisament el foment de la consciència intercultural afavoreix l'entesa amb els altres i serveix perquè l'alumnat actue de manera empàtica i respectuosa en situacions interculturals, de manera que s'evita la distorsió estereotipada i la discriminació cap a allò que és diferent.

Aquesta competència específica parteix de l'enfocament intercultural en el qual el concepte d'intercomprensió lingüística i cultural entre dues o més llengües resulta clau, ja que implica basar-se en la llengua materna per a accedir a una llengua estrangera. En aquest sentit, en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera, l'alumnat fa comparacions



constants entre les estructures del seu repertori lingüístic per mitjà de transferències que contribueixen a l'adquisició de la competència comunicativa. Per tant, s'ha de partir de coneixements previs d'altres llengües per a aprendre'n una de nova, i cal considerar aquests coneixements com a recursos potencials, en lloc de com a obstacles.

En el procés d'aprenentatge de les llengües s'estableix una comparació contínua entre els aspectes culturals de les llengües: s'exploren similituds i diferències que és necessari evidenciar per a la construcció de la competència plurilingüe i intercultural. L'alumnat no sols té un perfil lingüístic propi, sinó també un perfil cultural, i els dos es poden solapar en major o menor mesura (per exemple, un alumne o una alumna pot ser competent en una llengua i desconèixer la cultura de les comunitats que la parlen i viceversa). Per tant, és convenient la incorporació tant d'aspectes lingüístics com culturals a l'aula de llengües estrangeres per a consolidar aquests perfils.

En Educació Primària, l'alumnat s'inicia en la reflexió sobre les llengües i comença a establir relacions entre les diverses llengües dels seus repertoris individuals, de manera molt elemental. En aquesta etapa comença el procés conscient d'aprenentatge de la llengua estrangera com a tal, ja que en Educació Infantil es du a terme una aproximació a aquesta de manera vivencial, és a dir, s'inicia el contacte amb la llengua estrangera per mitjà de la cultura i elements lingüístics bàsics mitjançant dramatitzacions, cançons i activitats lúdiques. En Primària, el nivell de contrast entre aquesta i les llengües maternes s'ha de fer de manera molt pautada i guiada, i s'ha d'incidir especialment en les diferències ortogràfiques, de pronunciació i lèxiques. Per exemple, recórrer a cognats o paraules similars en les dues llengües promou l'adquisició de la llengua estrangera.

De la mateixa manera, l'aprenentatge de la llengua estrangera implica la introducció d'elements culturals propis dels països on aquesta es parla, de manera que s'estimula l'estima de la diversitat lingüística i cultural, identificant i contrastant aquests elements amb els de la pròpia cultura. Mitjançant la incorporació i l'anàlisi posterior d'elements culturals es desenvolupa la consciència plurilingüe i intercultural de l'alumnat, que propicia l'establiment de relacions amb persones d'altres cultures, de manera que s'obri a noves experiències i idees i es distancia de discriminacions i estereotips, per a construir una cultura compartida i una ciutadania compromesa amb els valors democràtics.

Al final del primer cicle de l'Educació Primària, l'alumnat hauria de ser capaç de discernir les diferències de pronunciació entre la llengua estrangera i la llengua materna, així com de reconèixer aspectes culturals similars i diferents als propis vinculats a l'àmbit personal i social, com puguen ser rutines i hàbits relacionats amb menjars, tradicions i festivitats. A partir del segon i tercer cicle, l'alumnat comença a comparar similituds i diferències entre les diferents llengües relacionades amb els aspectes ortogràfics i lèxics, així com a ampliar les situacions culturals dins dels contextos personal, social i educatiu.

## 2.2. Competència específica 2

### Comprensió oral

Interpretar la informació de textos orals i multimodals, breus i senzills, de manera guiada, sobre diversos temes predictibles d'àmbit personal, social i educatiu, per mitjà de l'escolta activa i l'aplicació d'estratègies per a la comprensió oral.

#### 2.2.1. Descripció de la competència 2

En funció dels coneixements previs del tema, l'alumnat ha de comprendre el sentit general i la informació específica predictable en textos breus i senzills per a satisfer necessitats comunicatives relacionades amb les prioritats immediates.



Durant el procés, és necessari que l'alumnat seleccione, amb la guia ocasional del docent, les estratègies més adequades de comprensió (reconèixer, anticipar, inferir, retindre, interpretar i seleccionar) amb la finalitat de facilitar la comprensió de la informació expressada en textos i enunciats breus i senzills.

Cal considerar que, igual que la resta de les competències, durant el procés de comprensió s'activen sabers del sistema lingüístic com l'adequació, la coherència, la cohesió, la fonètica i el reconeixement d'elements gramaticals, aspectes que resultaran clau en la comprensió dels diferents textos.

No obstant això, la comprensió oral implica molt més que entendre el codi. Elements com el llenguatge no verbal, les imatges o els gràfics que hi puguen haver en el text oral, l'entonació i el ritme en el discurs o la càrrega emotiva del missatge actuen com a elements de suport igualment importants a l'hora de comprovar la hipòtesi inicial sobre el sentit global del text, així com de plantejar hipòtesis alternatives si fora necessari.

A més d'aquestes estratègies, la cerca d'informació de textos orals i multimodals, tant en suports analògics com digitals, resulta clau en la consolidació dels processos de comprensió, perquè permet contrastar i validar la informació des d'un punt de vista crític.

Els processos de comprensió requereixen contextos dialògics que afavorisquen la construcció d'un saber conjunt i que formen l'alumnat en la identificació i el rebuig de prejudicis i estereotips de qualsevol mena, l'adquisició de valors per a l'equitat i la igualtat efectiva entre dones i homes, i el respecte cap a les diferències etnicoculturals.

Al final del primer cicle de l'etapa, l'alumnat hauria de conèixer i interpretar textos orals i multimodals senzills amb la guia del i de la docent, i hauria de completar la idea principal del text a partir d'imatges, gestos i sons que l'acompanyen. En finalitzar el segon cicle, l'alumnat hauria d'incorporar textos literaris dins del seu repertori i hauria de ser capaç de discernir entre idees principals i secundàries. Al final de l'etapa, hauria de ser capaç de comprendre la funció comunicativa, el tema principal i les seues idees secundàries per mitjà d'anticipacions fetes a partir de la informació extralingüística i els seus coneixements previs.

### 2.3. Competència específica 3

#### Comprensió escrita

Interpretar la informació expressada per mitjà de textos escrits i multimodals, breus i senzills, de manera guiada, sobre diferents temes predictibles d'àmbit personal, social i educatiu, mitjançant estratègies que permeten desenvolupar la comprensió escrita.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3

La comprensió lectora suposa un diàleg entre el lector o el text, en què es fan preguntes i anticipacions per a la comprensió de significats. Aquesta interacció complexa inclou processos cognitius com ara establir hipòtesis, anticipar i identificar les idees principals i els seus detalls, seleccionar la informació específica i realitzar les inferències necessàries. Per a fer-ho, s'ha de tindre present la importància de la transferència lingüística i totes les estratègies adquirides en l'aprenentatge de la llengua materna, ja que aquestes contribueixen a desenvolupar la comprensió escrita i multimodal en la llengua estrangera.

L'aplicació d'estratègies de comprensió ha de permetre a l'alumnat identificar, amb l'ajuda ocasional del docent, la funció comunicativa i el sentit general del text, així com la selecció de les idees principals i secundàries de textos amb estructures simples que continguen lèxic d'ús freqüent, al mateix temps que s'identifiquen símbols ortogràfics i es descodifica la correspondència entre so-grafia.



L'adquisició de la comprensió lectora afronta nous reptes derivats de les noves formes de distribució i interacció amb la informació, la qual arriba al nostre alumnat mitjançant textos multimodals. Per a fer-ho, la cerca i selecció d'informació en suports analògics i digitals promou la capacitat de lectura crítica, així com l'anàlisi i interpretació d'informació gràfica, com ara icones i imatges, tipogràfica, com ara títols, subtítols o tipus de lletra, i contextual, com ara elements extralingüístics per a la interpretació correcta de l'objectiu comunicatiu.

Finalment, és important emfatitzar que els processos de comprensió requereixen contextos dialògics que afavorisquen la construcció d'un saber conjunt i que estimulen la identificació de prejudicis i estereotips de qualsevol mena, així com els que promoguen valors de respecte, tolerància i interès cap a les diferències i similituds etnicoculturals.

Al final del primer cicle de l'etapa, l'alumnat hauria de comprendre textos breus i senzills per mitjà de l'aplicació guiada d'estratègies de comprensió que li haurien de permetre completar la idea principal a partir de suports visuals, així com sons o imatges en el cas dels textos multimodals. En finalitzar el segon cicle de l'etapa, l'alumnat hauria d'incorporar textos literaris dins del seu repertori i hauria de començar a aplicar estratègies de comprensió escrita. Al final de l'etapa, hauria d'identificar el tema principal, la funció comunicativa i les idees secundàries en textos escrits i multimodals i hauria de relacionar la informació extralingüística amb els seus coneixements previs.

#### 2.4. Competència específica 4

##### Expressió oral

Produir de manera guiada textos orals i multimodals, comprensibles i estructurats, per a expressar missatges breus i senzills de l'àmbit personal, social i educatiu, aplicant estratègies de planificació i compensació.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4

L'expressió oral implica produir, de manera estructurada i comprensible, missatges, coneixements, sentiments i opinions, a partir de models, adaptant-se al registre adequat en funció del tipus de text i a la situació comunicativa, per mitjà d'estratègies de planificació i compensació.

Aquesta competència suposa l'exposició de textos breus i senzills, prèviament planificats i assajats, sobre temes quotidians i de rellevància personal, expressats amb claredat i creativitat. L'expressió oral en diversos formats i suports pot incloure, en aquesta etapa, l'exposició d'una xicoteta descripció o anècdota senzilla que expresse fets i sentiments quotidians. Per exemple, un model d'expressió oral en aquesta etapa seria fer una descripció sobre si mateix o el seu lloc de residència, mitjançant l'ús d'eines analògiques i digitals, així com la cerca guiada d'informació en Internet.

Per al desenvolupament d'aquesta competència específica, s'apliquen tant recursos lingüístics, sociolingüístics i pragmàtics bàsics, com els no lingüístics, per exemple, el llenguatge no verbal o el contacte visual, a més de diversos recursos com ara imatges, sons o icones en el seu format multimodal.

Durant el procés de producció oral, cal que l'alumnat seleccione, de manera guiada, estratègies específiques de planificació, com ara aconseguir recordar i assajar un conjunt de frases adequades al seu repertori per mitjà de la repetició, i estratègies de compensació com poden ser aclariments, o recórrer a la gestualitat.

Al final del primer cicle d'aquesta etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de produir textos senzills a partir de models guiats pel docent. En finalitzar el segon cicle, hauria d'ampliar el seu repertori lingüístic en la producció textual, al mateix temps que hauria d'incorporar estratègies de planificació i de producció. Al final de l'etapa hauria de poder produir textos breus i ben



estructurats de diferents tipus, amb l'ajuda de diferents suports i, ocasionalment, del i de la docent.

## 2.5. Competència específica 5

### Expressió escrita

Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals, comprensibles i estructurats, per a expressar missatges breus i senzills de l'àmbit personal, social i educatiu, aplicant estratègies de planificació, textualització i revisió.

#### 2.5.1. Descripció de la competència 5

L'expressió escrita consisteix en la transmissió, de manera estructurada i comprensible, de missatges, coneixements, sentiments i opinions, a partir de diversos models de textos, adequats al tipus de text i a la situació comunicativa, per mitjà d'estratègies de planificació, textualització i revisió.

En aquesta etapa, la planificació implica seleccionar i organitzar idees, de manera guiada, en funció del repertori lingüístic, així com identificar els elements de la situació comunicativa i la seua finalitat.

La textualització suposa produir textos senzills, breus, coherents i adequats a situacions comunicatives conegudes, adaptant els models proporcionats i aplicant els elements lingüístics pertinents. En aquesta etapa, l'alumnat ha de produir textos relatius a la vida quotidiana i escolar, com poden ser missatges curts, narracions breus o descripcions guiades, utilitzant lèxic d'ús freqüent i frases unides per connectors senzills i agrupant les idees de manera coherent. Així mateix, s'utilitzen models per a reescriure'ls i se'n substitueix la informació clau, com ara dades o detalls específics.

Finalment, la revisió del text és necessària per a detectar possibles errors, poder esmenar-los i, així, millorar la producció. A més, aquesta estratègia resulta fonamental en el tractament de l'error com a oportunitat d'aprenentatge per a la millora no sols d'aquesta competència, sinó també del repertori lingüístic de l'alumnat.

Com que, en aquesta etapa, l'expressió escrita és un primer acostament a les produccions formals i informals, es recorre a models que guien el procés de producció, fent ús d'eines i suports analògics i digitals que servisquen d'ajuda.

Al final del primer cicle d'aquesta etapa, l'alumnat hauria de poder produir textos escrits i multimodals senzills, a partir de models i amb la guia del docent. En finalitzar el segon cicle, hauria d'incorporar estratègies de producció i revisió bàsiques de textos escrits a partir de models. Al final del tercer cicle, l'alumnat hauria de ser capaç de produir diversos tipus de textos breus i consolidar les estratègies de revisió, amb l'ajuda ocasional del i de la docent.

## 2.6. Competència específica 6

### Interacció oral i escrita

Interaccionar de manera oral, escrita i multimodal per mitjà de textos senzills, breus i guiats, de manera síncrona i asíncrona, per a respondre a necessitats comunicatives relacionades amb l'àmbit personal, social i educatiu.





### 2.6.1. Descripció de la competència 6

La interacció abasta la comprensió i l'expressió, així com la construcció d'un discurs conjunt, que utilitzarà els repertoris plurilingües i pluriculturals de l'alumnat. La interacció és molt més que la suma de les competències de comprensió i expressió, ja que s'utilitzen estratègies col·laboratives com ara prendre el torn de paraula, cooperar i demanar aclariments.

En aquesta etapa, l'alumnat ha d'entendre i expressar informació breu i senzilla sobre temes quotidians i d'interès personal, en textos escrits, orals i multimodals dels gèneres dialogats més freqüents. Així doncs, de manera guiada, interaccionarà amb el i amb la docent, amb els companys i amb les companyes o altres usuaris i usuàries de la llengua estrangera utilitzant funcions interpersonals, col·laboratives i transaccionals, a partir dels models facilitats.

Aquesta competència promou el treball en grup, la col·laboració i la predisposició a establir diàleg amb altres. Aquest procés implica ser capaç d'arribar a un enteniment i dur a terme negociacions de manera empàtica, assertiva, correcta en les formes i respectuosa cap a la diversitat. En aquest sentit, l'alumnat ha de manejar situacions comunicatives, tant en suports analògics com en digitals, mitjançant l'etiqueta digital (*hashtag*), els elements verbals i els no verbals.

Paral·lelament, per a ser competent en interacció oral, escrita i multimodal, també cal utilitzar el registre adequat (adequació), organitzar les idees amb claredat (coherència) i emprar el vocabulari de manera correcta. Tot això, mentre s'incrementa, de manera gradual, reflexiva i guiada, la capacitat d'utilitzar les paraules i les estructures precises en els textos orals, escrits i multimodals.

En la interacció oral, estratègies com l'ús de la repetició, el ritme pausat i guiat, prendre la paraula, cooperar i demanar aclariments són essencials. Juntament amb això, l'escolta activa és fonamental perquè contribueix a la convivència, la cooperació, la tolerància i la comunicació eficaç. A més, en la interacció entren en joc la cortesia lingüística i l'etiqueta digital, així com els elements verbals i els no verbals de la comunicació.

Al final del primer cicle de l'etapa, l'alumnat hauria d'interaccionar de manera oral en converses molt bàsiques sobre temes quotidians, hauria de mostrar empatia pels interlocutors, hauria de seguir un model i hauria d'utilitzar estratègies elementals i delimitades pròpies del llenguatge oral. En finalitzar el segon cicle, l'alumnat hauria d'interaccionar utilitzant recursos com la cortesia lingüística, l'etiqueta digital, la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal. Al final del tercer cicle d'aquesta etapa, l'alumnat hauria d'interaccionar en converses breus i senzilles sobre temes quotidians i predictibles, de manera oral, escrita i multimodal, utilitzant estratègies elementals i ampliades pròpies del llenguatge oral i escrit.

### 2.7. Competència específica 7

#### Mediació oral i escrita

Mediar entre interlocutors utilitzant estratègies d'adaptació i simplificació del llenguatge per a processar i transmetre informació bàsica i senzilla en situacions comunicatives predictibles d'àmbit personal, social i educatiu.

#### 2.7.1. Descripció de la competència 7

La mediació és l'activitat del llenguatge que consisteix a explicar i facilitar la comprensió de missatges o textos orals, escrits i multimodals. En aquest procés s'utilitzen estratègies com la reformulació, l'adaptació o la simplificació del llenguatge, d'acord amb l'objectiu, la situació i els destinataris de la comunicació.



En la mediació, l'alumnat es reconeix com a agent social encarregat de crear ponts, ajudant a construir i transvasar significats, facilitant la comprensió i expressió de missatges i transmetent informació senzilla de manera guiada, tant en la seua pròpia llengua (mediació intralingüística) com entre altres llengües (mediació interlingüística).

La mediació lingüística engloba desafiaments com la resolució de conflictes de manera dialogada, l'ús de repertoris lingüístics personals entre diferents llengües o la valoració de la diversitat personal i cultural de la llengua estrangera. En aquest sentit, implica l'ús d'estratègies i coneixements per a superar barreres lingüístiques i culturals de manera cooperativa, negociar significats i arribar a un enteniment de manera empàtica i creativa.

En aquesta etapa, la mediació està orientada a comprendre i transmetre informació i idees de textos orals, escrits i multimodals, breus i predictibles, sobre assumptes quotidians i de rellevància personal, guiats i preparats anticipadament. S'utilitzen tant mitjans analògics com digitals, amb suport visual, així com estratègies de simplificació, adaptació i transformació del llenguatge, recórrer a la llengua materna o a l'ús de gestos, la repetició o els aclariments.

La mediació inclou activitats com resumir, explicar dades, parafrasejar o traduir textos, així com participar en tasques col·laboratives per a facilitar la interacció i l'enteniment pluricultural en entorns cooperatius, combinant el repertori lingüístic de l'alumnat (L1-L2, L2-L1).

En aquest sentit, resulta fonamental conèixer, reflexionar i contrastar els elements lingüístics i discursius entre llengües (fonètica, gramàtica, sintaxi, vocabulari o tipologia textual), així com els extralingüístics (llenguatge corporal, signes visuals, pauses, ritme i entonació), per a la comprensió i la reformulació posterior del missatge.

Al final del primer cicle de l'etapa, la mediació hauria d'haver-se treballat oralment de manera interlingüística, és a dir, l'alumnat hauria de comprendre un missatge molt senzill en l'L2 i hauria de transmetre'l a un tercer en la seua L1, amb el suport d'estratègies elementals com l'ús del llenguatge no verbal. En finalitzar el segon cicle, l'alumnat hauria de ser capaç de transmetre informació molt bàsica a un tercer, així com explicar un concepte de manera oral, amb l'ajuda d'altres i els suports necessaris. Al final del tercer cicle de l'etapa, la mediació interlingüística hauria d'haver-se desenvolupat en la seua forma oral i escrita, alternant la comprensió i la transmissió del missatge de l'L2 a l'L1 i viceversa, utilitzant estratègies no sols extralingüístiques, sinó també lingüístiques, com pugua ser l'ús de sinònims o circumloquis molt elementals.

### 3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències d'altres àrees i amb les competències clau

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea

Les competències específiques de l'àrea de llengües estrangeres es connecten i es complementen entre si, totes són necessàries perquè la resta es puguen manifestar. Per exemple, per a poder transmetre missatges orals i escrits en el procés de comunicació es necessita la comprensió prèvia. Així mateix, sense comprensió no es pot donar ni la interacció ni la mediació, ja que les dues exigeixen respondre adequadament a una situació comunicativa. A més, la competència multilingüe i intercultural és transversal a totes aquestes, ja que suposa reflexionar sobre l'ús de les llengües per a detectar similituds i diferències, tant lingüístiques com culturals. Per tant, totes estan relacionades en més o menys mesura. Les connexions més destacables entre les diferents competències de l'àrea de Llengua Estrangera són les següents:

La comprensió oral (CE2) i escrita (CE3) són components fonamentals en l'adquisició de la resta de competències específiques, ja que sense una correcta assimilació no és possible expressar, interaccionar, mediar amb altres persones i aplicar coneixements d'àmbit multilingüe i intercultural. D'aquesta manera, el seu paper resulta clau en l'adquisició de les competències específiques d'expressió oral (CE4) i escrita (CE5), en la mesura que permeten una correcta



producció. En aquest sentit, faciliten la identificació de l'objectiu de la situació comunicativa, l'organització textual o la selecció de les idees principals i secundàries, amb la finalitat que l'usuari i la usuària expresse textos orals i escrits amb coherència i correcció adequats al registre i a les necessitats comunicatives de cada moment.

La competència multilingüe i intercultural (CE1) facilita la comprensió del significat de missatges i textos, així com la detecció de similituds i diferències lingüístiques i culturals per a aplicar els coneixements a diferents contextos formals i informals. Així mateix, aspectes com el ritme, l'entonació o el llenguatge no verbal poden ser comuns o diferir entre les llengües, per la qual cosa el seu coneixement resulta clau per al desenvolupament de la competència d'expressió oral.

Tot acte d'interacció oral i escrita (CE6) requereix processos de comprensió i expressió per a adaptar-se a les necessitats comunicatives del context i poder interaccionar amb la finalitat de resoldre els reptes comunicatius plantejats en cada moment. Juntament amb això, resulta imprescindible identificar els aspectes culturals divergents entre llengües i cultures per a poder establir una comunicació fluida i respectuosa amb els seus usos i costums; aquests aspectes es relacionen amb la competència multilingüe i intercultural (CE1).

A més, la interacció requereix mediar entre interlocutors en moltes ocasions, ja que es construeix un discurs conjunt entre emissor i receptor, per la qual cosa la relació amb la competència específica de mediació oral i escrita (CE7) és evident. Qualsevol activitat de mediació exigeix una contínua comprensió per a poder adaptar i reformular els significats durant la interacció amb la finalitat de facilitar la comunicació. És important tindre en consideració que les activitats d'aquesta competència específica resulten clau, tant per a la reflexió com per a la valoració de la diversitat lingüística i cultural, ja que mediar implica crear ponts per a solucionar problemes d'enteniment, moltes vegades promoguts per diferències, no sols lingüístiques sinó també culturals entre llengües i cultures diverses, de manera que s'estableix una connexió clara amb la competència multilingüe i intercultural (CE1). Aquestes estratègies són transferibles entre llengües, i poden contribuir al desenvolupament de la competència medidora, en què la negociació de significats, arribar a acords i transmetre informació a tercers és fonamental.

### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa

La competència específica de multilingüisme i interculturalitat (CE1) té relació amb la resta de les àrees del currículum, en particular, presenta una estreta correlació amb la resta de les àrees lingüístiques, ja que aquesta competència implica l'anàlisi i el contrast entre elements comuns i diferents del repertori lingüístic de l'alumnat. A més, el vessant intercultural es vincula tant a àrees lingüístiques com no lingüístiques, ja que els elements culturals estan presents tant en els àmbits lingüístics i els científics com en els artístics.

Les competències específiques de comprensió oral (CE2) i escrita (CE3) es vinculen a la resta d'àrees i resulten un element fonamental per a l'adquisició de la resta de competències, ja que sense comprensió no hi pot haver aprenentatge. Així mateix, les competències específiques d'expressió oral (CE4) i escrita (CE5) són elements clau tant en les àrees lingüístiques com en les no lingüístiques, ja que la identificació de l'objectiu de la situació comunicativa, l'organització textual i la selecció de les idees principals i secundàries garanteix que l'alumnat s'expresse amb la coherència i correcció adequades al registre i a les necessitats comunicatives de cada moment.

Pel que fa a les competències d'interacció (CE6) i mediació (CE7), les dues tenen relació amb la resta de les àrees lingüístiques i no lingüístiques. En el cas de la interacció, aquesta competència comporta comprendre, expressar i comunicar-se en diferents situacions comunicatives, en les quals es fomenten estratègies de transmissió de la informació de manera personal, cooperativa i respectuosa, així com estratègies que desenvolupen elements pragmàtics com la cortesia lingüística o l'etiqueta digital.



Quant a la competència específica de mediació, caldria assenyalar que tot acte de mediació exigeix la comprensió prèvia per a poder adaptar, reformular significats, explicar conceptes o crear ponts entre diferents interlocutors. És per això que aquesta competència es relaciona de manera molt estreta amb àrees no lingüístiques que comporten explicar conceptes o traslladar informació en diferents codis, no necessàriament lingüístics, per exemple: explicar un problema matemàtic, traslladar les dades que hi ha en un gràfic o indicar els passos que s'han de dur a terme en un sistema informàtic.

### 3.3. Relacions o connexions amb les competències clau

|  | CCL | CP | CMCT | CD | CPSAA | CC | CE | CCEC |
|--|-----|----|------|----|-------|----|----|------|
| CE1<br>Multilingüisme i<br>interculturalitat | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE2<br>Comprensió oral                       | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE3<br>Comprensió<br>escrita                 | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE4<br>Expressió oral                        | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE5<br>Expressió escrita                     | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE6<br>Interacció oral i<br>escrita          | X   | X  | X    | X  | X     | X  | X  | X    |
| CE7<br>Mediació oral i<br>escrita            | X   | X  | X    | X  | X     | X  | X  | X    |

Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic:

- CCL: Competència en comunicació lingüística
- CP: Competència plurilingüe
- CMCT: Competència matemàtica, científica i tecnològica
- CD: Competència digital
- CPSAA: Competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: Competència ciutadana
- CE: Competència emprenedora
- CCEC: Competència en consciència i expressió cultural

## 4. Sabers bàsics

### 4.1. Introducció

Els sabers bàsics de la matèria de Llengua Estrangera són compartits pel conjunt de les competències específiques, ja que el seu aprenentatge, articulació i mobilització són necessaris per a aconseguir tant el desenvolupament de la competència comunicativa com la consciència plurilingüe i intercultural de l'alumnat.

Per a la selecció dels sabers bàsics s'ha tingut en compte la necessitat d'incorporar continguts que engloben coneixements, destreses i actituds, que servisquen de guia al docent i a la docent en el disseny de situacions d'aprenentatge en les quals l'alumnat resolga situacions comunicatives quotidianes típiques del seu entorn, siguen de l'àmbit personal, del social o de l'educatiu. Així mateix, aquests sabers estan reiteradament al llarg dels cicles de l'Educació



Primària, de manera molt elemental en el primer cicle i gradualment més elaborada i ampliada en els successius cicles d'aquesta etapa, de forma que es promou l'establiment de connexions i relacions amb els coneixements previs.

L'organització dels sabers s'ha dut a terme atenent la necessitat de relacionar el conjunt de les competències específiques de la matèria amb els coneixements i amb les destreses necessàries per a aplicar-los en diferents situacions comunicatives. La integració dels sabers en les situacions d'ús lingüístic suposa també l'atenció als valors i a les actituds que fomenten la consciència plurilingüe i intercultural de l'alumnat. En canvi, la seua disposició no denota una jerarquia ni suggereix un treball separat dels continguts de cada apartat, sinó al contrari: els diferents sabers bàsics dels diferents blocs s'han de combinar entre si en el disseny de les situacions d'aprenentatge.

Els sabers bàsics de l'àrea de Llengua Estrangera es divideixen en tres grans blocs, que s'han de desenvolupar al llarg dels tres cicles de l'Educació Primària. El primer bloc, Llengua i ús, integra els sabers pròpiament lingüístics de la llengua estrangera (fonètica i fonologia, ortografia, gramàtica, vocabulari, funcions comunicatives i gèneres textuais); el segon bloc, Estratègies comunicatives, incorpora les destreses i habilitats necessàries per a desenvolupar-se en les situacions comunicatives, així com per a reflexionar sobre l'ús dels diferents sabers del seu repertori lingüístic i analitzar el propi procés d'aprenentatge; el tercer bloc, Cultura i societat, conjumina els coneixements relatius a aspectes culturals (i transversals) de les cultures i societats vehiculades en la llengua estrangera, i la seua valoració com a oportunitat de creixement i de relació amb els altres.

#### 4.2. Bloc 1: Llengua i ús

| Llengua i ús. Transversal a totes les CE   | 1r cicle<br>(cursos 1r<br>i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r<br>i 4t) | 3r cicle<br>(cursos<br>5é i 6é) |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Funcions comunicatives</b>  |                                 |                                 |                                 |
| Funcions elementals adequades a l'àmbit i al context comunicatiu: salutacions, comiats i presentacions; identificació de característiques de persones, objectes i llocs; respostes concretes sobre qüestions quotidianes; expressió del temps, de la quantitat i de l'espai.   | x                               |                                 |                                 |
| Funcions bàsiques d'ús comú adequades a l'àmbit i al context comunicatiu: salutacions, comiats i presentacions; descripció de persones, objectes i llocs; petició i intercanvi d'informació sobre qüestions quotidianes; rutines; indicacions; expressió del temps, de la quantitat i de l'espai.  |                                 | x                               |                                 |
| Funcions comunicatives bàsiques adequades a l'àmbit i al context comunicatiu: salutacions, comiats i presentacions; descripció de persones, objectes i llocs; situar esdeveniments en el temps; petició i intercanvi d'informació sobre qüestions quotidianes; rutines; indicacions i instruccions; expressió de la pertinença i la quantitat. |                                 |                                 | x                               |
| Unitats lingüístiques elementals i significats associats a aquestes estructures, com ara expressió de l'entitat i les seues propietats, quantitat i nombre, afirmació, exclamació, negació i interrogació.   |                                 | x                               |                                 |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Unitats lingüístiques bàsiques d'ús comú i significats associats a aquestes estructures, com ara expressió de l'entitat i les seues propietats, quantitat i nombre, espai i relacions espacials, afirmació, exclamació, negació i interrogació.                                      | x |   |   |
| Unitats lingüístiques bàsiques i significats associats a aquestes unitats, com ara expressió de l'entitat i de les seues propietats, quantitat i nombre, espai i relacions espacials, temps, afirmació, negació, interrogació i exclamació i relacions lògiques elementals.          |   |   | x |
| Models contextuals i gèneres discursius  |   |   |   |
| Models contextuals elementals en la comprensió i producció de textos orals, escrits i multimodals, breus i senzills, com ara felicitacions, notes, llistes o avisos.   | x |   |   |
| Models contextuals i gèneres discursius bàsics d'ús comú en la comprensió, producció i coproducció de textos orals, escrits i multimodals, breus i senzills, literaris i no literaris, com ara fullets, instruccions, normes, avisos o converses reguladores de la convivència.      |   | x |   |
| Models contextuals i gèneres discursius bàsics en la comprensió, producció i coproducció de textos orals, escrits i multimodals, breus i senzills, literaris i no literaris: característiques i reconeixement del context, organització i estructuració segons l'estructura interna. |   |   | x |
| Expressions i lèxic  |   |   |   |
| Lèxic bàsic elemental i d'interés per a l'alumnat, relatiu a relacions interpersonals bàsiques, habitatge, llocs i entorns pròxims.  | x |   |   |
| Lèxic elemental i d'interés per a l'alumnat, relatiu a relacions interpersonals pròximes, habitatge, llocs i entorns pròxims.  |   | x |   |
| Lèxic bàsic i d'interés per a l'alumnat, relatiu a identificació personal, relacions interpersonals pròximes, llocs i entorns pròxims, oci i temps lliure i vida quotidiana.   |   |   | x |
| Lèxic i expressions elementals per a comprendre enunciats sobre la comunicació, la llengua i l'aprenentatge (metallenguatge).  |   | x |   |
| Lèxic i expressions d'ús comú per a comprendre enunciats sobre la comunicació, la llengua, l'aprenentatge i les eines de comunicació i aprenentatge (metallenguatge).  |   |   | x |



| Patrons sonors, accentuals i d'entonació  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Iniciació a patrons sonors i accentuals elementals.   | X |   |   |
| Patrons sonors, accentuals i d'entonació bàsics d'ús comú i funcions comunicatives generals associades a aquests patrons. |   | X |   |
| Patrons sonors, accentuals, rítmics i d'entonació bàsics i funcions comunicatives generals associades a aquests patrons.  |   |   |   |
| Convencions ortogràfiques   |   |   |   |
| Iniciació a convencions ortogràfiques elementals.   | X |   |   |
| Convencions ortogràfiques bàsiques d'ús comú i significats associats als formats i elements gràfics.                      |   | X |   |
| Convencions ortogràfiques bàsiques i significats associats als formats i elements gràfics.                                |   |   | X |

4.3. Bloc 2: Estratègies comunicatives

| Estratègies comunicatives. Transversal a totes les CE  | 1r cicle (cursos 1r i 2n) | 2n cicle (cursos 3r i 4t) | 3r cicle (cursos 5é i 6é) |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Estratègies de comprensió i expressió  |                           |                           |                           |
| Iniciació a les estratègies elementals per a la comprensió i la producció de textos orals, escrits i multimodals breus, senzills i contextualitzats.   | X                         |                           |                           |
| Estratègies bàsiques d'ús comú per a la comprensió i la producció de textos orals, escrits i multimodals breus, senzills i contextualitzats.   |                           | X                         |                           |
| Estratègies bàsiques per a la comprensió i la producció de textos orals, escrits i multimodals breus, senzills i contextualitzats.   |                           |                           | X                         |
| Estratègies conversacionals  |                           |                           |                           |
| Convencions i estratègies conversacionals elementals, en format síncron o asíncron, per a iniciar, mantindre i acabar la comunicació, prendre i cedir la paraula, preguntar i respondre.   | X                         |                           |                           |
| Convencions i estratègies conversacionals elementals, en format síncron o asíncron, per a iniciar, mantindre i acabar la comunicació, prendre i cedir la paraula, preguntar i respondre, demanar i donar indicacions.  |                           | X                         |                           |
| Convencions i estratègies conversacionals bàsiques d'ús comú, en format síncron o asíncron, per a iniciar, mantindre i acabar la comunicació, prendre i cedir la paraula, preguntar i respondre, demanar i donar indicacions, demanar i donar aclariments i explicacions, comparar i contrastar, col·laborar, etc. |                           |                           | X                         |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Interés en la participació en intercanvis comunicatius planificats, a través de diferents mitjans, amb estudiants de la llengua estrangera.   |   | X |   |
| Interés i valoració positiva per a establir contactes i comunicar-se a través de diferents mitjans amb parlants o estudiants de la llengua estrangera.  |   |   | X |
| Estratègies de mediació   |   |   |   |
| Coneixements, destreses i actituds elementals que permeten iniciar-se en activitats de mediació en situacions quotidianes bàsiques.   |   | X | X |
| Estratègies de transferència entre llengües   |   |   |   |
| Iniciació a les estratègies elementals per a identificar i utilitzar unitats lingüístiques (lèxic, morfosintaxi, patrons sonors, etc.) a partir de la comparació de les llengües i varietats que conformen el repertori lingüístic personal.                          | X |   |   |
| Estratègies bàsiques d'ús comú per a identificar i utilitzar unitats lingüístiques (lèxic, morfosintaxi, patrons sonors, etc.) a partir de la comparació de les llengües i varietats que conformen el repertori lingüístic personal.                                  |   | X |   |
| Estratègies bàsiques d'ús comú per a identificar, organitzar, retindre, recuperar i utilitzar unitats lingüístiques (lèxic, morfosintaxi, patrons sonors, etc.) a partir de la comparació de les llengües i varietats que conformen el repertori lingüístic personal. |   |   | X |
| Estratègies i tècniques elementals de detecció de les mancances comunicatives i les limitacions derivades del nivell de competència en la llengua estrangera i en les llengües familiars.   |   | X |   |
| Estratègies i tècniques de compensació de les mancances comunicatives per a respondre eficaçment a una necessitat concreta, malgrat les limitacions derivades del nivell de competència en la llengua estrangera i en les llengües familiars.                         |   |   | X |
| Reconeixement de similituds lèxiques entre llengües.  |   | X |   |
| Reconeixement de similituds i diferències lèxiques entre llengües.  |   |   | X |
| Reflexió sobre l'aprenentatge i tractament de l'error   |   |   |   |
| Autoconfiança en l'ús de la llengua estrangera.   | X |   |   |
| Autoconfiança i reflexió sobre l'aprenentatge. L'error com a part integrant del procés.   |   | X |   |
| Autoconfiança i reflexió sobre l'aprenentatge. L'error com a instrument de millora.   |   |   | X |





| Estratègies d'autoavaluació i coavaluació  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Iniciació a estratègies i eines bàsiques d'ús comú d'autoavaluació i coavaluació, analògiques i digitals, individuals i cooperatives.  |   | x |   |
| Estratègies i eines bàsiques d'ús comú d'autoavaluació i coavaluació, analògiques i digitals, individuals i cooperatives.  |   |   | x |
| Eines analògiques i digitals   |   |   |   |
| Eines analògiques i digitals elementals per a la comprensió i producció oral, escrita i multimodal.  | x |   |   |
| Eines analògiques i digitals bàsiques d'ús comú per a la comprensió, producció i coproducció oral, escrita i multimodal, i plataformes virtuals d'interacció i col·laboració educativa.  |   | x |   |
| Eines analògiques i digitals bàsiques d'ús comú per a la comprensió, producció i coproducció oral, escrita i multimodal, i plataformes virtuals d'interacció i col·laboració educativa (aules virtuals, videoconferències, eines digitals col·laboratives...) per a l'aprenentatge, la comunicació i el desenvolupament de projectes amb parlants o estudiants de la llengua estrangera. |   |   | x |
| Recursos per a l'aprenentatge i estratègies elementals de cerca guiada d'informació en mitjans analògics i digitals.   |   | x |   |

4.4. Bloc 3: Cultura i societat

| Cultura i societat. Transversal a totes les CE  | 1r cicle<br>(cursos 1r<br>i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r<br>i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é<br>i 6é) |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Aspectes socioculturals i sociolingüístics  |                                 |                                 |                                 |
| Patrons culturals elementals propis de la llengua estrangera.   | x                               |                                 |                                 |
| Patrons culturals bàsics d'ús freqüent propis de la llengua estrangera.   |                                 | x                               |                                 |
| Aspectes socioculturals i sociolingüístics elementals i més significatius relatius als costums i la vida quotidiana en països on es parla la llengua estrangera.                    | x                               |                                 |                                 |
| Aspectes socioculturals i sociolingüístics elementals relatius als costums, la vida quotidiana i les relacions interpersonals bàsiques en països on es parla la llengua estrangera. |                                 | x                               |                                 |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Aspectes socioculturals i sociolingüístics bàsics i habituals relatius als costums, a la vida quotidiana i a les relacions interpersonals, convencions socials bàsiques d'ús comú, llenguatge no verbal, cortesia lingüística i etiqueta digital, pròpies de països on es parla la llengua estrangera. |  |   | x |
| Diversitat lingüística i cultural  |  |   |   |
| Estratègies bàsiques d'ús comú per a apreciar la diversitat lingüística i cultural.  |  | x |   |
| Estratègies bàsiques d'ús comú per a apreciar la diversitat lingüística, cultural i artística, atenent valors ecosocials i democràtics.  |  | x | x |
| Diferències en la comunicació no verbal entre les diferents llengües i cultures.   |  |   | x |
| Diferències i diversitat plurilingüe i intercultural.  |  |   | x |
| Estereotips d'altres cultures on es parla la llengua estrangera.   |  |   | x |
| Reconeixement dels diferents contextos socials i culturals en els quals es desenvolupa la comunicació.   |  |   | x |
| Llengua estrangera com a mitjà de comunicació  |  |   |   |
| La llengua estrangera com a mitjà de comunicació i relació amb persones d'altres països, com a mitjà per a conèixer cultures i maneres de vida diferents.  |  | x |   |
| La llengua estrangera com a mitjà de comunicació i relació amb persones d'altres països, com a manera d'accedir a nova informació i com a mitjà per a conèixer cultures i maneres de vida diferents.   |  |   | x |

##### 5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea/matèria

El disseny de contextos d'aprenentatge depèn del tercer nivell de concreció curricular, ja que els centres, mitjançant el seu projecte educatiu i els responsables de les àrees i departaments didàctics, són els que han de planificar les situacions d'ensenyament i aprenentatge. Aquestes situacions han de tindre en compte els usos lingüístics en els diferents entorns analògics i virtuals, ja que la llengua estrangera no sols s'adquireix dins de l'aula, sinó que les diferents experiències fora d'aquesta complementen el procés d'aprenentatge (per exemple, la participació en intercanvis, la preparació de certificacions oficials o l'accés a contingut en llengua original en plataformes digitals). Per tant, cal considerar les diferents esferes de la vida en les quals es projecten les competències clau i, en particular, la competència en comunicació lingüística i plurilingüe.

Així mateix, la concreció curricular de les llengües ha d'anar necessàriament lligada al projecte lingüístic del centre, que marcarà, d'una banda, les situacions d'aprenentatge que requereixen la integració de diverses llengües del currículum; i d'altra banda, indicarà en quina llengua s'imparteixen determinades àrees per a la planificació de situacions d'aprenentatge interdisciplinari, que permeten la coordinació d'àrees i matèries lingüístiques amb determinades àrees no lingüístiques.



De manera general, les situacions d'aprenentatge en l'àrea de llengües estrangeres haurien de fomentar el seu ús en contextos tan reals com siga possible. A més, els usos lingüístics en aquestes situacions han d'anar acompanyats d'una reflexió sobre les estructures comunicatives implicades, així com sobre les estratègies utilitzades i les actituds associades a aquestes situacions, per a promoure, així, no sols la competència comunicativa i la consciència plurilingüe i intercultural, sinó també l'autonomia de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge.

Les situacions d'aprenentatge en l'àrea de Llengua Estrangera haurien de presentar les característiques següents:

L'aprenentatge ha de basar-se en l'acció, tenint en compte les situacions comunicatives que es donen en la vida real per al disseny de tasques comunicatives, en què el rol del i de la docent siga de facilitador i facilitadora i el de l'alumnat, d'agent social actiu.

Les tasques comunicatives han de basar-se en situacions i contextos reals de l'entorn personal, social, acadèmic i professional que suposen un repte i que integren les diferents competències específiques, de manera que es promoga l'oralitat, en un entorn d'aprenentatge significatiu.

Les situacions d'aprenentatge, en general, han d'incorporar els elements següents:

- Plantejar situacions relacionades amb l'actualitat.
- Suposar un desafiament o repte (exigència).
- Incorporar diferents nivells de dificultat (inclusió) mitjançant la programació multinivell, així com varietat en la seua naturalesa.
- Presentar la possibilitat de personalitzar-les (personalització).
- Tindre un enfocament interdisciplinari, així com plurilingüe i intercultural.
- Incorporar diverses fases que incloguen recepció, interacció, mediació i (co)producció, juntament amb una fase de reflexió final.
- Implicar la cooperació de l'alumnat a través de la mediació de conceptes i/o la comunicació i la negociació de significats.
- Promoure la gestió de les emocions: clima de confiança, empatia, adaptació, resolució de problemes, autoreflexió, autonomia, motivacions i valors.
- Utilitzar formats i eines analògiques i digitals (tant en l'àmbit educatiu com en el personal i social).

Per al disseny de les situacions en Llengua Estrangera, s'ha d'adoptar un enfocament comunicatiu, per mitjà de metodologies diverses que permeten a l'alumnat aconseguir un cert grau d'autonomia en l'ús de la llengua estrangera com a mitjà de comunicació.

En aquest sentit, l'enfocament orientat a l'acció recomanat pel Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües insisteix en la creació de tasques que reproduïsquen situacions autèntiques de la vida real, que tinguen alguna utilitat, que incloguen el component social i en les quals la interacció tinga un paper destacat. Per a fer-ho, l'alumnat ha de ser conscient de la finalitat i naturalesa de la tasca, la qual cosa comporta la seua compleció segons tasques lingüístiques i no lingüístiques, així com les seues forteses i febleses, és a dir, el seu nivell actual de coneixements, les seues mancances i quins procediments necessita per a poder dur a terme la tasca amb èxit.



6. Criteris d'avaluació

6.1. Competència específica 1

Multilingüisme i interculturalitat

Reconèixer i usar els repertoris lingüístics de diverses llengües, reflexionar-ne sobre el funcionament i prendre consciència dels propis coneixements, així com identificar la diversitat lingüística i cultural a partir de la llengua estrangera.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)  |
|---|---|
| 1.1. Comparar les similituds i diferències entre diferents llengües i reflexionar, de manera guiada, sobre aspectes bàsics del seu funcionament.  | 1.1. Comparar les similituds i diferències entre diferents llengües i reflexionar, de manera progressivament autònoma, sobre els aspectes bàsics del seu funcionament.  |
| 1.2. Utilitzar i diferenciar, de manera guiada, els coneixements i les estratègies que formen el seu repertori lingüístic, amb l'ajuda d'altres participants i els suports analògics i digitals.  | 1.2. Utilitzar i diferenciar, de manera progressivament autònoma, els coneixements i les estratègies que formen el seu repertori lingüístic, amb l'ajuda d'altres participants i els suports analògics i digitals.  |
| 1.3. Identificar aspectes socioculturals bàsics de la llengua estrangera i també, amb l'ajuda del i de la docent, elements distintius de la vida quotidiana d'aquesta cultura respecte a la pròpia.   | 1.3. Identificar aspectes socioculturals de la llengua estrangera, comparant, amb l'ajuda ocasional del i de la docent, els elements distintius d'aquesta amb els de la seua pròpia cultura.  |
| 1.4. Mostrar interès i respecte per les diferències lingüístiques i culturals de la llengua estrangera, i identificar, amb l'ajuda del i de la docent, prejudicis i estereotips, i reconèixer la pluralitat lingüística com a font de riquesa cultural. | 1.4. Mostrar interès i respecte per les diferències lingüístiques i culturals de la llengua estrangera, valorant, amb l'ajuda ocasional del i de la docent, prejudicis i estereotips, i reconeixent la pluralitat lingüística com a font de riquesa cultural. |

6.2. Competència específica 2

Comprensió oral

Interpretar la informació de textos orals i multimodals, breus i senzills, de manera guiada, sobre diversos temes predictibles d'àmbit personal, social i educatiu, per mitjà de l'escolta activa i l'aplicació d'estratègies per a la comprensió oral.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)  |
|---|---|
| 2.1. Escoltar de manera activa i interpretar, amb la guia del i de la docent, textos orals i multimodals, breus i senzills, sobre temes predictibles de l'àmbit personal, social i educatiu pròxim, així com textos literaris adequats al nivell de desenvolupament de l'alumnat, expressats de manera clara. | 2.1. Escoltar de manera activa i interpretar, amb la guia ocasional del i de la docent, textos orals i multimodals, breus i senzills, sobre temes predictibles d'àmbit quotidià, d'interès personal, social i educatiu, així com textos literaris adequats al seu nivell. |



|   |   |
|---|---|
| <p>2.2. Identificar la funció comunicativa, el tema principal i les idees secundàries de textos orals i multimodals, a partir dels significats explícits de caràcter lingüístic i extralingüístic (gestos, entonació, entorn sonor, signes visuals, emotivitat del missatge).</p> | <p>2.2. Identificar la funció comunicativa, el tema principal i les idees secundàries de textos orals i multimodals, a partir dels significats explícits presents en la informació de caràcter lingüístic, i anticipar-ne el significat per mitjà de la informació de caràcter extralingüístic (gestos, entonació, ritme del discurs, dicció, entorn sonor, signes visuals, emotivitat del missatge).</p> |
| <p>2.3. Interpretar vocabulari i reconèixer estructures freqüents sobre temes de l'àmbit personal, social i educatiu pròxim, expressats de manera clara i senzilla.</p>   | <p>2.3. Interpretar el vocabulari i l'ús d'estructures freqüents, així com aplicar estratègies per a reconèixer vocabulari poc freqüent de l'àmbit social, personal i educatiu expressat de manera clara i senzilla.</p>  |

6.3. Competència específica 3

Comprensió escrita

Interpretar la informació expressada per mitjà de textos escrits i multimodals, breus i senzills, de manera guiada, sobre diferents temes predictibles d'àmbit personal, social i educatiu, mitjançant estratègies que permeten desenvolupar la comprensió escrita.

| 4t curs (2n cicle)   | 6é curs (3r cicle)   |
|--|--|
| <p>3.1. Llegir i interpretar, de manera guiada, textos escrits i multimodals, breus i senzills, sobre temes predictibles del seu àmbit personal, social i educatiu pròxim, així com textos literaris adequats al seu nivell de desenvolupament i expressats de manera comprensible i clara.</p>  | <p>3.1. Llegir i interpretar, amb la guia ocasional del i de la docent, textos escrits i multimodals, breus i senzills, sobre temes predictibles d'àmbit personal, social i educatiu pròxim, així com textos literaris adequats al seu nivell i expressats de manera comprensible i clara.</p>   |
| <p>3.2. Identificar la funció comunicativa, el tema principal i les idees secundàries de textos escrits i multimodals, seleccionant i aplicant, de manera guiada, les estratègies de comprensió escrita en situacions del seu àmbit personal, social i educatiu pròxim, a partir dels significats explícits de caràcter lingüístic, extralingüístic (imatges, icones, disposició de la informació) i els seus coneixements previs.</p> | <p>3.2. Identificar la funció comunicativa, el tema principal i les idees secundàries de textos escrits i multimodals, seleccionant i aplicant, amb la guia ocasional del i de la docent, les estratègies de comprensió escrita, a partir dels significats explícits de caràcter lingüístic, i anticipar-ne el significat per mitjà de la informació de caràcter extralingüístic (imatges, icones, disposició de la informació, títols, exclamacions, tipus de lletra) i els seus coneixements previs.</p> |
| <p>3.3. Interpretar vocabulari i reconèixer estructures freqüents sobre temes predictibles de l'àmbit personal, social i educatiu pròxim en textos escrits i multimodals.</p>  | <p>3.3. Interpretar el vocabulari i l'ús d'estructures freqüents, i anticipar el significat del vocabulari poc freqüent de l'àmbit personal, social i educatiu pròxim en textos escrits i multimodals.</p>   |
| <p>3.4. Localitzar informació en mitjans digitals, amb la guia del i de la docent, a partir de diferents tipus de textos multimodals senzills de l'àmbit personal, social i educatiu.</p>  | <p>3.4. Localitzar i seleccionar informació en mitjans digitals, amb la guia ocasional del i de la docent, a partir de diferents tipus de textos multimodals senzills de l'àmbit personal, social i educatiu.</p>  |



## 6.4. Competència específica 4

## Expressió oral

Produir de manera guiada textos orals i multimodals, comprensibles i estructurats, per a expressar missatges breus i senzills de l'àmbit personal, social i educatiu, aplicant estratègies de planificació i compensació.

| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)  |
|---|---|
| 4.1. Produir textos orals i multimodals senzills, expressats amb una pronunciació, ritme i entonació adequats, a partir de models prèviament treballats, amb la guia del i de la docent, utilitzant un repertori d'expressions, lèxic i estructures bàsiques en situacions de l'àmbit personal, social i educatiu pròxim. | 4.1. Produir diferents tipus de textos orals i multimodals breus, amb una pronunciació, ritme i entonació adequats, a partir de models, amb la guia ocasional del i de la docent, utilitzant un repertori d'expressions, lèxic i estructures bàsiques en situacions de l'àmbit personal, social i educatiu. |
| 4.2. Utilitzar estratègies bàsiques, de manera guiada, de planificació i producció, amb el suport del llenguatge corporal o elements extralingüístics per a produir monòlegs senzills.  | 4.2. Utilitzar estratègies bàsiques, amb la guia ocasional del i de la docent, de planificació, producció i compensació, per a produir monòlegs breus.  |

## 6.5. Competència específica 5

## Expressió escrita

Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals, comprensibles i estructurats, per a expressar missatges breus i senzills de l'àmbit personal, social i educatiu, aplicant estratègies de planificació, textualització i revisió.

| 4t curs (2n cicle)   | 6é curs (3r cicle)  |
|--|---|
| 5.1. Produir textos escrits i multimodals senzills en suports analògics i digitals sobre temes de l'àmbit personal, social i educatiu, a partir de models i amb l'ajuda del i de la docent, utilitzant un repertori bàsic d'estructures lingüístiques. | 5.1. Produir textos escrits i multimodals senzills i breus de diversos gèneres textuais, en suports analògics i digitals, sobre temes de l'àmbit personal, social i educatiu, amb l'ajuda ocasional del i de la docent, utilitzant lèxic i estructures d'ús freqüent. |
| 5.2. Revisar els textos escrits a partir de models i amb ajuda del i de la docent.   | 5.2. Revisar els textos escrits propis i dels seus companys, detectar-ne i comentar-ne els errors, amb l'ajuda del i de la docent.  |

## 6.6. Competència específica 6

## Interacció oral i escrita

Interaccionar de manera oral, escrita i multimodal per mitjà de textos senzills, breus i guiats, de manera síncrona i asíncrona, per a respondre a necessitats comunicatives relacionades amb l'àmbit personal, social i educatiu.



| 4t curs (2n cicle)  | 6é curs (3r cicle)   |
|---|--|
| 6.1. Participar en converses, amb intercanvis d'informació breus i senzills, sobre temes quotidians i de rellevància personal, preparats prèviament, en contextos analògics i digitals, utilitzant recursos com la cortesia lingüística, l'etiqueta digital, la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal. | 6.1. Participar en converses, amb intercanvis d'informació breus i senzills, sobre temes predictibles, quotidians i de rellevància personal, en contextos analògics i digitals, utilitzant recursos com la cortesia lingüística, l'etiqueta digital, la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal.                                      |
| 6.2. Interaccionar mostrant empatia i respecte, utilitzant estratègies elementals per a saludar, acomiadar-se i presentar-se; expressar missatges breus i formular i contestar preguntes senzilles.   | 6.2. Interaccionar mostrant empatia i respecte per les diferents necessitats, idees i motivacions dels interlocutors, de manera guiada i en situacions quotidianes, utilitzant estratègies elementals per a saludar, acomiadar-se i presentar-se; expressar missatges; formular i contestar preguntes senzilles i iniciar i acabar la comunicació. |

## 6.7. Competència específica 7

## Mediació oral i escrita

Mediar entre interlocutors utilitzant estratègies d'adaptació i simplificació del llenguatge per a processar i transmetre informació bàsica i senzilla en situacions comunicatives predictibles d'àmbit personal, social i educatiu.

| 4t curs (2n cicle)   | 6é curs (3r cicle)   |
|--|--|
| 7.1. Mostrar interès per participar en la solució de problemes d'enteniment sobre assumptes quotidians de l'àmbit personal i social.   | 7.1. Mostrar interès per participar en la solució de problemes d'enteniment sobre assumptes quotidians de l'àmbit personal, social i educatiu.   |
| 7.2. Comprendre un missatge breu i senzill en L2, i transmetre oralment la informació bàsica o explicar conceptes en la seua L1, de manera guiada, i recórrer, si cal, a l'ajuda d'altres participants o fonts documentals.  | 7.2. Comprendre un missatge breu i senzill, i comunicar oralment o per escrit la seua informació o explicar els seus conceptes, de l'L2 a la seua L1 o de la seua L1 a l'L2, que incloguen vocabulari freqüent, de manera guiada, i es pot recórrer a l'ajuda d'altres participants.   |
| 7.3. Identificar i utilitzar, de manera guiada, estratègies elementals que faciliten la comprensió i l'expressió oral d'informació en diferents llengües (de l'L2 a l'L1), com el llenguatge no verbal o la simplificació del llenguatge, usant, amb ajuda, recursos i suports analògics i digitals per a crear ponts en la comunicació. | 7.3. Seleccionar i utilitzar, de manera guiada, estratègies bàsiques que faciliten la comprensió i l'expressió oral i escrita d'informació en diferents llengües (de l'L2 a l'L1 i de l'L1 a l'L2), com el llenguatge no verbal, i simplificar o adaptar el missatge, usant, amb ajuda, recursos o suports analògics i digitals per a crear ponts en la comunicació. |



## MATEMÀTIQUES

### 1. Presentació.

Els diferents aspectes descrits en aquesta introducció pretenen emmarcar i aclarir alguns punts que es desenvoluparan més endavant. A més de l'estructura d'aquest document i d'algunes qüestions tècniques, resulta necessari conèixer la contribució d'aquesta àrea als objectius de l'etapa i al perfil d'eixida.

En la societat actual, l'alfabetització matemàtica resulta una necessitat bàsica per a l'acompliment d'una ciutadania reflexiva, crítica, participativa i responsable. Les formes pròpies de raonament matemàtic permeten realitzar una anàlisi i una interpretació precises i rigoroses de les situacions, processos i resultats; són, per tant, un instrument essencial per a moure's satisfactòriament en contextos personals, acadèmics, socials, científics i laborals. Encara més, com a part del currículum de l'educació obligatòria, l'alfabetització matemàtica també és un dret que ha de satisfer-se.

L'aportació de l'àrea de matemàtiques al perfil d'eixida ha de fer-se des d'una aproximació funcional, és a dir, com una forma de comprensió del món, i això requereix ensenyar i aprendre matemàtiques com una "manera de fer", potenciar el treball matemàtic a partir de contextos reals, utilitzant materials i eines que doten de sentit l'activitat matemàtica i que faciliten el trànsit d'allò concret a allò abstracte. Aquesta àrea contribueix a l'educació obligatòria mitjançant l'adquisició i el desenvolupament de competències específiques que fan referència al conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessàries per a comprendre i usar les formes de raonament, desenvolupament, representació i expressions pròpies de les matemàtiques en una varietat de situacions en les quals exerceixen o poden exercir un paper.

Les competències específiques de l'àrea de matemàtiques contribueixen, en conseqüència, a l'adquisició de les competències clau establides en el perfil d'eixida de l'alumnat. El pensament i llenguatge matemàtics estan implicats en qualsevol activitat que requereisca estructurar, sistematitzar i trobar relacions entre diferents atributs de la realitat. D'altra banda, el llenguatge matemàtic, fonamentalment simbòlic, és la forma de comunicació i d'expressió d'aquesta matèria i, en aquest sentit, no pot deslligar-se de la competència de comunicació lingüística i plurilingüe. La utilització de mètodes, estratègies o eines matemàtiques té sovint reflex en altres àrees, especialment en les científicotecnològiques, però també en la resta d'àrees. Així, la resolució de problemes i situacions reals afavoreix el desenvolupament de la competència en consciència i expressió culturals, la competència emprenedora o també la competència digital.

Des del punt de vista dels processos metacognitius i socioemocionals, les matemàtiques contribueixen de manera determinant a l'adquisició de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre, tan important per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida, i permet així desarrelar prejudicis i falses idees preconcebudes relacionades amb el talent innat, la dificultat intrínseca de la matèria o fins i tot el gènere. En suma, l'alfabetització matemàtica permet desenvolupar les habilitats necessàries per a continuar aprenent al llarg de la vida i per a abordar els reptes del segle XXI des d'una perspectiva col·lectiva i global, inclusiva i tolerant, que facilite que el coneixement puga aplicar-se a situacions noves i canviants. De la mateixa manera, des de l'educació matemàtica es treballarà la igualtat de gènere, l'educació per a la pau, l'educació per al consum responsable i per al desenvolupament sostenible, i l'educació per a la salut. Així mateix, es prestarà especial atenció a l'educació emocional i en valors. Hi ha vies variades per a integrar l'activitat matemàtica en temes transversals, com per exemple la realització de projectes significatius per a l'alumnat i la resolució col·laborativa de problemes, que contribueixen a reforçar-li l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat.

El desenvolupament de les competències específiques matemàtiques que menen a l'alfabetització matemàtica, com a part del perfil d'eixida de l'alumnat, es fonamenta en processos de matemàticització de contextos reals i de situacions d'aprenentatge. L'actuació de l'alumnat requereix mobilitzar un conjunt de destreses, procediments i conceptes matemàtics que li permet abordar amb èxit les situacions d'aprenentatge plantejades. Més enllà del mer domini procedimental, la resolució de problemes formarà el nucli dels aprenentatges d'aquesta matèria. Amb aquesta aportació de funcionalitat als sabers bàsics es possibilita el





desbloqueig dels tradicionals prejudicis cap a les matemàtiques, considerades sovint com un cos de sabers abstracte, desconnectat de la realitat i compost per regles, algorismes i exercicis. En suma, les competències específiques són l'element vertebrador entorn del qual s'articulen els sabers bàsics de l'àrea i els criteris d'avaluació.

En les seccions següents s'exposen i es desenvolupen els elements fonamentals del currículum de l'àrea de matemàtiques.

En la segona secció es descriuen les competències específiques de l'àrea de matemàtiques, a saber: competència en resolució de problemes, competència en raonament i connexions, competència en modelització, competència en pensament computacional, competència en representacions, competència en comunicació, competència en rellevància social i cultural, i competència en gestió de les emocions i actituds. Per a cadascuna d'aquestes, es proporciona una descripció que inclou les fites més importants del seu desenvolupament en els tres cicles de l'etapa.

La tercera secció descriu les principals connexions de les competències específiques de matemàtiques entre si, amb les competències específiques d'altres àrees de l'Educació Primària i amb les competències clau.

En la quarta secció s'identifiquen els sabers bàsics de l'àrea de matemàtiques, estructurats en blocs associats als diferents sentits matemàtics. Per a una millor identificació, en aquest document els sabers bàsics s'han distribuït entre els següents sentits matemàtics: Sentit numèric i de les operacions, Sentit espacial i geomètric, Sentit de la mesura i l'estimació, Sentit estocàstic i pensament computacional.

En la cinquena secció es presenten alguns principis presents en les situacions i activitats que faciliten i promouen l'aprenentatge de les matemàtiques i s'ofereixen criteris i pautes per al seu disseny.

Finalment, la sisena secció estableix els criteris d'avaluació per a cadascuna de les competències específiques al final del segon cicle (quart curs) i del tercer cicle de l'Educació Primària.

## 2. Competències específiques.

### 2.1. Competència específica 1.

Resoldre problemes relacionats amb situacions reals de l'entorn personal, social i educatiu utilitzant estratègies informals, representacions i conceptes concrets.

#### 2.1.1. Descripció de la competència.

La resolució de problemes és la principal activitat matemàtica, perquè proporciona una oportunitat genuïna de desenvolupar raonaments matemàtics i connexions, d'usar diferents representacions, de connectar diferents conceptes, de modelitzar i d'aplicar matemàtiques a situacions reals, i de comunicar idees amb el suport de les matemàtiques. A més, requereix desenvolupar competències relacionades amb la gestió de les emocions, amb el treball col·laboratiu i amb les estratègies d'autoregulació. És a dir, l'aprenentatge a través de la resolució de problemes desencadena el desenvolupament de totes les competències específiques de l'àrea de matemàtiques.

Però, a més, resoldre un problema és una competència en si mateixa en la mesura que es compon de processos com ara la comprensió i la traducció de la situació problemàtica de l'enunciat, la matematització d'aquesta situació, la planificació d'una estratègia de resolució, l'aplicació de conceptes i procediments per a obtenir una solució, la comprovació del resultat, i el plantejament de noves preguntes i problemes que porten a desenvolupar més saber matemàtic. Resoldre problemes, validar les solucions i proposar nous problemes són els processos principals que componen aquesta competència.

L'alumnat del primer cicle d'Educació Primària hauria d'abordar tasques, necessitats i reptes en un context personal, és a dir, en un entorn pròxim i relacionat amb la seua experiència quotidiana, per al qual hauria de construir de manera gradual algorismes elementals que permeten transformar en relacions matemàtiques concretes –de tipus aritmètic, geomètric, de mesures, patrons, etc.– les relacions del context real, amb el suport d'eines tecnològiques bàsiques que ajuden tant al desenvolupament com a la resolució d'aquestes.



A mesura que avança l'etapa, les actuacions de l'alumnat haurien d'abastar contextos més amplis, propis de l'àmbit social o educatiu. En les situacions d'aprenentatge, l'alumnat hauria de ser capaç de mobilitzar competències, sabers, recursos, entre aquests les eines TIC, i actituds per a abordar les problemàtiques més generals i rellevants per a la ciutadania, encaminades aquestes a introduir els grans reptes del segle XXI.

L'alumnat hauria de resoldre situacions d'aprenentatge que demanen de manera directa mobilitzar competències matemàtiques, però també hauria de ser capaç, de manera progressiva, d'enfrontar-se a situacions en les quals es demana una actuació de manera indirecta i d'usar les seues habilitats de comprensió lectora.

A l'inici, l'alumnat s'enfrontarà a situacions de les quals coneix tota la informació necessària per a resoldre-les, però a mesura que avança en l'etapa s'enfrontarà a algunes situacions reals senzilles de les quals hauria de completar informació absent o discriminar informació rellevant de la supèrflua.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de resoldre problemes de diverses tipologies: problemes d'enunciat verbal amb o sense il·lustracions de suport; problemes amb alguna font d'informació diferent a l'enunciat; problemes amb incorporació a l'enunciat de taules, gràfics o recursos audiovisuals o TIC. A més, no sols hauria de ser capaç de resoldre situacions problemàtiques de reproducció, tancades i rutinàries, sinó que hauria de tindre recursos i actituds per a abordar problemes de connexió i reflexió, més complexos, en els quals haja de formular hipòtesis, explorar possibilitats o investigar.

Per a resoldre aquest tipus de situacions problemàtiques, l'alumnat, al final de l'etapa, hauria de poder mobilitzar continguts essencials de tipus aritmètic, de mesura, geomètrics, estadístics o de probabilitat.

L'alumnat s'enfrontarà a les situacions problemàtiques no sols de manera individual, sinó col·laborant en parelles o en grups cooperatius.

En finalitzar el tercer cicle, l'alumnat hauria d'haver desenvolupat de manera comprensiva estratègies informals, i també algunes de formals, per a abordar la resolució de problemes matemàtics, usant llenguatge simboliconumèric, encara que recolzat en gràfics, dibuixos, esquemes o taules. Hauria de ser capaç d'abordar tasques senzilles que exigisquen formular conjetures o buscar dades sobre la situació problemàtica perquè falta informació. També hauria de treballar en el plantejament de nous problemes d'un mateix tipus i hauria d'explorar com usar la solució d'una situació en altres contextos.

## 2.2. Competència específica 2.

Observar, formular, explorar i comprovar conjetures senzilles sobre propietats i relacions matemàtiques concretes, reconeixent i connectant procediments, patrons, regularitats i estructures.

### 2.2.1. Descripció de la competència.

La competència de raonar i connectar dins de les matemàtiques suposa el domini dels processos mentals que permeten establir el camí de la concreció a l'abstracció propi del pensament matemàtic, és a dir, que permeten construir contingut matemàtic. Són processos com ara l'exploració de conjetures sobre propietats; la comparació de característiques diferents i similars; la identificació de regularitats, patrons (identificant sèries de variables constants dins d'un conjunt de dades o formes) i relacions; la comprovació i refutació de conjetures, i l'establiment de definicions i de connexions entre els conceptes definits. També, el reconeixement d'estructures matemàtiques (conjunt d'objectes amb característiques i relacions associades; per exemple, els punts del pla i la distància, o els nombres naturals i les operacions) i les connexions entre aquestes (entre l'estructura aritmètica i les propietats de la mesura de magnituds, per exemple).

L'alumnat hauria de construir, en el primer cicle, el coneixement matemàtic a partir de contextos reals i situacions concretes connectades amb l'àmbit personal, i posteriorment relacionades amb l'àmbit social i amb els reptes del segle XXI. L'alumnat hauria de formular hipòtesis i conjetures a partir de situacions problemàtiques, i desenvolupar així conceptes i procediments matemàtics intuïtius, amb un sentit concret i funcional.



Els estudiants i les estudiantes començaran a enfrontant-se a tasques de reproducció per a desenvolupar el raonament matemàtic de manera progressiva, i abordaran posteriorment situacions d'aprenentatge en les quals han de connectar continguts intra i extramatemàtics, o reflexionar i argumentar matemàticament. Per tant, en el primer cicle haurien de construir els continguts de manera intuïtiva i lligada a contextos i experiències pròxims. Durant el segon i tercer cicle haurien d'anar enriquint els seus continguts matemàtics amb connexions i propietats.

En particular, durant el primer cicle l'alumnat hauria d'establir conjectures i hauria de fer-se preguntes sobre fenòmens i situacions del seu entorn pròxim, la resposta de les quals requerisca raonar matemàticament, encara que inicialment siga de manera més intuïtiva. Els processos mentals faciliten la comprensió i definició intuïtiva, lligada a la visualització i a la manipulació de conceptes i procediments relacionats amb tots els grups de continguts bàsics: Sentit numèric i de les operacions, Sentit espacial i geomètric, Sentit de la mesura i de l'estimació, Sentit estocàstic i pensament computacional.

En el segon cicle, l'alumnat hauria d'ampliar i aprofundir els sentits dels conceptes i procediments matemàtics ja formats, i els hauria de començar a enriquir amb connexions, al mateix temps que hauria de continuar desenvolupant nou contingut matemàtic intuïtiu a partir de situacions d'aprenentatge més complexes. L'alumnat hauria d'utilitzar els procediments de manera flexible, coneixent i comparant diferents maneres de transformar i manipular continguts matemàtics.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria d'haver ampliat la comprensió del contingut matemàtic i hauria de ser capaç de formalitzar conceptes i procediments, així com de construir de manera comprensiva un sistema connectat de conceptes i procediments deslligats d'una situació concreta que poden aplicar-se en diferents situacions. L'alumnat hauria de poder analitzar conceptes matemàtics més enllà de la visualització i manipulació d'aquests, i convertir algunes característiques concretes en propietats generals. A més, hauria d'haver adquirit fluïdesa procedimental, és a dir, hauria de ser capaç de fer un ús flexible dels procediments matemàtics, alhora que hauria d'intentar ser precís i buscar les maneres més eficients d'execució.

### 2.3. Competència específica 3.

Construir models matemàtics concrets i utilitzar conceptes i procediments matemàtics senzills per a abordar i interpretar situacions, fenòmens i problemes rellevants en l'àmbit personal, educatiu o social.

#### 2.3.1. Descripció de la competència.

La competència a identificar contingut matemàtic en situacions reals, i desenvolupar-lo a través de models matemàtics per a interpretar aquestes situacions o fenòmens reals derivats, implica la capacitat de construir matemàtiques a partir de la realitat. Modelitzar és recórrer un camí d'anada i tornada entre el món real i el món de les matemàtiques, simplificant i estructurant una situació real, identificant les variables i característiques que intervenen en aquesta situació, quantificant els seus elements essencials i treballant matemàticament per a obtenir un resultat, conclusió o predicció. Aquesta competència també comporta la capacitat d'aplicar conceptes i procediments matemàtics en situacions concretes de la realitat per a sostindre arguments fonamentats, fent prediccions i desenvolupant el pensament crític.

Els processos que componen aquesta competència permeten establir connexions entre les matemàtiques i altres disciplines, usant processos inherents a la investigació científica: identificar, verificar, inferir, mesurar, explicar, classificar o predir. L'ús d'eines digitals o tecnològiques pot ser d'ajuda en el procés de modelització matemàtica, com per exemple en l'exploració de patrons o en la simulació de fenòmens senzills ( el llançament de dos daus, el moviment uniforme, etc.).

L'alumnat s'iniciarà en la modelització i l'aplicació de les matemàtiques en contextos reals pròxims a la seua experiència, en l'àmbit personal, social i educatiu. En el primer cicle, l'alumnat hauria de començar a donar raons lògiques i matemàtiques, de manera informal, sobre situacions reals pròximes a la seua experiència, mitjançant exemples que permeten fonamentar i defensar les seues conclusions, i hauria de començar a comprendre que cal anar més enllà de l'argument immediat i intuïtiu sobre aquesta situació. Per exemple, modelitzant mitjançant material o dibuix situacions de naturalesa aritmètica (repartiments, agrupaments, combinacions, etc.).



Al llarg de l'etapa, l'alumnat hauria d'identificar relacions i patrons en situacions reals senzilles que li permeten aplicar procediments i conceptes matemàtics, amb ajuda d'eines TIC, per a extraure conclusions útils dels seus arguments o per a contrastar una informació per a decidir sobre veracitat d'aquesta.

Al final de l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de desenvolupar procediments i conceptes matemàtics a partir de situacions reals, tant informals com formals, que conduïsquen a un model matemàtic que li permeta interpretar i obtindre conclusions senzilles sobre les situacions de partida. Modelitzar matemàticament una situació real implica, a més, que discrimine informació de la situació, en formule la hipòtesi i l'estructure.

A més, en finalitzar el tercer cicle, l'alumnat hauria d'haver establert les bases de l'aportació del raonament matemàtic al pensament crític: ser capaç de fonamentar les seues argumentacions sobre situacions reals pròximes i sobre algunes situacions d'interés general per a la ciutadania, aplicant eines i llenguatge matemàtic com ara mesurar i estimar contrastant amb la informació que la situació proporciona, extraure dades, organitzar-les i representar-les per a obtindre conclusions estadístiques sobre la situació, estructurar una solució senzilla mitjançant algorismes computacionals, o reflexionar sobre el grau d'incertesa d'un fenomen. A més, hauria de ser capaç de detectar errors de tipus lògic o matemàtic en argumentacions sobre situacions reals concretes i algunes de generals.

#### 2.4. Competència específica 4.

Construir i aplicar algorismes senzills per a afrontar situacions i resoldre problemes rellevants de l'àmbit personal, educatiu o social, organitzant dades, descomponent un problema en parts, reconeixent patrons i utilitzant eines TIC.

##### 2.4.1. Descripció de la competència.

Aquesta competència implica que l'alumnat resolga problemes i situacions de l'àmbit personal, educatiu o social implementant un algorisme o seqüència finita d'instruccions i regles precises. Aquesta solució pot ser executada per un humà, un robot educatiu o un sistema informàtic en un nivell de programació visual. S'usaran codis com ara seqüències de fletxes, llenguatges visuals o la iniciació a la programació per blocs.

El disseny i la implementació d'un algorisme implica habilitats com la descomposició d'un problema en tasques més simples; la identificació dels aspectes rellevants d'una situació per a simplificar-la i estructurar-la, eliminant qualsevol ambigüïtat o imprecisió; l'ordenació, classificació i organització d'un conjunt de dades, o la identificació de patrons en el desenvolupament d'una solució.

L'alumnat abordarà situacions d'aprenentatge de l'àmbit personal, educatiu i social en els quals la resolució de problemes a través del pensament computacional i l'ús de recursos tecnològics tenen un paper rellevant. Durant la resolució de situacions problemàtiques mitjançant habilitats de pensament computacional, l'alumnat haurà de cooperar i col·laborar en grups, fent diferents rols (programador, revisor, executor, etc.).

En el primer cicle, l'alumnat hauria de començar a desenvolupar les bases del pensament computacional a través d'activitats desendollades (*unplugged*). Hauria de ser capaç de col·laborar en grups per a reproduir o per a dissenyar algorismes senzills que seran executats per si mateix, a través del seu cos o de materials manipulatius, mitjançant codis de programació visuals o amb fletxes. L'alumnat també hauria de ser capaç de resoldre situacions en les quals la solució ha de ser implementada a un robot; per exemple, programar les instruccions perquè un robot seguisca una trajectòria que permeta resoldre el repte o problema.

En el segon cicle, l'alumnat hauria de començar a utilitzar la programació per blocs mitjançant alguna eina tecnològica o informàtica, hauria de reconèixer patrons i enfrontar-se a problemes que requereixen ser dividits en parts.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de realitzar dissenys d'algorismes senzills de programació per blocs, implementar-los amb eines tecnològiques i, en alguns casos, fer una anàlisi informal de les seues limitacions.



## 2.5. Competència específica 5.

Utilitzar amb correcció el simbolisme matemàtic, fent transformacions i algunes conversions entre representacions iconicomaniulatives numèriques, geomètriques i gràfiques, per a descriure i analitzar situacions rellevants de l'àmbit personal, educatiu o social.

### 2.5.1. Descripció de la competència.

La competència a manejar el simbolisme matemàtic i les seues representacions implica que l'alumnat coneix les regles sintàctiques del llenguatge matemàtic i les condicions en les quals es produeixen símbols que tenen significat matemàtic. En efecte, els objectes matemàtics són entitats abstractes que organitzen i estructuren fenòmens, per la qual cosa per a construir un concepte mental permanent d'aquest objecte l'alumnat l'ha de vehicular mitjançant algun registre de representació, és a dir, mitjançant algun tipus de simbolització. El llenguatge matemàtic és complex i està compost per capes connectades de diferents registres, des del llenguatge natural al simbólicoalgebraic, passant per l'iconicomaniulatiu, el numèric, el tabular, el funcional, el geomètric i el gràfic. Una construcció conceptual rica requereix competència en l'ús de diferents registres de representació, el seu tractament (manipulació) i la conversió entre registres (ser capaç de traduir d'un sistema de símbols a un altre, per exemple, del registre algebraic al geomètric). En l'Educació Primària, pel tipus de situacions d'aprenentatge a què s'enfronta i per la seua maduresa cognitiva, l'alumnat ha d'utilitzar representacions iconicomaniulatives, numèriques, geomètriques i gràfiques.

En aquesta etapa, l'alumnat hauria de desenvolupar les capacitats per a produir llenguatge matemàtic mitjançant diferents representacions en contextos reals de l'àmbit personal i social pròxims a la seua experiència.

En el primer cicle, l'alumnat hauria de ser capaç d'usar de manera informal els registres propis del llenguatge natural, iconicomaniulatiu, numèric i geomètric per a expressar matemàticament una situació concreta del seu entorn. L'alumnat hauria de realitzar algunes conversions entre aquests registres, almenys en una direcció; per exemple, traduint transformacions maniulatives de materials al registre numèric mitjançant operacions aritmètiques.

En el segon cicle, l'alumnat hauria de començar a produir simbolisme matemàtic respectant algunes regles bàsiques de correcció, i hauria de fer algunes conversions bidireccionals entre registres de representació (per exemple, ser capaç d'expressar en llenguatge natural el significat d'una operació aritmètica, i viceversa).

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç d'abordar situacions d'aprenentatge en les quals ha d'interpretar informació procedent de diferents fonts i combinar diversos registres de representació: enunciats verbals, imatges, taules i/o gràfics. A més, hauria de poder exercir-se en situacions diverses que requereixen produir per escrit, amb correcció, simbolisme matemàtic en els registres de representació iconicomaniulatius, numèrics, geomètrics i gràfics. L'alumnat hauria d'adquirir, per tant, la capacitat de representar els conceptes matemàtics relacionats amb els grups de sabers bàsics i de fer conversions entre aquests registres per a connectar diferents representacions d'un mateix contingut. Per exemple, hauria de ser capaç d'expressar el concepte de producte de dues quantitats oralment, o representar-lo numèricament, o mitjançant la manipulació d'objectes, o geomètricament, i hauria de poder explicar com es tradueix el significat d'una representació a una altra.

## 2.6. Competència específica 6.

Comprendre i produir missatges orals i escrits concrets de manera informal, utilitzant un llenguatge matemàtic senzill per a comunicar i argumentar sobre característiques, conceptes, procediments i resultats relacionats amb situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.

### 2.6.1. Descripció de la competència.

L'ús del llenguatge matemàtic no es limita a conèixer les regles de producció de símbols i els seus sistemes de representació, sinó que l'alumnat ha de ser també competent en la seua dimensió semàntica i pragmàtica: ser capaç de comprendre missatges i textos que utilitzen el llenguatge matemàtic per a parlar



sobre diferents situacions o sobre les mateixes matemàtiques, i també de comunicar de manera clara i apropiada amb llenguatge matemàtic i sobre el llenguatge matemàtic. Es tracta que el llenguatge matemàtic siga un mitjà de comunicació, intercanvi d'idees i transmissió d'informació sobre el món, un llenguatge que no se cenyisca exclusivament a les matemàtiques, sinó que servisca de base a altres formes de transmissió de coneixements, com el computacional.

En aquesta etapa, l'alumnat hauria de desenvolupar la capacitat de comunicar mitjançant les matemàtiques i sobre les matemàtiques en diferents situacions d'aprenentatge, primer vinculades al seu àmbit personal, i després progressivament a l'àmbit social i educatiu. En aquestes situacions no sols hauria de comunicar els seus arguments, també hauria d'escoltar i comprendre els dels seus companys, i ser capaç d'establir-hi un debat o discussió.

Per exemple, hauria de ser capaç d'argumentar i debatre sobre les característiques d'una mostra (la seua classe, el seu entorn, etc.) o sobre un tema, utilitzant dades numèriques i raonaments de tipus estadístic per a fonamentar les seues idees.

Al final del primer cicle, l'alumnat hauria d'haver adquirit el vocabulari bàsic dels continguts matemàtics que requereixen les situacions familiars en les quals participa, i hauria de ser capaç de comprendre i produir missatges matemàtics senzills i informals que expressen les seues idees, sobretot de manera oral, encara que també per escrit.

Al final del segon cicle, l'alumnat hauria d'haver ampliat aquest vocabulari matemàtic i hauria de començar a afrontar situacions d'aprenentatge que exigisquen debatre amb els companys i les companyes, discutint, per exemple, quantes persones podrien cabre a la seua aula, basant-se en estimacions senzilles.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria de ser capaç de comunicar amb les matemàtiques idees i arguments útils per a afrontar els reptes del segle XXI, usant un vocabulari prou ric com per a comunicar amb claredat i eficàcia les seues idees. Hauria de ser capaç de comunicar missatges que integren els resultats matemàtics en un discurs oral o escrit més complex. L'alumnat hauria de poder afrontar situacions grupals que exigisquen comunicar-se, comparar i debatre idees, arguments, aspectes o necessitats d'un context rellevant usant el llenguatge matemàtic. També hauria de ser capaç de comprendre i interpretar informació (procedent d'una o diverses fonts, usant una o diverses representacions) presentada de manera directa o indirecta, discriminant la informació rellevant o havent de completar-la.

## 2.7. Competència específica 7.

Identificar fenòmens i problemes importants des del punt de vista cultural i social en els quals el coneixement matemàtic té un paper decisiu.

### 2.7.1. Descripció de la competència.

La competència en la rellevància social i cultural de les matemàtiques respon a la necessitat que l'alumnat perceba el sentit i la funció de les matemàtiques en la societat. Es tracta de valorar el paper de les matemàtiques en fenòmens i problemes importants de l'àmbit cultural i social que tinguen relació amb l'experiència de l'alumnat d'aquesta etapa, i també d'establir les bases perquè entenguen les matemàtiques com a part de la cultura humana, relacionada amb altres disciplines com ara les ciències, l'art o l'economia. Destaquen, per la rellevància en l'escenari del segle XXI, per la relació amb la digitalització i les noves tecnologies, especialment els algorismes i el tractament de dades. Aquesta competència també es vincula a la motivació de l'aprenentatge, que més enllà del seu component intrínsec (la consecució del mateix aprenentatge de les matemàtiques), requereix el desenvolupament de la motivació extrínseca que pot afavorir la confirmació que la matemàtica és una eina que permet transformar la realitat. És una competència amb un fort component actitudinal atés que posa en joc creences, apreciació, motivació i interès.

Al llarg de l'etapa, l'alumnat hauria d'adquirir experiències que li permeten identificar el paper rellevant que les matemàtiques tenen en diferents situacions i fenòmens vinculats al seu entorn i experiència familiar. Hauria d'experimentar i reflexionar sobre la importància i necessitat de les matemàtiques, no sols en l'àmbit personal, enfrontant-se a reptes matemàtics i fomentant la confiança en les pròpies habilitats, sinó també en la societat, anant sempre més enllà dels prejudicis i estereotips associats a les STEM.



En el primer cicle, l'alumnat hauria de començar a reflexionar sobre la utilitat de les matemàtiques en la seua experiència, especialment després de resoldre problemes de la vida quotidiana utilitzant coneixements matemàtics.

En el segon cicle, l'alumnat hauria de reflexionar també sobre la utilitat de les matemàtiques en jocs i activitats socials, i hauria de començar a abordar situacions i contextos en els quals experimentar la funció estètica de les matemàtiques.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria d'haver comprés la importància i utilitat de les matemàtiques en situacions molt diferents, el caràcter flexible i multidisciplinari de la matèria, i hauria de valorar-ho positivament, reconeixent la importància de l'alfabetització matemàtica per a moure's bé no només en la vida quotidiana, sinó també en la societat en general. Així mateix, l'alumnat hauria de tindre coneixement i hauria de ser capaç de reflexionar sobre exemples variats del paper que han tingut les matemàtiques en determinats avanços culturals i socials.

#### 2.8. Competència específica 8.

Gestionar les emocions i actituds implicades en els processos matemàtics, acceptant la incertesa, les dificultats i els errors que aquests processos comporten, i controlant l'atenció per a aconseguir un aprenentatge significatiu i adaptable a diferents situacions.

##### 2.8.1. Descripció de la competència.

En els processos d'aprenentatge de les matemàtiques intervenen multitud de factors; hi ha components cognitius, però també afectius, i són inseparables: no es pot raonar matemàticament sense experimentar emocions. La confiança forma part d'un bon rendiment en matemàtiques, però també sorgeixen sovint un altre tipus de sentiments lligats a dificultats que experimenta l'alumnat: ansietat, temor, frustració, inseguretat o desinterés. És important, en aquest sentit, assegurar uns processos d'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques que promoguen un autoconcepte i autoestima positius, evitant estereotips de gènere o un altre tipus de falses creences que porten al rebuig de la matèria.

Els tres descriptors essencials del domini afectiu són les emocions, les actituds i les creences. És important que l'alumnat desenvolupe estratègies de regulació del seu aprenentatge, la qual cosa implica el control de l'atenció, però també la regulació del domini afectiu. La conseqüència de l'autoregulació és un reforç de l'interés de l'alumnat i de les creences cap a les matemàtiques i cap a com percep les seues capacitats en relació amb les matemàtiques. Aquesta competència es compon, per tant, d'habilitats relacionades amb el domini emocional i metacognitiu. La competència mobilitza actituds, creences, emocions i l'atenció al propi aprenentatge, i aconsegueix que els estudiants adquirisquen un autoconcepte i una autoestima positius en relació amb les matemàtiques.

En finalitzar el primer cicle, l'alumnat hauria de poder identificar i verbalitzar emocions i actituds en la resolució de problemes o en situacions d'aprenentatge relacionades amb les matemàtiques, i hauria de ser capaç de mantindre una actitud positiva i perseverant en la cerca d'una solució.

En finalitzar el segon cicle, els estudiants i les estudiantes haurien d'haver adquirit destreses emocionals i actituds positives, i haurien d'assumir els errors com una forma d'aprenentatge. En aquest moment haurien d'haver desenvolupat estratègies per a regular l'atenció cap als processos d'aprenentatge de les matemàtiques i per a controlar en quina part del procés estan, identificant dificultats i gestionant alguns recursos de tipus cognitiu i emocional.

En finalitzar l'etapa, l'alumnat hauria d'haver desenvolupat unes creences i actituds positives sobre les seues capacitats per a aprendre i per a fer treball matemàtic a través d'experiències d'èxit i del treball en la gestió i regulació d'emocions. A més, hauria de tindre coneixement del seu procés d'aprenentatge, i hauria de ser capaç d'identificar els factors rellevants que intervenen en l'atenció, comprensió i gestió dels recursos cognitius i emocionals necessaris per a reconduir el procés en moments de dificultat o d'incertesa.



### 3. Connexions de les competències específiques entre si, amb les competències específiques d'altres àrees i amb les competències clau.

#### 3.1. Relacions o connexions entre les competències específiques.

La CE1 Resolució de problemes és l'activitat principal durant el procés d'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques. Aquesta competència està connectada amb la resta de competències específiques, ja que no s'entén la resolució de problemes que donen resposta a situacions reals sense un trasllat de la situació problemàtica real al món abstracte de la matemàtica, com preveu la CE3 Modelització, ni sense aplicar les relacions i procediments matemàtics que desenvolupen el raonament matemàtic al qual es refereix la CE2 Raonament i connexions. La resolució de problemes ha de desenvolupar-se utilitzant el simbolisme matemàtic correcte que és el focus de la CE5 Representacions, i el procés de resolució i els resultats han de comunicar-se i argumentar-se com indica la CE6 Comunicació. Així mateix, quan en la resolució del problema s'utilitzen processos repetitius i/o recursius, ha d'acudir-se a la implementació d'algorismes, actuació recollida en la CE4 Pensament computacional. La resolució de problemes referits als àmbits social i personal més pròxims a l'alumnat el portarà a valorar la influència i rellevància que històricament han tingut les matemàtiques en les situacions més significatives de la nostra evolució com a societat i connectarà així amb la CE7 Rellevància social i cultural. A més, en la resolució de problemes intervé la gestió de les emocions i actituds implicades, acceptant la incertesa i les dificultats per a trobar una solució, CE8.

La CE2 Raonament i connexions es relaciona de manera inequívoca amb els processos de modelització que es treballen una vegada matematitzada la situació, i es relaciona per tant directament amb la CE3 Modelització. El reconeixement de patrons i estructures associat a aquesta competència fa que estiga connectada amb la CE4 Pensament computacional, mentre que no és possible construir contingut matemàtic sense el domini de la simbologia, raó per la qual és evident la connexió amb la CE5 Representacions. La CE8 Autoregulació és també essencial en els processos de raonament matemàtic.

La construcció en matemàtiques mitjançant la utilització correcta de la simbologia específica prové en multitud d'ocasions de l'abordatge de situacions problemàtiques reals. D'aquesta manera, s'estableix una connexió immediata entre aquesta competència específica i les competències CE1 Resolució de problemes i CE3 Modelització. No és possible la construcció d'objectes matemàtics sense utilitzar els processos d'exploració, formulació, comprovació i refutació propis de la CE2 Raonament i connexions. Així mateix, la implementació d'algoritmes a través de la utilització d'eines tecnològiques per a la construcció matemàtica connecta aquesta competència amb la CE4 Pensament computacional. Per a pensar matemàtiques i construir-les, cal comunicar-les, i això connecta amb la CE6 Comunicació, a través de l'exercici de la qual s'argumentarà, utilitzant llenguatge específicament matemàtic, sobre els pensaments i objectes construïts.

La comunicació de contingut i raonaments matemàtics (CE6 Comunicació, CE2 Raonament i connexions) és transversal a totes les competències específiques, però es relaciona directament amb la CE5 Representacions perquè requereixen de sistemes de representació com a vehicle de comunicació d'idees matemàtiques. Abordar situacions reals requereix comprendre informació i explicar els resultats obtinguts interpretant el contingut matemàtic en el context real, per la qual cosa la CE6 Comunicació també manté igualment una estreta relació amb les competències CE1 Resolució de problemes i CE3 Modelització.

#### 3.2. Relacions o connexions amb competències específiques d'altres àrees.

Les matemàtiques tracten sobre estructures i les relacions entre aquestes, i es caracteritzen per la precisió i el rigor lògic. Per aquesta raó, són el llenguatge de la ciència, que aspira a quantificar o, almenys, a descriure amb precisió els fenòmens físics i naturals, valent-se de models en els quals les matemàtiques són l'eina per a aconseguir aquesta descripció precisa de la realitat que permet contrastar hipòtesis en forma de dades i efectuar prediccions. És natural, per tant, que les connexions més directes i nombroses de les CE de l'àrea de matemàtiques es donen amb les ciències i amb la tecnologia. De fet, les sigles STEM agrupen totes aquestes àrees en un gran àmbit d'actuació i/o influència. En aquesta etapa, les ciències i la tecnologia formen part de l'àrea de coneixement del medi.





En conseqüència, la CE1, la CE2 i la CE5 de matemàtiques es vinculen explícitament amb l'àrea de coneixement del medi, en particular amb la CE3 ("Plantejar i respondre preguntes sobre qüestions de la vida quotidiana relatives a l'entorn natural, social i cultural aplicant, amb suport i guia, el raonament científic i l'experimentació"), perquè resoldre problemes científics abordables en l'àmbit escolar implica, sovint, resoldre problemes matemàtics (CE1) inherents a la quantificació del fenomen experimentat; per exemple, utilitzar un mesurament apropiat, realitzar conversions entre unitats de mesura, etc. A més, el disseny experimental i la presa de dades sovint requereixen raonament matemàtic (CE2) i ser representats matemàticament (CE5).

Les CE3 i CE4 de matemàtiques es vinculen directament amb la competència específica 2 de l'àrea de coneixement del medi ("Desenvolupar projectes cooperatius delimitats i realitzar investigacions senzilles de naturalesa interdisciplinària amb la guia i ajuda del docent, utilitzant estratègies elementals pròpies del pensament de disseny i computacional"). La utilització d'eines matemàtiques per a interpretar fenòmens abordats per les ciències naturals i socials permet contrastar informació i desenvolupar el pensament crític. A més, la modelització matemàtica forma part del procés de construcció de nombrosos models científics. El pensament computacional (CE4 de matemàtiques) és un instrument que ajuda a resoldre problemes humans i a desenvolupar projectes i investigacions de naturalesa interdisciplinària.

A més d'aquestes relacions estretes dins de l'àmbit STEM, les matemàtiques són presents en totes les àrees de l'activitat humana, en la mesura que necessiten una descripció precisa –de tipus numèric, geomètrica o estadística– del fenomen o aspecte de la realitat abordats. Per això, la CE2, relativa al raonament matemàtic i les seues connexions, la CE3, relativa a la construcció de models matemàtics que permeten interpretar qualsevol tipus de fenomen real, i la CE5, relacionada amb la representació matemàtica, es relacionen amb les ciències socials, les humanitats i les arts. En particular, la utilització de la geometria és essencial per a desenvolupar el llenguatge de l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual. Les competències CE5 i CE6 de matemàtiques garanteixen utilitzar i comunicar de manera adequada representacions geomètriques i el sentit de la mesura en context que permeten comprendre els elements configuratius, formats, tècniques i materials de les expressions artístiques. De fet, s'ha proposat el terme STEAM per a incloure les arts en aquest gran àmbit d'actuació en què les matemàtiques tenen un paper rellevant.

3.3. Relacions o connexions amb les competències clau

|     | 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  |      |



Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'educació bàsica:

- CCL: Competència en comunicació lingüística.
- CP: Competència plurilingüe.
- CMCT: Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia.
- CD: Competència digital.
- CPSAA: Competència personal, social i d'aprendre a aprendre.
- CC: Competència ciutadana.
- CE: Competència emprenedora.
- CCEC: Competència en consciència i expressió culturals.

La CE1 té una forta connexió amb la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), perquè la complexitat de la resolució d'un problema implica que l'alumnat reflexione sobre en quina fase del procés està i planifique, faça un seguiment i avalue la seua activitat. La resolució de problemes, amb un sentit crític, és indispensable per a exercir la competència ciutadana (CC). En la competència digital (CD) la resolució de problemes matemàtics té un paper instrumental destacat. Convé destacar també la resolució de problemes matemàtics com una concreció de la resolució de problemes, competència transversal necessària per a desenvolupar la competència emprenedora (CE).

La CE2 es relaciona amb la competència en consciència i expressió culturals (CCEC), perquè el pensament matemàtic és una forma d'expressió cultural. A més, els processos del raonament matemàtic connecten amb la competència clau personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), en la mesura en què l'alumnat ha de reflexionar sobre quan i com aplicar-los en determinades situacions d'aprenentatge, valorant els propis processos i també els dels seus companys. El raonament matemàtic és la base del pensament computacional i sustenta, per tant, la competència digital (CD) de l'alumnat.

La competència específica en modelització (CE3) consisteix a aplicar les matemàtiques per a reforçar i justificar arguments en tot tipus de contextos reals, en tots els àmbits de la realitat social i natural: científics, tecnològics i digitals, econòmics, sociològics, artístics i culturals. Per tant, es relaciona directament amb la competència ciutadana (CC) i amb la competència emprenedora (CE), a més de fer-ho amb la competència en consciència i expressió culturals (CCEC).

La competència específica en pensament computacional (CE4) es vincula directament a la competència clau en digitalització (CD). A més, és una eina necessària per a la competència emprenedora (CE).

La CE5, que implica utilitzar diversos registres de representació i realitzar conversions d'un sistema de símbols a un altre, es relaciona amb la competència en comunicació lingüística (CCL), perquè aquests sistemes vehiculen la comunicació. A més, ja que el llenguatge digital està vehiculat per registres de representació pròxims als propis del llenguatge matemàtic, la CE5 també es vincula amb la competència digital (CD). La traducció d'un mateix contingut a diferents maneres de representació implica habilitats metacognitives que relacionen CE5 amb la competència a aprendre a aprendre (CPSAA).

La competència en comunicació matemàtica (CE6) forma part de la competència clau en comunicació lingüística (CCL). A més, les matemàtiques conformen un llenguatge específic que es relaciona amb diferents llengües, per la qual cosa la CE6 es relaciona amb la competència plurilingüe (CP). Comunicar idees usant les matemàtiques és, a més, una habilitat necessària per a la competència emprenedora (CE).

La CE7, que es relaciona amb el paper que les matemàtiques tenen en la realitat i en la pròpia experiència de l'alumnat, està directament vinculada amb la competència en consciència i expressió culturals (CCEC) i amb la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA).

Finalment, la competència en autoregulació i gestió de les emocions i actituds (CE8) forma part, de manera específica, de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA). A més, l'autoregulació i la gestió emocional són indispensables per a exercir la competència emprenedora (CE).



4. Sabers bàsics de l'àrea de matemàtiques.

4.1. Introducció.

El desenvolupament de la civilització al llarg de la història ha requerit els sabers necessaris per a la solució de diferents desafiaments i situacions problemàtiques. Aquestes diferents situacions han provocat a cada moment històric la necessitat de descobrir o crear el coneixement matemàtic necessari per al seu abordatge i/o solució.

En l'actualitat, igual que en altres períodes històrics, és necessari vehicular l'acompliment de les competències matemàtiques específiques ací proposades mitjançant els sabers essencials que permeten afrontar els reptes i desafiaments del nostre segle. Així, la necessitat de comptar (nombre de components d'una societat o nucli poblacional, moviments migratoris, mobilitat, estocs d'aliments, monedes i bitllets, etc.) fa imprescindible el domini de les estructures numèriques i les seues operacions. L'evolució social de la qual formen part, per exemple, el concepte de propietat privada, les comunicacions socials, les construccions emblemàtiques o per a la vida diària, el transport de mercaderies, etc. no podrien desenvolupar-se sense els coneixements geomètrics i de la mesura que es proposen com a sabers bàsics en aquest document. I, si de l'adaptació tecnològica parlem, un coneixement mínim del significat d'algorisme aconsella la inclusió d'un bloc de pensament computacional. També és rellevant, en termes de predicció i organització social, el paper de l'estadística i la probabilitat en els estudis sobre esperança de vida, protecció social i gestió de dades.

En aquesta etapa, podem diferenciar i categoritzar els sabers bàsics atenent els diferents sentits intrínsecament matemàtics: numèric i de les operacions, de la mesura, espacial i geomètric, d'incertesa i probabilitat, d'anàlisi de dades i estadística, i de pensament computacional. Aquests sentits fan referència al desenvolupament d'habilitats associades a les formes de raonament lògic, a la seua rellevància social i cultural, al càlcul, a la representació, a l'ús adequat d'elements matemàtics i les seues propietats, a més de a les estratègies i eines que en cada cas s'hi requereixen. Per això, aquests sentits representen l'estructura que vertebrada i permet desenvolupar totes i cadascuna de les huit competències específiques anteriorment descrites. En cadascun d'aquests sentits matemàtics s'afigen, a més, habilitats i sabers relacionats amb el domini afectiu i socioemocional, és a dir, amb la gestió de les emocions, amb la motivació i amb l'autoregulació de l'atenció i dels processos d'aprenentatge específics de l'àrea de matemàtiques.

En cadascun dels sentits, al seu torn, s'assenyalen els continguts o grups de continguts l'aprenentatge, articulació i mobilització dels quals demanen l'adquisició i el desenvolupament de les competències específiques de l'Educació Primària. La seqüència dels dits continguts es presenta per cicles, ajustant-se al moment de l'etapa en el qual es considera més indicat treballar-los, atenent el desenvolupament competencial esperat.

4.2. Bloc 1.

El Sentit numèric i de les operacions fa referència als sabers bàsics relacionats amb la comprensió del significat del concepte de nombre, la seua representació, simbolització i magnitud, a més de l'ús adequat d'aquestes en les relacions, propietats i operacions bàsiques per a aquesta etapa.

Associats al sentit numèric s'estableixen, per a tota l'etapa, tres blocs de continguts: nombres naturals, operacions i les seues propietats, i decimals i fraccions.

| SABERS BÀSICS   | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| NOMBRES NATURALS                                      |                              |                              |                              |
| Recompte dels elements d'un conjunt.<br>Cardinalitat. | X                            |                              |                              |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Introducció a la desena.   | X |   |   |
| Descomposicions i estructura del nombre, patrons i regularitats (parell, imparell).  | X |   |   |
| Comprensió del sistema de numeració decimal: composició i descomposició en unitats, desenes, i centenes.                         | X | x |   |
| Lectura, escriptura i representació de numerals superiors al miler.  |   | x | x |
| Estratègies de representació. Recta numèrica. Comparació i ordenació.  | x | x |   |
| Múltiples i divisors. Nombres primers i compostos. Propietats i criteris de divisibilitat.                                       |   | x | x |
| Introducció al número negatiu: comparació i ordenació.   |   |   | x |
| Contribució de la humanitat al desenvolupament numèric, entés aquest com una necessitat bàsica. Usos socials del sentit numèric. | x | x | x |
| Tècniques cooperatives per a estimular el treball en equip relacionat amb el sentit numèric i l'aritmètica.                      | x | x | x |

| SABERS BÀSICS  | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>OPERACIONS AMB NATURALS I LES SEUES PROPIETATS</b>  |                              |                              |                              |
| Significats, estratègies i representacions per a la suma (afegir, combinar, comparar) i la resta (detracció, diferència, escala ascendent, escala descendent). | x                            | x                            |                              |
| Doble i meitat. Iniciació al significat de la multiplicació (suma reiterada, producte  | x                            |                              |                              |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| cartesià) i de la divisió (repartiment, agrupació).  |   |   |   |
| Significats, estratègies i representacions per al producte i el quocient (suma repetida, partició, producte cartesià, diagrama d'arbre). |   | x | x |
| Significat i ús de la igualtat i les desigualtats en relacions i expressions aritmètiques senzilles.                                     | x | x | x |
| Potències i la seua relació amb el producte. Quadrats, cubs i potències de 10.   |   |   | x |
| Relacions i propietats de les operacions. Propietat commutativa, associativa i distributiva.   |   | x | x |
| Càlcul mental. Estimació i aproximació.  | x | x | x |
| Contribució de la humanitat al desenvolupament numèric incorporant la perspectiva de gènere.   | x | x | x |
| Autonomia i tolerància a la frustració enfront de dificultats relacionades amb les propietats numèriques.                                | x | x | x |

| SABERS BÀSICS   | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| FRACCIONS I DECIMALS  |                              |                              |                              |
| La fracció com a mesura i com a relació entre les parts i el tot.                           |                              | x                            | x                            |
| Fracció decimal. Nombres decimals (dècimes, centèsimes i mil·lèsimes). Operacions bàsiques. |                              | x                            | x                            |
| Aproximació i arredoniment de nombres decimals.   |                              |                              | x                            |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Càlcul mental: multiplicació i divisió de decimals per 10, 100, 1000.              |   | x | x |
| Comparació i ordenació de nombres naturals i fraccions.                            |   | x | x |
| Correspondència entre fraccions decimals i percentatges.                           |   |   | x |
| Fraccions equivalents.   |   |   | x |
| Proporcionalitat directa.  |   |   | x |
| Introducció a la suma i resta de dues fraccions.                                   |   |   | x |
| Valoració de situacions en les quals és útil l'ús de fraccions i decimals.         | x | x | x |
| Estratègies de millora en la perseverança en la resolució de problemes aritmètics. | x | x | x |

#### 4.3. Bloc 2.

El Sentit de la mesura està associat a la capacitat de comprendre i comparar magnituds, a les tècniques i estratègies de mesurament, al càlcul i a l'estimació de resultats obtinguts triant les unitats apropiades.

En aquest bloc s'atén el concepte de magnitud, partint de les magnituds que resulten més significatives, en contextos reals, com ara monedes, temps, temperatura, longitud, massa, superfície, etc. Es desenvoluparan habilitats i estratègies que van d'allò informal (ús d'unitats no estàndard, experimentació, etc.) a allò formal, incorporant criteris de fiabilitat i precisió.

| SABERS BÀSICS  | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>ESTIMACIÓ I MESURAMENT. MAGNITUDS I UNITATS.</b>  |                              |                              |                              |
| Unitats no convencionals per a mesurar i estimar les dimensions dels objectes pròxims i del propi cos. | x                            |                              |                              |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Estratègies de mesura i estimació de temps, longitud, capacitat, volum i massa mitjançant unitats no convencionals en situacions reals.  | x | x |   |
| Elecció i utilització dels instruments adequats per a mesurar amb precisió diferents magnituds.  |   | x | x |
| Experimentació i conceptualització de magnituds: temps, longitud, angles, massa, superfície, capacitat i volum, temperatura i monedes.   | x | x | x |
| Unitats de magnitud convencionals. Relació, comparació directa, ordenació i conversió entre unitats de la mateixa magnitud. Valoració de resultats en mesuraments i estimacions realitzades. | x | x | x |
| Contribució de la humanitat a la unificació de sistemes de mesura i magnituds, i valoració dels seus usos socials i científics.  | x | x | x |
| Tècniques cooperatives per a estimular el treball en equip relacionat amb la mesura i estimació de magnituds.  | x | x | x |

#### 4.4. Bloc 3.

En aquesta etapa, aquest sentit està associat a la capacitat d'identificar i analitzar els elements bàsics de formes i figures, utilitzant el vocabulari adequat. També es relaciona amb la capacitat de raonar a partir d'aquests elements geomètrics bàsics, de transformar-los o de realitzar càlculs sobre les seues mesures.

Abordar aquest bloc de continguts permet que l'alumnat pugua explorar, classificar, representar i descriure l'entorn físic des d'una perspectiva matemàtica i gradualment més formal, amb la possibilitat d'iniciar-lo en la manipulació i l'ús d'eines tecnològiques.

D'altra banda, els continguts associats al sentit espacial i geomètric possibiliten l'acostament a altres disciplines, com l'art i la tecnologia. Apreciar la bellesa de les expressions plàstiques implica també que es pose de manifest la importància del desenvolupament de la creativitat en l'àmbit científic.



| SABERS BÀSICS  | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| GEOMETRIA PLANA I ESPACIAL   |                              |                              |                              |
| Localització i visualització d'objectes. Orientació bàsica en l'espai (dreta, esquerra, davant, darrere, dalt, baix, etc.)                             | x                            |                              |                              |
| Localització d'objectes (punts) sobre els eixos, el pla cartesià. Localització en mapes a partir de punts de referència, inclosos els punts cardinals. |                              | x                            | x                            |
| Elements bàsics: vèrtexs i costats. Polígons regulars.   | x                            | x                            | x                            |
| Poliedres regulars. Vocabulari bàsic. Relació entre vèrtexs, arestes i cares.  |                              | x                            | x                            |
| Línies rectes i corbes.  | x                            | x                            |                              |
| Intersecció, paral·lelisme i perpendicularitat. Posicions relatives de rectes en el pla.   |                              | x                            | x                            |
| Identificació i descripció de diferents polígons. Composició i descomposició.  | x                            | x                            | x                            |
| Càlcul de perímetres i àrees de polígons.  |                              | x                            | x                            |
| La circumferència i el cercle. Elements i propietats.  | x                            | x                            | x                            |
| Longitud de la circumferència i àrea del cercle. Número pi.  |                              |                              | x                            |
| Angles, mesurament i classificació d'angles. Classificació de triangles.   |                              | x                            | x                            |





|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Transformacions: girs, translacions i simetries en situacions reals.   |   | x | x |
| Semblança: identificació i generació a partir de patrons.  |   |   | x |
| Concavitat i convexitat de figures planes.   |   | x | x |
| Desenvolupament i classificació de prismes i piràmides.  |   |   | x |
| Programes informàtics de geometria dinàmica.   | x | x | x |
| Desenvolupament i usos de la geometria, tant a nivell pràctic com estètic, incorporant la perspectiva de gènere. | x | x | x |
| Estratègies d'aprenentatge de conceptes geomètrics i acceptació de dificultats.                                  | x | x | x |

4.5. Bloc 4.

En aquesta etapa, el sentit de la incertesa i probabilitat implica, d'una banda, la capacitat d'entendre les situacions o fenòmens de naturalesa estocàstica i de la probabilitat com a mesura de la incertesa, i d'una altra, realitzar estimacions i transmetre de manera comprensible els resultats obtinguts utilitzant les eines, estratègies i el vocabulari més apropiats en cada cas.

Les diferents temàtiques susceptibles de tractament estocàstic afavoreixen una aproximació experimental a les matemàtiques. En aquest primer estadi de l'estudi de la probabilitat resulta crucial l'ús de taules i diagrames per al desenvolupament de les diferents estratègies que faciliten la comprensió i la presa de decisions a l'hora de resoldre un problema de context real.

| SABERS BÀSICS   | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>INCERTESA I PROBABILITAT</b>   |                              |                              |                              |
| Concepte de situació aleatòria i situació determinista. Incertesa. Contribució de la humanitat al coneixement de les lleis de l'atzar i la incertesa. | x                            | x                            | x                            |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Idea intuïtiva de probabilitat: ocorre sempre, moltes vegades, algunes vegades, poques vegades, mai.                          | x | x |   |
| Concepte de succés i de succés elemental.   |   | x | x |
| Espai mostral en experiments aleatoris simples senzills: concepte i determinació.   |   | x | x |
| Ús de taules de contingència i diagrames d'arbre per a obtenir l'espai mostral en experiments compostos senzills.             |   |   | x |
| Concepte de probabilitat com a mesura de la possibilitat que ocorrega un determinat succés en un experiment aleatori senzill. |   |   | x |
| Estimació de probabilitats a partir de l'experimentació i simulació.  |   | x | x |
| Regla de Laplace en successos equiprobables.  |   |   | x |
| Relació entre la Regla de Laplace i l'estimació de probabilitats en experiments senzills.                                     |   |   | x |
| Gestió de les emocions i utilització d'estratègies que permeten afrontar la incertesa.  | x | x | x |

#### 4.6. Bloc 5.

En aquest bloc s'aborda la recollida, anàlisi i representació de la informació (mitjans de comunicació, xarxes socials, enquestes, etc.). L'anàlisi estadística de dades permet utilitzar la informació de manera crítica, precisa i rigorosa.

En aquest bloc adquireix especial rellevància la transcripció de problemes o situacions senzilles i pròximes al llenguatge gràfic i simbòlic propis de l'estadística. L'elaboració i interpretació de diagrames de barres, histogrames, etc. faciliten que es produïska una anàlisi i un ús crític de la informació, al mateix temps que permet centrar l'aprenentatge en la resolució de problemes.

| SABERS BÀSICS | 1r cicle<br>(cursos 1r i 2n) | 2n cicle<br>(cursos 3r i 4t) | 3r cicle<br>(cursos 5é i 6é) |
|---------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|               |                              |                              |                              |



| ANÀLISI DE DADES I CÀLCULS ESTADÍSTICS  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Elaboració de preguntes i enquestes senzilles per a obtenir dades.  | x | x | x |
| Variables qualitatives i quantitatives discretes: recompte de casos i construcció de taules de freqüència.  | x | x | x |
| Elaboració de diagrames de barres.  | x | x |   |
| Representacions (pictogrames, diagrames de sectors, polígons de freqüències...). Ús d'eines tecnològiques per a generar diferents tipus de representacions. | x | x | x |
| Interpretació de dades a partir de diferents representacions (taules, gràfiques), i anàlisis en casos senzills.   | x | x | x |
| Significat i interpretació de les principals mesures centrals (moda, mediana i mitjana aritmètica).   |   | x | x |
| Significat i interpretació de la idea de dispersió a partir de representacions gràfiques. Rang.   |   | x | x |
| Diferenciació entre població i mostra. Comparació entre mostres de la mateixa població.   |   |   | x |
| Introducció a les variables quantitatives contínues. Histogrames.   |   |   | x |
| Contribució de la humanitat al desenvolupament i evolució de l'estadística i tractament de dades, incorporant la perspectiva de gènere.                     | x | x | x |
| Respecte, sensibilitat i tolerància davant diferents interpretacions sobre resultats  | x | x | x |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| estadístics, mostrant rebuig davant actituds discriminatòries. |  |  |  |
|--|--|--|--|

## 4.7. Bloc 6.

El Pensament computacional permet desenvolupar tècniques i estratègies per a obtenir solucions eficients utilitzant seqüències d'ordres. En l'Educació Primària, aquest sentit matemàtic s'aplica en la identificació de regularitats, la creació d'algoritmes senzills o l'exploració de diferents opcions i estratègies davant una situació determinada.

Convé destacar la importància de l'ús de les TIC i la programació mitjançant blocs en què es posen de manifest habilitats associades al reconeixement, ús de patrons per al disseny i l'anàlisi de solucions més complexes.

| 1. <sup>er</sup> ciclo<br>(1.º y 2.º)   | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3. <sup>er</sup> ciclo<br>(5.º y 6.º) | 1. <sup>er</sup> ciclo<br>(1.º y 2.º) |
|---|--------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>PENSAMENT COMPUTACIONAL</b>  |                          |                                       |                                       |
| Identificació de regularitats, interpretació de rutines o instruccions amb passos ordenats. Predicció de termes en seqüències de figures o imatges o nombres. | x                        | x                                     |                                       |
| Identificació de regularitats i predicció de termes de seqüències numèriques. Creació de patrons.   |                          | x                                     | x                                     |
| Interpretació, modificació i creació d'algorismes senzills.   |                          | x                                     | x                                     |
| Interpretació i disseny d'algorismes senzills en fulls de càlcul i mitjançant programació per blocs.  |                          |                                       | x                                     |
| Cerca i anàlisi d'estratègies en jocs abstractes sense informació oculta ni presència d'atzar: escacs, dames, etc.  | x                        | x                                     | x                                     |
| Simbolització i obtenció de dades senzilles desconegudes en expressions amb igualtats.  | x                        | x                                     | x                                     |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Valoració de l'evolució del pensament computacional i la seua repercussió social, incorporant la perspectiva de gènere.                                | x | x | x |
| Treball cooperatiu en situacions que involucren disseny i aplicació d'algorismes. Estratègies d'aprenentatge específiques del pensament computacional. | x | x | x |

5. Situacions d'aprenentatge.

Les situacions d'aprenentatge, vinculades directament amb els "Principals reptes del segle XXI" són aquelles que impliquen la realització d'un conjunt d'activitats pròximes a l'alumnat, vinculades a situacions reals que permeten integrar tots els elements que constitueixen el procés d'ensenyament i aprenentatge competencial. És a dir, les situacions d'aprenentatge plantegen tasques en les quals l'alumnat mobilitza un conjunt de competències i recursos i sabers per a resoldre-les. La capacitat d'actuació de l'alumnat en enfrontar-se a una situació d'aprenentatge requereix, en efecte, mobilitzar tot tipus de sabers implicats en les competències específiques: conceptes, procediments, i actituds i valors.

En aquesta etapa, l'adquisició i el desenvolupament de les competències específiques se cenyeix a l'àmbit personal i educatiu, fins a arribar a l'àmbit social pròxim. En el cas de les matemàtiques, les situacions d'aprenentatge han de proposar un problema real o potencial, les tasques del qual impliquen les capacitats i les actuacions referides en les competències específiques: resoldre problemes, raonar matemàticament i establir connexions, modelitzar i aplicar a la realitat les eines matemàtiques, implementar algorismes i mètodes del pensament computacional, manejar simbolisme matemàtic i les seues representacions, i comunicar amb llenguatge matemàtic i sobre les matemàtiques.

Alguns criteris per a dissenyar situacions d'aprenentatge des d'aquesta perspectiva són els següents:

- a) Les situacions d'aprenentatge han de plantejar una problemàtica que es corresponga amb una situació real pròxima a l'alumnat que servisca per a desenvolupar més d'una competència.
- b) El disseny de situacions d'aprenentatge específiques en l'àrea de matemàtiques ha d'involucrar conceptes, procediments i actituds vinculats amb els sentits matemàtics propis de l'etapa: sentit espacial, sentit de la mesura, sentit numèric, pensament computacional i sentit de l'estadística i la probabilitat.
- c) Les situacions d'aprenentatge, en la mesura del possible, han de ser obertes i poder graduar-se. És a dir, han de ser prou flexibles i rellevants per a controlar el grau d'accessibilitat i aprofundiment que permeta el seu ús adaptat als diferents nivells de l'alumnat. En particular, les situacions d'aprenentatge han de contribuir a erradicar idees falses preconcebudes relacionades amb el gènere o el talent innat.
- d) Les situacions d'aprenentatge han d'incitar a la reflexió i promoure la competència clau d'aprendre a aprendre i un enfocament crític.
- e) Les situacions d'aprenentatge han de permetre un tractament interdisciplinari i connectar amb altres experiències d'aprenentatge matemàtic pròximes a l'alumnat. Des de l'àmbit personal i educatiu s'hauran d'abordar temes d'interés que permeten aproximar-se als principals reptes del segle XXI. El disseny de les situacions d'aprenentatge ha de permetre que siguen abordades tant de manera individual com grupal, incorporant un enfocament inclusiu i tècniques de treball cooperatiu o col·laboratiu.
- f) El disseny de les situacions d'aprenentatge inclourà situacions en les quals es coneix tota la informació necessària per a la seua resolució, però també unes altres en les quals es requereisca



completar, de manera senzilla, alguna informació absent.

- g) El disseny de les situacions d'aprenentatge ha de preveure formats variats: enunciats verbals amb o sense il·lustracions de suport, enunciats amb incorporació de diferents fonts d'informació i enunciats amb alguns gràfics senzills.

6. Criteris d'avaluació

6.1. Competència específica 1.

Resoldre problemes relacionats amb situacions reals de l'entorn personal, social i educatiu utilitzant estratègies informals, representacions i conceptes concrets.

| 4t curs EP  | 6é curs EP  |
|---|---|
| 1.1. Identificar la informació rellevant i irrellevant d'un problema o situació problemàtica de l'entorn personal i social de l'alumnat que permeta el seu abordatge i resolució.       | 1.1. Identificar la informació de l'enunciat d'un problema o situació plantejada, relacionant-la amb altres situacions anàlogues del seu entorn pròxim i amb els coneixements i procediments adquirits. |
| 1.2. Desenvolupar estratègies informals per a obtindre la solució correcta en un problema o situació problemàtica i sistematitzar procediments informals de resolució a nivell inicial. | 1.2. Utilitzar i aplicar estratègies formals bàsiques aplicant els conceptes i procediments que li permeten obtindre la solució correcta en un problema o situació problemàtica.                        |
| 1.3. Comprovar si la solució obtinguda en un problema compleix les condicions o exigències de l'enunciat.   | 1.3. Reflexionar sobre la coherència i l'adequació de la solució obtinguda al problema plantejat.   |
| 1.4. Extraure conseqüències de la situació problemàtica plantejada i obtindre eines o estratègies aplicables en l'àmbit personal o educatiu.  | 1.4. Connectar la situació problemàtica amb el seu entorn personal, educatiu i social, i extraure conclusions que li permeten plantejar problemes, tant del mateix com d'altres contextos.              |

6.2. Competència específica 2.

Observar, formular, explorar i comprovar conjectures senzilles sobre propietats i relacions matemàtiques concretes, reconeixent i connectant procediments, patrons, regularitats i estructures.



| 4t curs EP  | 6é curs EP  |
|---|---|
| <p>2.1. Comprovar conjectures sobre relacions matemàtiques que permeten desenvolupar de manera intuïtiva nou contingut matemàtic de naturalesa numèrica, mètrica, espacial, geomètrica o estocàstica.</p>   | <p>2.1. Realitzar conjectures matemàtiques a partir de l'observació o experimentació de casos concrets, i formalitzar els conceptes i procediments implicats.</p>   |
| <p>2.2. Comprovar relacions matemàtiques en –i mitjançant– els procediments de raonament matemàtic intuïtiu.</p>  | <p>2.2. Connectar conceptes i relacions matemàtiques en –i mitjançant– els procediments de raonament matemàtic.</p>   |
| <p>2.3. Reconèixer patrons o regularitats, construint intuïtivament contingut matemàtic de naturalesa numèrica, mètrica, espacial, geomètrica o estocàstica.</p>  | <p>2.3. Analitzar i justificar patrons o regularitats, construint contingut matemàtic de naturalesa numèrica, mètrica, espacial, geomètrica o estocàstica.</p>  |
| <p>2.4. Comparar diferents procediments matemàtics relatius al càlcul, la mesura, el sentit espacial i geomètric, el tractament de dades o els processos aleatoris, i utilitzar-los de manera flexible.</p> | <p>2.4. Utilitzar i comparar amb fluïdesa i de manera flexible diferents procediments matemàtics relatius al càlcul, la mesura, el sentit espacial i geomètric, el tractament de dades o els processos aleatoris.</p> |

6.3. Competència específica 3.

Construir models matemàtics concrets i utilitzar conceptes i procediments matemàtics senzills per a abordar i interpretar situacions, fenòmens i problemes rellevants en l'àmbit personal, educatiu o social.

| 4t curs EP   | 6é curs EP  |
|--|---|
| <p>3.1. Identificar el contingut i les eines matemàtiques senzilles que permeten abordar situacions reals pròximes i rellevants, i així possibilitar la construcció de models matemàtics bàsics.</p> | <p>3.1. Identificar el contingut i les eines matemàtiques senzilles que permeten abordar situacions reals de l'àmbit personal, educatiu i social, i així possibilitar la construcció de models matemàtics concrets.</p> |
| <p>3.2. Usar models matemàtics bàsics que permeten interpretar una situació real senzilla, i extraure'n conclusions.</p>   | <p>3.2. Treballar matemàticament sobre un model concret amb la finalitat d'obtenir solucions que permeten descriure, interpretar i extraure conclusions sobre una situació real.</p>                                    |



|   |  |
|---|--|
| 3.3. Comparar models matemàtics corresponents a situacions reals en contextos similars. | 3.3. Identificar i justificar diferències i similituds entre models matemàtics corresponents a situacions reals en contextos similars. |
|   | 3.4. Validar la solució obtinguda a partir d'un model matemàtic i detectar errors bàsics en contrastar-la amb la situació real.        |

6.4. Competència 4. Pensament computacional.

Construir i aplicar algorismes senzills per a afrontar situacions i resoldre problemes rellevants de l'àmbit personal, educatiu o social, organitzant dades, descomponent un problema en parts, reconeixent patrons i utilitzant eines TIC.

| 4t curs EP   | 6é curs EP  |
|--|---|
| 4.1. Identificar regularitats en una seqüència de dades i predir resultats mitjançant el reconeixement de patrons senzills.          | 4.1. Dissenyar i aplicar algorismes senzills mitjançant codis visuals i/o eines tecnològiques bàsiques per a resoldre situacions problemàtiques.  |
| 4.2. Interpretar i reproduir algorismes senzills mitjançant codis visuals.   | 4.2. Descompondre patrons d'una certa complexitat en uns altres de més senzills utilitzant programació per blocs.   |
| 4.3. Aplicar algorismes senzills mitjançant codis visuals i/o eines tecnològiques bàsiques per a resoldre situacions problemàtiques. | 4.3. Utilitzar la simbologia bàsica de la programació per blocs per a resoldre problemes.   |
| 4.4. Analitzar situacions senzilles per a definir i aconseguir estratègies guanyadores en jocs de lògica o jocs de tauler.           | 4.4. Analitzar situacions d'una certa dificultat, valorant diferents possibilitats i combinacions, per a definir i aconseguir estratègies guanyadores en jocs de lògica o jocs de tauler. |

6.5. Competència específica 5.

Utilitzar amb correcció el simbolisme matemàtic, fent transformacions i algunes conversions entre representacions iconicomaniplatives numèriques, geomètriques i gràfiques, per a descriure i analitzar situacions rellevants de l'àmbit personal, educatiu o social.





| 4t curs EP   | 6é curs EP   |
|--|--|
| 5.1. Utilitzar correctament les representacions iconicomaniulatives d'objectes i processos matemàtics en situacions pròximes a l'alumnat, respectant les regles bàsiques que els regeixen. | 5.1. Manejar les representacions iconicomaniulatives, numèriques, geomètriques i gràfiques d'objectes matemàtics en situacions reals de l'àmbit personal, educatiu i social, respectant les regles que els regeixen. |
| 5.2. Reconèixer representacions numèriques, geomètriques i gràfiques que descriuen objectes matemàtics elementals en contextos pròxims a l'alumnat.  | 5.2. Realitzar conversions entre les representacions iconicomaniulatives, numèriques, geomètriques i gràfiques d'objectes matemàtics en situacions reals de l'àmbit personal, educatiu i social.                     |
| 5.3. Usar representacions numèriques, geomètriques i gràfiques d'objectes matemàtics elementals en situacions pròximes a l'alumnat.  | 5.3. Seleccionar el simbolisme matemàtic adequat per a descriure matemàticament situacions corresponents a l'àmbit personal, educatiu i social.  |

6.6. Competència específica 6.

Comprendre i produir missatges orals i escrits concrets de manera informal, utilitzant un llenguatge matemàtic senzill per a comunicar i argumentar sobre característiques, conceptes, procediments i resultats relacionats amb situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.

| 4t curs EP  | 6é curs EP   |
|---|--|
| 6.1. Reconèixer i comprendre missatges orals i escrits senzills que continguen llenguatge matemàtic bàsic.  | 6.1. Interpretar correctament missatges orals i escrits que incloguen contingut matemàtic.   |
| 6.2. Comunicar de manera informal aspectes relacionats amb conceptes i procediments matemàtics senzills presents en contextos pròxims a l'alumnat.  | 6.2. Comunicar aspectes relacionats amb conceptes i procediments matemàtics, emprant alguns elements formals bàsics.                   |
| 6.3. Justificar adequadament la validesa dels resultats provinents de situacions problemàtiques de l'entorn personal o educatiu de l'alumnat, a través de comunicacions orals o escrites informals. | 6.3. Explicar i donar significat matemàtic a resultats provinents de situacions problemàtiques de l'àmbit personal, educatiu o social. |
| 6.4. Utilitzar un llenguatge matemàtic adequat per a  | 6.4. Argumentar i debatre, contrastant amb els seus  |



|   |  |
|---|--|
| defensar els raonaments de forma argumentada. | companyes i les seues companyes, els propis raonaments, secundant-se en el llenguatge matemàtic. |
|---|--|

#### 6.7. Competència específica 7.

Identificar fenòmens i problemes importants des del punt de vista cultural i social en els quals el coneixement matemàtic té un paper decisiu.

| 4t curs EP  | 6é curs EP  |
|---|---|
| 7.1. Reconèixer el contingut matemàtic present en jocs, activitats socials i productes culturals pròxims a l'experiència de l'alumnat.  | 7.1. Reconèixer la importància de les matemàtiques per a la comprensió i el tractament d'algunes situacions o qüestions rellevants en la vida quotidiana de l'alumnat.  |
| 7.2. Valorar la importància de les matemàtiques per a resoldre problemes de la vida quotidiana que involucren aspectes com el càlcul aritmètic, la incertesa, el raonament lògic, el pensament computacional, l'ús i interpretació de dades o el sentit geomètric i espacial. | 7.2. Reconèixer el contingut matemàtic de caràcter numèric, geomètric o espacial present en obres pictòriques, dibuixos animats, còmics, elements arquitectònics, escultures i altres manifestacions artístiques. |
| 7.3. Apreciar el caràcter polivalent de les matemàtiques, tant per la seua utilitat per a la resolució de problemes en diferents àrees (instrumentalitat), com per a afavorir el desenvolupament intel·lectual, creatiu i cultural de les persones.                           | 7.3. Reconèixer i valorar la importància de la creació de conceptes, idees i eines matemàtiques, com a elements necessaris per a l'avanç social i cultural.   |

#### 6.8. Competència específica 8.

Gestionar les emocions i actituds implicades en els processos matemàtics, acceptant la incertesa, les dificultats i els errors que aquests processos comporten, i controlant l'atenció per a aconseguir un aprenentatge significatiu i adaptable a diferents situacions.

| 4t curs EP  | 6é curs EP  |
|---|---|
| 8.1. Identificar i verbalitzar emocions i actituds en la resolució de problemes o en situacions d'aprenentatge relacionades amb les matemàtiques. | 8.1. Assumir els errors com a part del procés d'aprenentatge, sense cedir a la frustració i expressant emocions i actituds positives i adequades per a la seua superació. |



|   |   |
|---|---|
| 8.2. Mostrar una actitud positiva i perseverant en el treball matemàtic, tant individual com col·laboratiu.   | 8.2. Identificar els factors rellevants que intervenen en l'atenció i la comprensió, afavorint-les o dificultant-les, tant en el treball individual com en el col·laboratiu.                              |
| 8.3. Mostrar una disposició favorable a la superació i millora personal i del treball en equip en la realització de tasques i activitats relacionades amb les matemàtiques. | 8.3. Gestionar els recursos cognitius i emocionals per a reconduir el procés d'aprenentatge en moments de dificultat o incertesa, així com en les situacions de conflicte derivades del treball en equip. |
|   | 8.4. Assumir reptes i enfrontar-se a situacions problemàtiques des d'una perspectiva oberta, superant els prejudicis.   |

## EDUCACIÓ EN VALORS ÈTICS I CÍVICS

### 1. Presentació.

L'objectiu últim de l'educació en valors cívics i ètics és formar una ciutadania crítica, conscient, responsable i participativa i alhora garantir el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat.

Està directament implicada en l'assoliment d'una gran part dels objectius plantejats per a l'educació primària i, per tant, són competència seua les destreses, coneixements i valors encaminats a aconseguir que l'alumnat conega i aprecie els valors i les normes i aprenga a obrar en conseqüència, es prepare per a l'exercici actiu i crític de la ciutadania, i respecte els drets humans i el pluralisme propi d'una societat democràtica.

També forma part de l'àrea dotar l'alumnat de les habilitats necessàries per a la identificació, expressió i acceptació de les emocions, la gestió i resolució pacífica dels conflictes, el desenvolupament de les seues capacitats afectives i el rebuig a la violència, els estereotips sexistes i els prejudicis de qualsevol tipus.

A més a més, aspira a fomentar actituds de respecte en tots els àmbits de la vida, valorar la diversitat com a font d'enriquiment personal, promoure la igualtat de drets entre dones i homes, suscitar una actitud crítica en l'ús de les tecnologies de la informació i comunicació i adoptar pautes de comportament properes per a la cura del planeta i els animals.

Tot això, a través d'un plantejament que impulsa, per una banda, l'adquisició, mitjançant l'argumentació i el debat, de la competència comunicativa bàsica que permet expressar i comprendre missatges senzills, i per l'altra, la consolidació d'hàbits de treball individual i en equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com de reforç de l'autoestima, el sentit crític, la iniciativa personal, la curiositat i la creativitat en l'aprenentatge.

En termes generals, i d'acord amb els objectius educatius i el perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'educació bàsica, la formació en valors cívics i ètics implica mobilitzar el conjunt de coneixements, destreses, actituds i valors que propicien la presa de consciència de la identitat personal i cultural, de determinades qüestions ètiques i socials relatives a la convivència, i del caràcter interconnectat i ecodependent de la seua vida en relació amb l'entorn. Tot això amb la finalitat que pugua apreciar i aplicar amb autonomia les normes i valors que regulen la convivència en una societat plural i democràtica.

L'educació en valors cívics i ètics és una eina clau per a treballar la inclusió educativa de tot l'alumnat. Així mateix, s'ocupa de manera explícita d'aspectes tractats de manera transversal en les altres àrees: els efectes de les tecnologies de la informació i la comunicació; el foment de la creativitat i de l'esperit crític; l'educació per a la salut afectiva i sexual; i l'educació emocional i en valors. També de manera transversal connecta amb la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita i la comunicació audiovisual.

Per la seua especificitat, aquesta àrea arreplega, clarifica i dona consistència als sabers que tenen a veure amb els valors que ens fan éssers humans i a les habilitats, actituds i destreses que s'han anat desgranant al llarg de l'etapa en totes les altres àrees. Al mateix temps, atès que l'abast de la reflexió i l'anàlisi crítica en primària comprèn les esferes més pròximes a la vida quotidiana de l'alumnat, les dels àmbits familiar i domèstic i dels grups socials amb què es relaciona, prepara per a una reflexió superior en secundària que permetrà ubicar els éssers humans en un context global, amb unes responsabilitats i una capacitat d'acció majors de les imaginades.

L'àrea d'Educació en Valors Cívics i Ètics planteja set competències bàsiques que tot l'alumnat ha d'adquirir per a la culminació dels objectius de l'etapa. Aquestes

competències giren al voltant de la capacitat d'usar el diàleg per arribar a acords, del reconeixement i gestió de les emocions, de la participació en l'elaboració de regles de convivència, de l'anàlisi crítica dels estereotips, de la comprensió dels valors democràtics i de la lluita contra les desigualtats i injustícies i el compromís amb la transformació de l'entorn a partir dels Objectius de Desenvolupament Sostenible.

La formulació de cada competència específica va acompanyada d'una descripció detallada del sentit i la fonamentació d'allò que s'espera que l'alumnat siga capaç de mobilitzar per a l'assoliment de la destresa plantejada. A més de la descripció, s'assenyalen les connexions de cadascuna de les competències amb altres àrees del currículum, que ajuden al professorat a plantejar el treball de manera coordinada, incrementant així el caràcter significatiu de l'aprenentatge i l'eficiència del procés d'ensenyament.

Les competències plantejades ací adquireixen un grau major de concreció a la llum dels criteris d'avaluació dissenyats amb aquest propòsit. Criteris que faciliten l'observació i la valoració del progrés de l'alumnat en el transcurs de la seua adquisició.

Tot això es pot posar en joc a partir de les recomanacions i suggeriments recollits en les situacions d'aprenentatge, que presenten escenaris i possibilitats organitzatives propícies per al treball competencial i la seua observació i seguiment.

Els sabers bàsics considerats essencials per al treball competencial de l'alumnat estan plantejats d'acord amb els cinc eixos que ordenen i organitzen els Objectius de Desenvolupament Sostenible. Així, és molt més fàcil relacionar el treball de l'aula amb els reptes que empenten a col·laborar en la millora del planeta i augmenta l'arc de possibilitats didàctiques del professorat. Els cinc eixos, coneguts com les cinc "pes" són: Persones, Pau, Prosperitat, Planeta i Participació.

El bloc Persones conté els sabers que promouen la reflexió a propòsit del benestar físic i emocional propi i alié, la diversitat i la igualtat entre dones i homes.

En el bloc Pau estan els sabers que permeten abordar la resolució de conflictes i els drets i deures de les persones.

En el bloc Prosperitat s'inclouen l'agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible, en la vessant relacionada amb els drets de la infància, i l'estudi i anàlisi dels diversos tipus de desigualtats.

En el bloc Planeta es fa referència als continguts de l'Agenda 2030 i dels Objectius de Desenvolupament Sostenible més relacionats amb l'impacte de l'ésser humà en el planeta i la seua relació amb l'entorn.

El bloc Participació se centra en les habilitats, d'una banda, i en els àmbits, d'una altra, que fan possible una ciutadania crítica i compromesa.

Finalment, destacar que tant l'aplicació dels criteris d'avaluació com la resta d'activitats d'aprenentatge han d'estar metodològicament orientades en funció de principis coherents amb els valors que pretén transmetre l'àrea. Així, es convida l'alumnat a la participació activa i raonada, al diàleg respectuós i la cooperació, a la lliure expressió d'idees, al pensament crític i autònom, al respecte de les normes i els valors comuns, a la gestió assertiva de les emocions i relacions afectives, a la mediació i resolució pacífica dels conflictes, a la interiorització d'hàbits de vida saludables i sostenibles i a l'ús segur de les tecnologies de la informació i la comunicació. A més a més, es contribueix al reconeixement del vincle indissoluble entre teoria i pràctica, procurant integrar les activitats de l'aula en contextos d'aprenentatge més amplis i interdisciplinaris del centre i l'entorn. Tot per tal de promoure el desenvolupament d'una ciutadania global, conscient, lliure, participativa i compromesa amb els reptes del present.

## 2. Competències específiques.

## 2.1. Competència específica 1.

Dialogar i debatre de manera assertiva i respectuosa en situacions de l'entorn personal, educatiu i social de l'alumnat per poder arribar a acords o consensos.

### 2.1.1. Descripció de la competència 1.

La capacitat de mantenir un diàleg respectuós, raonat i constructiu és una de les habilitats essencials per afrontar amb garanties les situacions que es generen en la vida diària de l'alumnat.

És condició necessària per a l'exercici del debat que les idees pròpies puguin ser expressades de manera assertiva en un entorn respectuós. Tot açò passa per la consideració com a interlocutores vàlides de totes i cadascuna de les persones que hi participen.

El diàleg que es transforma en debat implica l'escolta activa de totes les parts, l'ús correcte d'arguments centrats en el problema, dels torns de paraula i d'un llenguatge adequat, no sexista, respectuós i igualitari.

Exercit en aquests termes, el sentit del debat es transforma. L'alumnat ha d'entendre que l'objectiu ja no és tindre raó, sinó ser capaç de fer una exposició clara i raonada de les posicions o pensament propis i accedir, a través de l'escolta de les aportacions de la resta de participants, a la comprensió dels altres punts de vista.

Aquest diàleg es nodreix de totes les experiències viscudes per l'alumnat en la família, amb les amistats, en les situacions que es generen en la convivència escolar, en les activitats extraescolars, equips esportius, etc.

L'assoliment d'acords i consensos requereix empatia, tolerància i capacitat crítica per a poder modificar el punt de vista propi sobre la base de les aportacions alienes. Tot això dins del marc de la Convenció dels Drets de la Infància.

Durant els dos primers cicles de primària, l'alumnat s'exercita i va consolidant progressivament les estratègies mencionades (escolta activa, assertivitat, respecte del torn de paraula...) en assemblees d'aula, durant l'exposició de treballs i projectes, mitjançant el treball cooperatiu, en els processos d'elaboració de normes, etc. En definitiva, en totes les àrees de primària i en la tutoria. Tot això propicia l'ambient adequat per arribar a acords en el tercer cicle.

## 2.2. Competència específica 2.

Reconèixer les emocions pròpies i alienes en situacions de conflicte de l'àmbit escolar i personal, i gestionar-les emprant estratègies senzilles per trobar solucions equitatives.

### 2.2.1. Descripció de la competència 2.

El reconeixement de les emocions pròpies és essencial per al desenvolupament i creixement personal, així com per a la capacitat de gestionar-les en la vida quotidiana i especialment en situacions de conflicte inherents en els àmbits personal i educatiu.

Les relacions interpersonals impliquen la complexa relació amb projectes de vida diferents en que les posicions, interessos i necessitats de les persones no coincideixen necessàriament. Això té com a conseqüència, de forma inevitable, que el conflicte estiga present en tota relació humana i l'àmbit escolar no n'és una excepció.

El reconeixement de les emocions és la base de l'educació per a la gestió del conflicte de forma dialogada, constructiva, creativa i inclusiva, per tal d'evitar que l'agressivitat es convertisca en violència.

Per poder desenvolupar aquesta competència específica, l'alumnat ha de ser capaç de reconèixer les emocions pròpies i de començar a autoregular-se. Això passa per identificar-les, anomenar-les, comprendre-les i expressar-les de manera oral i escrita en diferents contextos: en la convivència escolar, familiar o en relacions d'amistat i en l'ús de les xarxes socials. Sense

aquesta capacitat és impossible reconèixer les emocions alienes i, en conseqüència, l'empatia necessària per a assolir estratègies que permeten la resolució pacífica dels conflictes.

A més a més, aquest procés ha d'anar acompanyat del coneixement i la pràctica d'estratègies bàsiques per a afrontar el conflicte: escolta activa, comunicació assertiva, col·laboració, recerca de solucions equitatives i responsabilitat en el compliment dels acords.

Tot això contribuirà a l'assoliment d'actituds bàsiques per afrontar-lo constructivament com ara: l'autoestima, la comunicació empàtica, l'ús d'un llenguatge no sexista i inclusiu i el respecte de la imatge, la dignitat i les drets de les persones durant la comunicació digital.

Al llarg dels dos primers cicles de primària, l'alumnat s'exercita i va consolidant progressivament el reconeixement de les emocions pròpies i alienes, així com, l'autoregulació de les emocions bàsiques. Al tercer cicle aquestes habilitats faciliten l'ús d'estratègies senzilles per trobar solucions equitatives en els conflictes.

L'empatia, el treball en equip, la resolució de problemes, les capacitats analítiques, la creativitat i la mirada intercultural, imprescindibles per a la convivència democràtica, es desenvolupen des d'una perspectiva crítica fonamentada en el respecte als drets humans.

### 2.3. Competència específica 3

Participar en l'elaboració de les regles de convivència escolar en el marc dels principis democràtics i dels drets de la infància.

#### 2.3.1. Descripció de la competència 3

La participació en l'elaboració dialogada i, en la mesura possible consensuada, de les normes del centre, del grup-classe i dels grups de treball facilita la integració d'aquestes en les pautes de conducta de l'alumnat i, consegüentment, repercuteix en la millora de l'ambient de l'aula i el centre, del rendiment acadèmic i del benestar individual i, a més a més, permet començar a exercir el dret i el deure de la participació. Les dependències comunes del centre com ara patis, biblioteca, laboratoris, gimnàs, lavabos i menjador entre d'altres, per la seua condició d'espais educatius i de convivència, també requereixen acords que garanteixen relacions igualitàries i inclusives.

La reflexió dialògica present en el procés d'elaboració de les normes reforça el sentit de pertinença al grup i la interiorització d'aquestes i promou la pertinència de sotmetre-les a revisió i crítica quan resulten inoperants o injustes.

Les estratègies d'identificació i autoregulació de les emocions faciliten el respecte a les normes pactades i la previsió de mesures reparadores per als casos d'incompliment d'aquestes fomenta el sentit de responsabilitat individual.

L'ús d'un llenguatge inclusiu i igualitari per part de les persones que participen en el diàleg és requisit i garantia de la coherència del procediment.

El procés participatiu, a més a més, ajuda a comprendre la necessitat i el valor de les normes de la vida en societat i de les institucions democràtiques i els codis de conducta d'altres cultures i entorns.

D'una altra banda, en consonància amb els drets de la infància, i la seua referència a l'honor i la reputació de les persones, i amb la Llei de protecció de dades, que proclama el dret a una educació digital respectuosa, s'incorpora la definició d'un marc ètic de bones pràctiques en l'ús d'Internet, dispositius electrònics i xarxes socials a partir de l'anàlisi dels seus beneficis i riscos.

Des del primer curs de l'educació primària, i fins i tot abans, l'alumnat participa en l'elaboració democràtica de les normes de convivència escolar i s'exercita en tots els procediments implicats en el procés (reflexió, escolta activa, respecte del torn de paraula,

autoregulació emocional...) consolidant-los progressivament amb la guia del professorat i adquirint més i més autonomia. En el tercer cicle, és pertinent l'aproximació als processos participatius que emanen de les institucions democràtiques i de la legislació espanyola, europea i internacional vigent. D'una altra banda, la transformació tecnològica de la societat del segle XXI requereix la incorporació al currículum d'un codi ètic digital.

#### 2.4. Competència específica 4

Identificar, analitzar i valorar críticament estereotips que incideixen en el benestar físic i emocional propi i aliè i en l'establiment de relacions interpersonals igualitàries.

##### 2.4.1. Descripció de la competència 4

Així com el benestar físic remet a la capacitat d'integrar en el dia a dia rutines d'higiene, alimentació, exercici i descans com a vies per a la consolidació d'hàbits saludables, la cura del benestar emocional implica la interiorització d'actituds que reforcen l'autoestima i propicien el desenvolupament de relacions saludables i igualitàries. En aquest sentit, la influència dels estereotips és evident i requereix una revisió crítica.

La identificació d'estereotips que impliquen discriminació per raó d'ètnia, origen, classe, cultura, religió, diversitat funcional, gènere, etc. i el debat sobre les seues causes i repercussions en la convivència són requisits per a l'establiment de relacions interpersonals igualitàries.

A més a més, la capacitat de valorar els senyals de desigualtat detectats a l'escola, en la família i en l'entorn social proper, així com en anuncis publicitaris, videojocs, xarxes socials i produccions audiovisuals, consolida el posicionament en contra de prejudicis i actituds discriminatòries i a favor de la diversitat personal, social i funcional.

La identificació i l'anàlisi crítica dels estereotips de gènere i també d'aquells d'índole estètica transmesos en les esferes familiar i social, i la valoració de la manera en què influeixen en les conductes fomenten l'autonomia de l'alumnat quant a la cura del seu cos, la definició de la seua imatge i l'acceptació dels seus sentiments. També prevenen les actituds sexistes i promouen l'acceptació de la diversitat familiar, sexual i de gènere. A més a més, hi contribueixen els processos de reconeixement i expressió de les emocions pròpies, exercitats al llarg de l'etapa i ací mobilitzats mitjançant l'observació, la reflexió i el diàleg.

La valoració crítica dels estereotips de gènere també posa en relleu la necessitat d'assumir la corresponsabilitat en les tasques domèstiques i en la cura de les persones per raons ètiques i per tal de garantir la igualtat d'oportunitats de dones i homes en tots els àmbits.

Així mateix, el debat a propòsit de situacions no emmarcades en la cultura del respecte, l'afecte i l'ús d'un llenguatge igualitari contribueix a l'adquisició d'eines per a la prevenció i detecció de la violència masclista i els abusos sexuals i per a l'establiment de relacions interpersonals en el marc dels drets humans.

Des del primer curs de primària, i fins i tot abans, l'alumnat s'exercita en l'expressió i acceptació d'emocions i sentiments propis i aliens. De manera gradual, avança en la identificació d'estereotips en l'entorn escolar i social proper i en l'ús d'un llenguatge igualitari i inclusiu. En el tercer cicle, a més a més, és capaç d'analitzar i valorar l'impacte dels estereotips que fomenten la intolerància, la discriminació i la violència.

#### 2.5. Competència específica 5

Identificar en l'entorn proper els beneficis dels valors democràtics promoguts per les lleis i institucions per a la construcció d'una ciutadania participativa i responsable.

##### 2.5.1. Descripció de la competència 5

Els sers humans som animals socials i ens definim per la nostra relació amb els altres, que es construeix a partir d'un conjunt de valors i ideals que donen lloc a societats i sistemes



d'organització política diversos. D'entre tots, la democràcia és el que mostra més respecte pels drets de les persones. El reconeixement dels seus beneficis és fonamental per a la construcció d'una ciutadania participativa i responsable.

Per poder valorar alguna cosa, abans s'ha de conèixer, i al coneixement dels valors democràtics fonamentals l'alumnat arriba per mitjà de l'anàlisi dialògica de la informació proporcionada i de la resultant de la pròpia investigació.

L'anàlisi s'inicia amb la reflexió al voltant de conceptes clau (llibertat, igualtat, equitat, inclusió, tolerància i participació) formulats en la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia i de la aplicació que en fan les institucions democràtiques locals, autonòmiques, nacionals i europees, i avança cap a la identificació i valoració dels seus beneficis en l'entorn proper de l'alumnat.

La participació en l'elaboració dialogada, i en la mesura possible consensuada, de les normes de convivència escolar, així com en la resta de procediments de presa de decisions del centre, facilita la identificació dels valors en l'esfera escolar.

La identificació de l'impacte beneficiós dels serveis públics i béns comuns en la qualitat de vida pròpia i aliena, la consciència de la privació de drets en alguns sistemes polítics i la revisió crítica de la informació dels mitjans de comunicació preparen l'alumnat per a l'exercici d'una ciutadania proactiva i responsable.

La capacitat de reconèixer els beneficis dels valors democràtics en l'entorn pròxim s'exercita des de l'inici de l'etapa i en totes les àrees, espais i temps educatius durant la intervenció en els processos participatius del centre, la convivència diària i el contacte amb les institucions principalment locals. L'alumnat del tercer cicle, a més a més, es familiaritza amb els conceptes fonamentals, el marc legislatiu vigent i les funcions de les institucions. I ja és capaç d'analitzar les conseqüències de la privació dels drets democràtics en societats determinades i de prendre consciència de la seua responsabilitat ciutadana.

## 2.6. Competència específica 6

Proposar i implicar-se en accions front a situacions de desigualtat i injustícia social en l'àmbit escolar i l'entorn proper en el marc dels principis d'una societat igualitària i inclusiva.

### 2.6.1. Descripció de la competència 6

El fet de viure en societat comporta l'elaboració de normes per a la convivència, tal i com s'ha descrit en la competència específica 3. Ara bé, el fet que existisquen normes, lleis i marcs reguladors elaborats per l'ésser humà no és garantia de justícia social.

Educar per a una consciència crítica i per a fomentar la col·laboració amb allò que considerem just i la no col·laboració amb allò que considerem injust, està a la base de la noviolència i la cultura de la pau. La noviolència, entesa com a estratègia d'empoderament per desmuntar la creença que no es pot fer res per canviar les coses i per promoure accions proactives emmarcades en els drets humans.

Per poder assolir i desenvolupar aquesta competència específica, l'alumnat ha d'adquirir consciència i capacitat crítica davant de les normes de classe, del centre i de la societat, que comporten discriminació i qualsevol tractament injust, per raons de sexe, gènere, pobresa, pertinença a un col·lectiu minoritari, diversitat funcional, etc. També ha de ser capaç de proposar i implicar-se en iniciatives i accions que reequilibren les desigualtats de poder que es donen en les situacions esmentades i promoure la no cooperació amb aquestes situacions injustícies.

Assumir un paper actiu en la recerca i proposta d'accions davant de situacions injustes comporta: reconèixer els indicis de discriminació i injustícia; dissenyar estratègies amb passos concrets i factibles que permeten aconseguir les fites proposades; negociar per a determinar les accions a dur a terme; denunciar situacions d'assetjament, discriminació, etc. en els àmbits

escolar, local i social; i no col·laborar com a espectadores o espectadors passius amb cap tipus de discriminació produïda al centre educatiu o difosa en les xarxes socials o pels mitjans de comunicació.

Així doncs, el nostre alumnat comença a construir les bases que li permetran distingir entre legitimitat i legalitat, des de l'acció no violenta pròpia de la cultura de la pau.

La capacitat d'identificar i reaccionar front a les situacions d'injustícia en l'àmbit escolar es treballa des de l'inici de l'etapa en totes les àrees, espais i temps educatius mitjançant les assemblees, el foment de l'empatia i el respecte a la diversitat de tot tipus. A més a més, en el tercer cicle, es familiaritza amb conceptes clau com la diferència entre legalitat i legitimitat, justícia i injustícia, etc. i s'exercita en la revisió crítica de les normes i el disseny de propostes i accions per combatre les injustícies.

### 2.7. Competència específica 7

Identificar els desafiaments ecològics plantejats pels Objectius de Desenvolupament Sostenible i actuar de manera compromesa amb la transformació de l'entorn proper.

#### 2.7.1. Descripció de la competència 7

Del deteriorament progressiu del planeta per la intervenció humana es deriva la urgència de la presa de consciència, des d'una edat primerenca, de la nostra interdependència amb la resta dels éssers vius i la natura, de la necessitat de canviar els nostres hàbits de relació amb el planeta i de l'assumpció de la sostenibilitat com a única forma de construir el futur. Sobre aquesta base, l'alumnat de primària ha d'interioritzar el compromís amb la transformació sostenible del seu entorn proper.

Per promoure el compromís, cal generar en el centre educatiu un ambient favorable a la sensibilització de l'alumnat sobre els objectius marcats en l'Agenda 2030 respecte a la sostenibilitat ecològica i la lluita contra el canvi climàtic, tant des de la perspectiva escolar i familiar com de la seua pertinença a la societat.

La sensibilització se centra en els objectius següents: importància de l'equilibri dels ecosistemes, necessitat d'adoptar hàbits de consum responsable i realització d'accions quotidianes sostenibles amb repercussió en la cura del planeta.

Mitjançant l'adquisició, comprensió i interiorització de la informació, l'alumnat pren consciència de les conseqüències del canvi climàtic i del paper de la responsabilitat individual i col·lectiva en el camí cap a la sostenibilitat ecològica.

Això impulsa l'establiment de compromisos concrets en l'àmbit escolar: reciclatge, reducció i reutilització; cura del material, equipament i espais; ús racional dels recursos, etc. I en els àmbits familiar i municipal d'altres, com ara: la participació en campanyes municipals de millora de l'entorn urbà i natural; la col·laboració amb associacions diverses; i la participació en projectes socials i humanitaris.

Al llarg de tota l'etapa, es promou l'adopció d'hàbits ecològicament sostenibles i amb repercussions en l'entorn proper i en la lluita contra el canvi climàtic. En l'últim cicle es treballa la reflexió i l'anàlisi de la informació i continguts per tal d'interioritzar i aplicar aquestes accions i entendre que poden ser transferibles a altres àmbits.

### 3. Connexions de les competències específiques entre sí, amb les competències d'altres àrees i amb les competències clau.

#### 3.1. Relacions o connexions amb les altres CE de l'àrea

El caràcter instrumental de la CE1 la vincula amb la resta de competències específiques de l'àrea, ja que el diàleg i el debat assertiu i respectuós són requisits i vies per a la gestió de les

emocions i els conflictes (CE2), la participació en l'elaboració de les regles de convivència escolar (CE3), l'anàlisi d'estereotips i l'establiment de relacions igualitàries (CE4), la identificació dels beneficis dels valors democràtics (CE5), la detecció i denúncia de les injustícies (CE6) i el disseny d'actuacions ecològicament sostenibles (CE7).

La CE2 es relaciona, a més a més, amb les que impliquen l'assoliment de pactes i relacions interpersonals saludables (CE3 i CE4) i la participació responsable (CE5).

La CE3 connecta també amb la segona i la cinquena, en la mesura en què emocions i conflictes estan implícits en els procediments de presa de decisions (CE2), i el procés participatiu que proposa facilita la comprensió dels beneficis dels valors democràtics (CE5).

La CE4 va molt lligada a les competències específiques 2 i 6, perquè l'establiment de relacions igualitàries depèn en gran mesura de l'habilitat en la resolució de conflictes (CE2) i de l'afany per lluitar contra les desigualtats (CE6).

La CE5 està molt vinculada a la tercera competència específica, ja que els valors democràtics es fonamenten en deures concretats en normatives reguladores de la convivència i la reflexió sobre el procés d'elaboració de les normes escolars facilita la comprensió dels processos de participació democràtica de les institucions (CE3).

La CE6 connecta amb totes les competències específiques, sobretot amb la capacitat de superar els estereotips que dificulten el benestar físic i emocional i les relacions igualitàries (CE4) i d'identificar els beneficis dels valors democràtics (CE5).

La CE7 també es relaciona amb totes les competències específiques, principalment amb les que promouen el compromís i la participació (CE3) i la lluita contra les injustícies (CE6).

### 3.2. Relacions o connexions amb les CE d'altres àrees de l'etapa

L'adquisició de les competències d'aquesta àrea depèn en gran mesura del treball transversal, però irrenunciable, que en aquest sentit s'ha de fer des de l'inici de l'etapa en totes les àrees, espais i temps escolars, especialment en el dedicat a la tutoria. Tot i que també es nodreix dels aprenentatges de la resta d'àrees.

Ja en les competències C2, C3, C4 i C5 d'infantil s'apunta a la importància del treball de les emocions; del tracte respectuós entre iguals, la promoció d'hàbits de vida saludables i la importància de l'autonomia i la iniciativa personal. Aquest tipus d'aprenentatge, que es desenvolupa al llarg de tots els cursos, es recull de manera explícita en les competències C1, C2 i C4 de la nostra àrea.

També la relació amb algunes de les competències de Coneixement del Medi Natural Social i Cultural (C1, C3, C4, C5 i C7) és rellevant en la mesura en què apunten la importància d'educar en l'ús responsable dels dispositius electrònics; la reflexió sobre la realitat pròxima; el benestar físic i emocional; les conseqüències de l'acció humana sobre el planeta i la rellevància dels valors democràtics. Aquestes mateixes qüestions es plantegen en les competències C2, C3, C4, C5 i C7 de l'àrea de Valors Ètics i Cívics.

Les llengües, vehicles per a la comprensió i expressió d'emocions, fets, conceptes i pensaments, matèria primera de produccions textuals escrites, orals i multimodals que informen i són punts de partida per a l'abordatge dels sabers essencials, vies d'accés al coneixement d'altres realitats lingüístiques, socials i culturals i eines per a la planificació d'accions transformadores, posen les seues pràctiques comunicatives al servei de la construcció de la consciència ètica individual i de la convivència democràtica (C1-C7 de l'àrea de Valors Ètics i Cívics).

Pel que respecta a Educació Física, les competències C1, C2, C5 i C6 guarden relació directa amb les competències C3, C4 i C7 de Valors en la mesura en què fomenten el benestar físic i emocional; l'autoconeixement a partir de la crítica dels estereotips que afecten la percepció

del propi cos i a la construcció de la identitat personal; el respecte a les diferències culturals; l'ús responsable dels dispositius electrònics i el desenvolupament de la consciència ecològica.

També la importància que es dona en les competències C1 i C2 de Valors Ètics i Cívics al reconeixement i gestió de les emocions i al treball assertiu i respectuós en grup, les vincula amb les competències C4 i C6 de l'àrea d'Educació Plàstica i Visual i amb la C8 de Matemàtiques.

Finalment, guarda una relació directa amb la tutoria, en la que s'aborden aspectes tan rellevants com la gestió d'emocions i conflictes i l'educació afectiva i sexual, recollides també en les competències CE2 i CE4 d'aquesta àrea.

### 3.3. Relacions o connexions amb les competències clau

|     | 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  |      |

Competències específiques de l'àrea que mantenen relacions especialment significatives i rellevants amb les competències clau:

- CE1: dialogar i debatre de manera assertiva i respectuosa en situacions de l'entorn personal, educatiu i social de l'alumnat per poder arribar a acords o consensos.
- CE 2: reconèixer les emocions pròpies i alienes en situacions de conflicte de l'àmbit escolar i personal, i gestionar-les emprant estratègies senzilles per trobar solucions equitatives.
- CE3: participar en l'elaboració de les regles de convivència escolar en el marc dels principis democràtics i dels drets de la infància.
- CE 4: identificar, analitzar i valorar críticament estereotips que incideixen en el benestar físic i emocional propi i aliè i en l'establiment de relacions interpersonals igualitàries.
- CE 5: identificar en l'entorn proper els beneficis dels valors democràtics promoguts per les lleis i institucions per a la construcció d'una ciutadania participativa i responsable.
- CE 6: proposar i implicar-se en accions front a situacions de desigualtat i injustícia social en l'àmbit escolar i l'entorn proper en el marc dels principis d'una societat igualitària i inclusiva.
- CE 7: identificar els desafiaments ecològics plantejats pels Objectius de Desenvolupament Sostenible i actuar de manera compromesa amb la transformació de l'entorn proper.

Competències clau del perfil d'eixida de l'alumnat en acabar l'ensenyament bàsic:

- CCL: competència en comunicació lingüística
- CP: competència plurilingüe

- CMCT: competència matemàtica, ciència i tecnològica
- CD: competència digital
- CPSAA: competència personal, social i d'aprendre a aprendre
- CC: competència ciutadana
- CE: competència emprenedora
- CCEC: competència en consciència i expressió cultural

El quadre adjunt mostra l'existència d'una relació especialment significativa i rellevant entre les set competències específiques d'aquesta àrea i algunes competències clau incloses en el perfil d'eixida de l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica.

La CE1 connecta, sobretot, amb la CCL ja que implica que l'alumnat haurà de ser capaç d'expressar de manera clara i argumentada les idees pròpies i entendre i acceptar les alienes. També es relaciona amb la CPSAA, atés que per a la preparació dels debats haurà d'interpretar textos de forma crítica i buscar informació de diverses fonts que contrastarà per avaluar la seua fiabilitat i poder comunicar-la de manera veraç.

La CE2 reforça la CCL durant el procés de reconeixement de les emocions, que passa per anomenar-les, comprendre-les i expressar-les, impulsa la CP ja que fomenta el respecte a la diversitat lingüística i cultural, i entronca amb la CPSAA perquè aspira a la interiorització d'estratègies per a la gestió de les emocions en situacions de conflicte.

La CE3 proposa la reflexió sobre les normes i comportaments i la mobilització d'estratègies per a l'autoregulació d'emocions i conductes, processos vinculats a la CPSAA i com que es contempla el respecte d'un marc ètic de bones pràctiques quant a l'ús de les tecnologies i de les xarxes socials, activa la CD.

La CE4, mitjançant l'ús d'un llenguatge inclusiu i no sexista en els diàlegs i debats amb què s'aborden els seus continguts, enriqueix la CCL. També la CP, atés que les produccions textuais que nodreixen l'exercici dialògic poden estar vehiculades en qualsevol de les llengües curriculars. I connecta amb la CD en la mesura en què es revisen estereotips i prejudicis transmesos i amplificats des de plataformes audiovisuals i xarxes socials. La reflexió al voltant dels rols i conductes és un procés compartit amb la CPSAA.

La CE5 està lligada a la CE, atés que el compromís amb la defensa dels drets requereix la capacitat d'assumir reptes i la iniciativa per a proposar solucions creatives. La participació activa en el treball col·lectiu de recerca i verificació de la informació la vincula a la CPSAA.

La CE6 entronca amb la CD, per tal com el context digital és, alhora, espai de convivència, escenari de conflictes i canal per a la detecció i denúncia de situacions d'injustícia. La proposta d'estratègies factibles per a combatre les desigualtats la vincula a la CPSAA i la CE i la lluita contra les injustícies derivades dels prejudicis culturals a la CCEC.

La CE7 es relaciona amb la CE i la CMCT, atés que es proposen accions científicament fonamentades per a la transformació sostenible de l'entorn pròxim i amb la CD, ja que l'alumnat adquireix un aprenentatge competencial dels entorns digitals i també dels seus límits per raons de sostenibilitat mediambiental.

#### 4. Sabers bàsics

##### 4.1. Introducció

L'estructura de l'organització dels sabers essencials que a continuació es presenta es correspon amb l'agrupació en cinc dimensions dels objectius de l'Agenda 2030, ja que aquestes dimensions donen resposta a les exigències plantejades per les set competències específiques de l'àrea i, alhora, estan en consonància amb el contingut dels plans d'atenció a la diversitat, acció tutorial i igualtat i convivència dels projectes educatius dels centres. A partir d'aquells

aspectes que promouen l'assoliment d'una individualitat equilibrada, s'avança cap al desenvolupament de les interaccions dels diversos moments i espais de l'esfera social.

El primer bloc tracta de les persones, dels factors que incideixen en el seu benestar físic i emocional, del valor de la diversitat i de la coeducació, que aspira a assentar les bases per a la igualtat real entre dones i homes.

El segon es refereix bàsicament a la convivència, especialment a la cultura de la pau i la no violència. I també als deures i drets essencials per a la construcció d'una societat justa i inclusiva i una ciutadania democràtica, responsable i proactiva.

La prosperitat només s'entén en un món d'igualtat i justícia i, per això, el compromís amb l'erradicació de les desigualtats i injustícies i amb la transformació social són els eixos de la tercera dimensió.

En el quart bloc s'aborda l'impacte del ser humà en el planeta, les implicacions de la pròpia conducta en l'entorn i l'adopció d'accions quotidianes sostenibles.

Finalment, en el cinqué bloc, s'inclouen l'exercici dialògic, el treball en equip, la intervenció en els processos participatius i l'activisme com a claus per a la configuració d'aliances transformadores.

#### 4.2. Bloc 1: Persona

- El benestar físic i emocional
  - o Autoconcepte i autoestima
  - o Emocions i sentiments
  - o Educació afectiva i sexual
- La diversitat
  - o Diversitat familiar, sexual i de gènere
  - o Diversitat social i cultural
- La igualtat entre dones i homes
  - o Sexisme i estereotips de gènere
  - o Prevenció de l'abús sexual i la violència masclista
  - o Dones i àmbits de coneixement
  - o Llenguatge igualitari

#### 4.3. Bloc 2: Pau

- La resolució de conflictes
  - o Estratègies per abordar els conflictes de manera positiva: "provenció"
  - o Conflicte com a oportunitat per a la resiliència, assertivitat i creativitat
  - o Maltractament, assetjament i exclusió
  - o Cultura de la pau i la no violència
  - o Conductes addictives
- Els deures i els drets de les persones
  - o Normes de convivència de les esferes escolar, familiar i social
  - o Marc ètic per a l'ús de dispositius, aplicacions, eines informàtiques i xarxes socials

- Principis bàsics de la Declaració Universal dels Drets Humans
- Convenció sobre els Drets de la Infància
- Valors democràtics

#### 4.4. Bloc 3: Prosperitat

- Agenda 2030 i Objectius de Desenvolupament Sostenible
  - Fam i pobresa
  - Explotació infantil
- La desigualtat
  - Per raó de gènere, origen, creença i cultura
  - Estereotips i prejudicis
  - Conductes solidàries i altruistes

#### 4.5. Bloc 4: Planeta

- Agenda 2030 i Objectius de Desenvolupament Sostenible
  - Impacte de l'ésser humà en el planeta
  - Límits del planeta i canvi climàtic
  - Empatia i cura i respecte dels sers vius i el medi natural
  - Accions quotidianes, activisme i emprenedoria escolar

#### 4.6. Bloc 5: Participació

- Habilitats
  - Diàleg i debat
  - Pensament crític i creatiu
  - Treball en equip
- Àmbits
  - Processos participatius en els àmbits escolar i local
  - Activisme en les esferes escolar i local

### 5. Situacions d'aprenentatge per al conjunt de les competències de l'àrea

En primer lloc, cal tindre en compte que les situacions d'aprenentatge recomanables transcendeixen els espais del centre i també tenen lloc en entorns naturals i urbans. A més a més, obtenen el màxim profit educatiu del temps dedicat a entrades i eixides, desplaçaments, oci, descans i alimentació. Així mateix, involucren no sols el professorat i l'alumnat, també tota la comunitat educativa, especialment les famílies, i representants de les institucions i les associacions locals.

És fonamental que estimulen la reflexió, el pensament divergent i l'esperit crític mitjançant la pràctica freqüent del diàleg i el debat i l'aplicació d'estratègies pròpies de l'enfocament de la filosofia per a xiquetes i xiquets, i que en el debat es respecte la discrepància, el dubte i la legitimitat de les opcions minoritàries.

La capacitat de diàleg s'exercita fent ús d'un llenguatge inclusiu i igualitari en assemblees d'aula i de delegades i delegats, tertúlies i debats, en què poden participar membres de la comunitat educativa, a propòsit del contingut de textos presentats en formats convencional i

multimodal i de produccions audiovisuals documentals i de ficció, durant les rutines del treball cooperatiu, etc.

Així mateix, les situacions d'aprenentatge han d'impulsar coneixements valuosos i significatius. D'una banda, faciliten la comprensió i progressiva assimilació dels sabers de la humanitat, i de l'altra, promouen l'aprenentatge significatiu amb exemples i models vinculats als interessos de l'alumnat, propostes d'accions i serveis rellevants per a la millora de l'entorn proper i de la societat en general i l'anàlisi de la seua relació amb dispositius digitals, Internet i les xarxes socials. En aquest sentit cal destacar que el joc i les diverses manifestacions de l'expressió artística contribueixen a la consecució d'aquest propòsit.

Garantir l'accés de tot l'alumnat a instal·lacions i materials del centre i les aules, activitats i sabers, així com la seua participació acadèmica i emocionalment satisfactòria en l'experiència escolar són reptes ineludibles del sistema educatiu i de totes les persones involucrades en el seu funcionament. Per això, la detecció i eliminació de tot tipus de barreres i l'aplicació dels principis del disseny universal d'aprenentatge (DUA) al llarg del procés educatiu són requisits imprescindibles.

Les situacions d'aprenentatge en què intervenen metodologies actives, com ara el treball cooperatiu o el basat en reptes, tasques i projectes, entre d'altres, fomenten l'autonomia de l'alumnat perquè ofereixen la possibilitat de gestionar el temps, decidir entre propostes de treball diferents, afrontar els desafiaments i els problemes de maneres diverses i elegir la manera de demostrar els aprenentatges. També són molt adequades les iniciatives que impliquen la relació d'alumnat d'edats diferents, ja que estimulen la responsabilitat individual i col·lectiva i, a més a més, propicien l'adquisició de valors democràtics essencials com la solidaritat i el sentit del bé comú.

El benestar emocional és premissa indiscutible per a l'èxit de l'aprenentatge i de la convivència i un factor que el condiciona és la capacitat d'expressar emocions i sentiments propis i d'identificar i comprendre els aliens. Diàlegs, debats, produccions textuais orals i escrites, anàlisis de situacions lúdiques i de convivència, i especialment d'aquelles en què l'alumnat no veu satisfetes les seues expectatives, exerciten l'expressió d'emocions, opinions i posicionaments, promouen l'autoregulació emocional i reforcen el respecte, la tolerància i l'empatia.

La resolució dialogada dels conflictes sorgits en la convivència diària amb companyes i companys, professorat i personal no docent, en tots els espais educatius de dins i fora del centre i en les xarxes socials, i l'aplicació de sistemes de mediació faciliten la convivència i promouen la cultura de la pau i la no violència.

La intervenció de l'alumnat, juntament amb altres membres de la comunitat educativa, en els processos participatius de l'aula i el centre potencia la interiorització dels valors democràtics.

La implicació reflexiva i activa en accions que celebren els drets humans i de la infància i els valors democràtics facilita la seua identificació i apreciació, igual que la comparació del gaudi dels drets humans en societats diferents i la reflexió a propòsit del conceptes clau.

La comunicació directa amb els representants de la ciutadania durant les visites a les seus de les institucions democràtiques locals i autonòmiques posa de manifest les seues funcions i rellevància i reforça el sentit de pertinença a una societat democràtica.

El compromís del sistema educatiu amb la construcció d'una ciutadania responsable i conscient del seu potencial transformador implica el reconeixement de la diversitat com a font d'aprenentatge i enriquiment personal. Reconeixement que promouen la convivència inclusiva diària a l'aula i al centre, l'observació de costums, procedències i llengües familiars de



companyes i companys de classe i les accions i projectes de centre de caràcter festiu i lúdic que celebren la multiculturalitat.

En consonància amb un dels Objectius per al Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 de l'ONU, la lluita contra les injustícies, es proposen situacions d'aprenentatge enfocades a la seua detecció, denúncia i atenció, sobretot de l'assetjament escolar, a partir, per exemple, de l'anàlisi de casos de la vida real i dels presentats en produccions textuals narratives, periodístiques i audiovisuals. La comparació de la situació de la infància en diverses parts del món propicia la identificació dels drets més vulnerables de les xiquetes i els xiquets.

També en el marc de la lluita contra les injustícies i de l'emergència derivada de les dramàtiques dades estadístiques, es revela com a prioritària la promoció de la igualtat entre dones i homes. S'incorpora la perspectiva de gènere de manera transversal al llarg de tota l'etapa i en totes les àrees i temps escolars, posant una atenció especial a: l'ús del llenguatge i dels espais del centre; la participació equilibrada de xiquetes i xiquets en totes les activitats; les aportacions de les dones als sabers de la humanitat; i la presència d'estereotips en contes, cançons, anuncis publicitaris, produccions audiovisuals, missatges dels mitjans de comunicació i situacions de l'entorn proper. De manera explícita, es pot treballar l'educació afectiva i sexual, el llenguatge igualitari, la diversitat familiar, sexual i de gènere, la violència masclista, la ciberviolència i els abusos sexuals, en tallers oberts, en la mesura possible, a altres membres de la comunitat educativa i local.

Com que l'agenda 2030 també contempla l'objectiu prioritari de combatre el canvi climàtic, són recomanables les situacions d'aprenentatge que impulsen la interiorització de la perspectiva sostenible. D'una banda, s'involucra l'alumnat en: la conservació del material, equipament i infraestructures escolars a partir de la reflexió sobre les normes i valors subjacents a les seues accions i l'anàlisi d'incidències; les tasques de selecció de residus de l'aula per al reciclatge; el consum racional de l'aigua i l'electricitat promogut amb projectes de centre i d'aula; la cura de l'hort escolar, etc. D'una altra banda, se'ls anima a participar en campanyes per a planificar i aplicar de manera col·lectiva accions innovadores que fomenten la sostenibilitat a nivell escolar i local i a col·laborar amb ONG, associacions i institucions compromeses amb causes mediambientals. Igual que en altres àmbits, les tecnologies de la informació i la comunicació poden amplificar l'impacte de tot tipus d'accions, i recursos com el podcast, la ràdio i la televisió online escolars són molt eficaços per a difondre missatges de sensibilització en relació amb el desenvolupament sostenible.

A més de les situacions d'aprenentatge, convé tindre en compte les situacions que faciliten l'avaluació competencial.

La mateixa dinàmica de les aules ofereix múltiples escenaris per a observar l'evolució de l'alumnat i valorar l'adquisició de les competències, com ara: les situacions que es generen en la convivència diària amb companyes i companys del centre, professorat i personal no docent; durant l'elaboració de textos senzills en format analògic o digital; en les exposicions orals i en els debats o tertúlies, etc. Resulta especialment útil l'anàlisi de materials didàctics, anuncis i llenguatge publicitari, videojocs, produccions audiovisuals i xarxes socials.

Així mateix, l'elaboració individual i col·lectiva de produccions textuals convencionals o multimodals en què s'utilitzen conceptes clau del currículum i que impliquen els processos de síntesi, reformulació, anàlisi i investigació faciliten la comprovació de la seua adquisició.

El treball en equip és un escenari òptim per a valorar si l'alumnat assumeix els diferents rols amb eficiència i responsabilitat, mostra empatia i reconeix les aportacions de companyes i companys.

L'ús d'instruments d'autoavaluació i coavaluació, com ara dianes, rúbriques, escales d'observació, portafolis, diaris, etc. presenta molts avantatges i d'entre elles l'oportunitat de reflexionar sobre els sabers i els processos d'aprenentatge.

## 6. Criteris d'avaluació

## 6.1. Competència específica 1.

Dialogar i debatre de manera assertiva i respectuosa en situacions de l'entorn personal, educatiu i social de l'alumnat per poder arribar a acords o consensos.

| 3r cicle  |
|---|
| 1.1. Participar en debats i diàlegs respectant el torn de paraula amb escolta activa, dialogant de manera assertiva i utilitzant un llenguatge inclusiu i igualitari. |
| 1.2. Arribar a acords integrant els plantejaments i les intervencions de la resta de participants mitjançant el diàleg col·lectiu.                                    |
| 1.3. Utilitzar adequadament els conceptes treballats en la matèria de manera oral i escrita.  |

## 6.2. Competència específica 2.

Reconèixer les emocions pròpies i alienes en situacions de conflicte de l'àmbit escolar i personal, i gestionar-les emprant estratègies senzilles per trobar solucions equitatives.

| 3r cicle  |
|---|
| 2.1. Valorar i respectar les diferències culturals, especialment en les situacions de conflicte durant l'ús de les xarxes socials i l'elaboració de les normes de classe i en els espais comuns del centre. |
| 2.2. Respectar la imatge, la dignitat i els drets de les altres persones en l'ús de la comunicació digital.   |

## 6.3. Competència específica 3.

Participar en l'elaboració de les regles de convivència escolar en el marc dels principis democràtics i dels drets de la infància.

| 3r cicle   |
|--|
| 3.1. Intervenir de manera proactiva en els processos participatius de l'aula i del centre.   |
| 3.2. Analitzar les causes dels incompliments de les normes elaborades i proposar mesures reparadores.  |
| 3.3. Identificar i descriure els agents i els processos que han intervingut en la concreció de les normes de convivència del centre i d'altres contextos educatius com ara el menjador i el transport escolar. |

## 6.4. Competència específica 4.

Identificar, analitzar i valorar críticament estereotips que incideixen en el benestar físic i emocional propi i alié i en l'establiment de relacions interpersonals igualitàries.

| 3r cicle   |
|--|
| 4.1. Descriure el seu aspecte físic i les característiques que defineixen el seu estil personal expressant una imatge positiva i meditada.   |
| 4.2. Identificar senyals de desigualtat de gènere, sexisme i masclisme en materials didàctics, llenguatge, anuncis publicitaris, videojocs, produccions audiovisuals i xarxes socials. |
| 4.3. Identificar i explicar les repercussions dels estereotips discriminatoris en la convivència de les persones.  |

## 6.5. Competència específica 5.

Identificar en l'entorn proper els beneficis dels valors democràtics promoguts per les lleis i institucions per a la construcció d'una ciutadania participativa i responsable.

|  |
|--|
| 3r cicle   |
| 5.1. Buscar, seleccionar i exposar informació de fonts fiables referida als valors democràtics en l'entorn proper.       |
| 5.2. Participar en el debat sobre els beneficis dels valors democràtics en l'entorn més pròxim amb aportacions raonades. |

## 6.6. Competència específica 6.

Proposar i implicar-se en accions front a situacions de desigualtat i injustícia social en l'àmbit escolar i l'entorn proper en el marc dels principis d'una societat igualitària i inclusiva.

|  |
|--|
| 3r cicle   |
| 6.1. Detectar situacions injustes en l'entorn proper, les xarxes socials i els mitjans de comunicació.   |
| 6.2. Planificar i participar en accions transformadores de les situacions d'injustícia en l'entorn proper basades en el respecte als drets humans. |

## 6.7. Competència específica 7.

Identificar els desafiaments ecològics plantejats pels Objectius de Desenvolupament Sostenible i actuar de manera compromesa amb la transformació de l'entorn proper.

|  |
|--|
| 3r cicle   |
| 7.1. Identificar els principals problemes del planeta i relacionar-los amb algun dels Objectius de Desenvolupament Sostenible.                   |
| 7.2. Identificar i avaluar l'impacte de les pròpies accions en les esferes escolar, familiar i local en relació amb la sostenibilitat ecològica. |
| 7.3. Idear i planificar en equip accions innovadores encaminades a la cura i protecció de les persones, els animals i l'entorn proper.           |



## ANNEX IV / ANEXO IV

DISTRIBUCIÓ HORÀRIA / DISTRIBUCIÓN HORARIA  
EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA

| <b>Primer cicle (1r i 2n)</b>   |   |
|---|---|
| Àrees/ Areas  | Minuts per cicle i setmana /<br><i>Minutos por ciclo y semana</i> |
| Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural /<br><i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i> | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Música i Dansa/<br><i>Música y Danza</i>  | 180 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Educació Plàstica i Visual/<br><i>Educación Plástica y Visual</i>   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Educació Física/<br><i>Educación Física</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Valencià: Llengua i Literatura/<br><i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>                                     | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Llengua Castellana i Literatura/<br><i>Lenguas Castellana y Literatura</i>                                    | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Llengua Estrangera: Anglès/<br><i>Lengua extranjera: Inglés</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Matemàtiques/<br><i>Matemáticas</i>   | 450 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Tutoria / Tutoría   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Projectes Interdisciplinaris /<br><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 /<br><i>Minutos por ciclo y semana</i> |
| Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural /<br><i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i> | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Música i Dansa/<br><i>Música y Danza</i>  | 180 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Educació Plàstica i Visual/<br><i>Educación Plástica y Visual</i>   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Educació Física/<br><i>Educación Física</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Valencià: Llengua i Literatura/<br><i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>                                     | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Llengua Castellana i Literatura/<br><i>Lenguas Castellana y Literatura</i>                                    | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Llengua Estrangera: Anglès/<br><i>Lengua extranjera: Inglés</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Matemàtiques/<br><i>Matemáticas</i>   | 450 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |
| Tutoria / Tutoría   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Projectes Interdisciplinaris /<br><i>Proyectos interdisciplinarios</i>  | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                           |



| <b>Tercer cicle (5é i 6é)</b>   |  |
|---|--|
| <b>Àrees/ Areas</b>   | <b>Minuts per cicle i setmana /<br/>Minutos por ciclo y semana</b> |
| Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural /<br><i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i> | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Música i Dansa/<br><i>Música y Danza</i>  | 180 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Educació Plàstica i Visual/<br><i>Educación Plástica y Visual</i>   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                             |
| Educació Física/<br><i>Educación Física</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Educació en Valors Ètics i Cívics/<br><i>Educación en valores Éticos y Cívicos</i>                            | 135 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Valencià: Llengua i Literatura/<br><i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>                                     | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Llengua Castellana i Literatura/<br><i>Lenguas Castellana y Literatura</i>                                    | 315 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Llengua Estrangera: Anglès/<br><i>Lengua extranjera: Inglés</i>   | 270 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Matemàtiques/<br><i>Matemáticas</i>   | 360 minuts per cicle/ minutos por ciclo                            |
| Tutoria / Tutoría   | 90 minuts per cicle/ minutos por ciclo                             |
| Projectes Interdisciplinaris /<br><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.*



## 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 individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para  | CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia   |



|   |  |
|---|--|
| construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.  | 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.

#### Descriptores operativos

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





|  |  |
|--|--|
|  | factor de diàlego, 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 para generar o utilizar  |



|   |   |
|---|---|
| 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.  | 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>  |
|--|--|
| CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento | CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de vali- |



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

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.

*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>  |
|--|--|
| 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.

*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>   |
|---|---|
| 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 fundamentalmente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial. |
| CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.   | CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.  |
| CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para   | CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente  |



|  |  |
|--|--|
| contribuir a la conservació de la biodiversitat desde una perspectiva tanto local como global. | 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, para llevar a cabo una iniciativa em-   | CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido,   |



|   |  |
|---|--|
| prendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender. | 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, visua-   | CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales,   |



|  |  |
|--|--|
| <p>les, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.</p> | <p>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.</p> |
|--|--|





## 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 períodos 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 períodos 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<br>1º y 2º             | 2º ciclo<br>3º y 4º            | 3er ciclo<br>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<br>X<br>X<br>X<br>X<br>X<br>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<br><br>X<br>X<br>X<br>X<br>X | X<br><br>X<br>X<br>X<br>X<br>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<br>1º y 2º             | 2º ciclo<br>3º y 4º            | 3er ciclo<br>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> | X<br>X<br>X<br><br>X | X<br><br>X<br><br>X  | X<br><br>X          |
| <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>   | X                    | X<br><br>X           | X<br><br>X<br><br>X |
| <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>                             | X                    | X<br><br>X<br>X<br>X | X<br><br>X<br><br>X |



| 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 |   |
| 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 |

|  |                     |                     |                      |
|--|---------------------|---------------------|----------------------|
| 1.3 Materias, fuerza y energía. CE 2, CE 3, CE 5 | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3er ciclo<br>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<br><br>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<br>X | X<br><br>X<br>X<br>X | X<br><br><br><br>X<br>X<br>X |

3.3. Bloque 2: Tecnología y digitalización.

|  |                     |                     |                      |
|--|---------------------|---------------------|----------------------|
| 2.1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje. CE1   | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3er ciclo<br>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<br><br>X<br><br>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<br>X<br>X         | X<br>X<br>X<br>X<br>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<br><br>X          | X<br><br>X<br><br>X<br><br>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<br><br>X | X<br><br>X<br><br>X | X<br><br>X<br><br>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<br><br>X          | X<br><br>X<br><br>X          |

3.4. Bloque 3: Sociedades y territorios.

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



| 3.1. Retos del mundo actual. Transversal a todas las CE.   | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3er ciclo<br>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<br>X              | X<br><br>X<br><br>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<br>X<br>X          |





| 3.2. Sociedades en el tiempo. CE6, CE8.   | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3er ciclo<br>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<br><br>X          | <br>X<br>X          | <br><br>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<br><br>X          | <br>X<br>X          | <br><br>X<br>X<br>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                   | <br>X<br>X<br>X     | <br><br><br>X<br><br>X<br>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                   | <br>X               | <br><br>X                   |



| 3. 3. Alfabetización cívica. CE7.  | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3er ciclo<br>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<br><br>X<br><br>X | X<br><br><br><br>X<br>X<br>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<br>X              | X<br><br>X<br>X<br>X<br>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<br><br>X<br>X     | X<br><br><br>X<br>X<br>X     |



| 3.4. Conciencia ecosocial. CE5.  | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º            | 3er ciclo<br>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<br>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<br>X<br>X<br>X    | X<br>X                         | X<br>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<br><br>X<br>X     | X<br>X<br><br>X<br>X<br>X<br>X | X<br>X<br>X<br><br>X<br>X<br>X<br>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, movilizand o 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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br/>1.º y 2.º</b> | <b>2.º ciclo<br/>3.º y 4.º</b> | <b>3.º ciclo<br/>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 |
| G6 Elementos escénicos                                 |   |   |   |
| 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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>5.º y 6.º |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|
| G1 Interpretación y técnica vocal   |                        |                        |                        |
| 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                      |
| G2 Interpretación y cuidado instrumental  |                        |                        |                        |
| 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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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 |
| G3 Elementos expresivos y comunicativos en el lenguaje audiovisual   |   |   |   |
| Relación imagen, acción y sonido.  | X | X | X |
| G4 Proyectos artísticos multidisciplinares   |   |   |   |
| 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 |
| G5 Herramientas digitales  |   |   |   |
| 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 |
| G6 Expresión de sensaciones y opiniones  |   |   |   |
| 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, grafiti, 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<br>CE1, CE2, CE3, CE5   | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3º ciclo<br>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 |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <b>G4. Utilización de la terminología básica para la expresión de la experiencia de apreciación:</b>                        |   |   |   |
| 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<br>CE1, CE2, CE3   | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3º ciclo<br>5ª y 6ª |
| <b>G1. Percepción visual:</b>  |                     |                     |                     |
| 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                   |
| <b>G2. Comunicación visual y audiovisual:</b>  |                     |                     |                     |
| 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                   |
| <b>G3. Lenguaje visual y audiovisual: elementos configuradores:</b>  |                     |                     |                     |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 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.<br>CE1, CE2, CE4, CE5 | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3º ciclo<br>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<br>CE4, CE5, CE6                      | 1º ciclo<br>1º y 2º | 2º ciclo<br>3º y 4º | 3º ciclo<br>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<br>(segundo ciclo)   | 6º primaria<br>(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<br>(segundo ciclo)  | 6º primaria<br>(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<br>(segundo ciclo)   | 6º primaria<br>(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<br>(segundo ciclo)  | 6º primaria<br>(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<br>(segundo ciclo)   | 6º primaria<br>(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<br>(segundo ciclo)   | 6º primaria<br>(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 interdisciplinarios 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 interdisciplinarios.

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.<br>Transversal a todas las competencias  | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>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.<br>CE1, CE2, CE3 y CE5   | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>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<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. La condición física  |                      |                      |                      |
| 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                    |
| G2. Capacidades perceptivo-motrices y habilidades motrices                               |                      |                      |                      |
| 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<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>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<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>5.º y 6.º |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1. Cuerpo comunicador   |                      |                      |                      |
| 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 interdisciplinarias. Creatividad motriz y escucha activa.   |                      |                      | X                    |
| G2. Recursos y manifestaciones artístico-expresivas                                  |                      |                      |                      |
| Dramatizaciones sencillas guiadas.   | X                    |                      |                      |
| Montajes artístico-expresivos.   |                      | X                    |                      |
| Proyectos artístico-expresivos.  |                      |                      | X                    |
| G3. Juegos circenses   |                      |                      |                      |
| Juegos de equilibrio, malabares y habilidades gimnásticas.                           | X                    | X                    | X                    |
| G4. El ritmo y el cuerpo en movimiento   |                      |                      |                      |
| 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 a pared</i> : 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.<br>CE5 y CE6   | Ciclo 1<br>1.º y 2.º | Ciclo 2<br>3.º y 4.º | Ciclo 3<br>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.<br>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 expresi3n f3sica y art3stica como generadora de conocimiento que fomente el pensamiento divergente.

- La alfabetizaci3n motriz para mejorar las habilidades y las destrezas, no 3nicamente desde el plano f3sico, sino que permita al alumnado lograr aprendizajes significativos para integrar en su vida en el 3mbito motriz, cognitivo, emocional y social, desde una perspectiva hol3stica que favorecer3 el fomento de estilos de vida saludables.
- La autorregulaci3n y la interiorizaci3n de los aprendizajes a trav3s de estilos de ense1anza y modelos pedag3gicos basados en la evidencia que apoyen la autonom3a y desarrollen la iniciativa para actuar en situaciones espec3ficas 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 pondr3 la realizaci3n de actividades en las que el alumnado disponga de un espacio para la expresi3n, la gesti3n y la autorregulaci3n de emociones.
- El estilo motivacional docente de Educaci3n F3sica, entendido como la manera de generar climas de aprendizaje 3ptimos, a trav3s de estrategias motivacionales facilita la calidad de las interacciones sociales y atiende las necesidades psicol3gicas b3sicas del alumnado (percepci3n de competencia, autonom3a y relaci3n con los otros) con consecuencias motivacionales en el 3mbito afectivo, cognitivo y conductual.
- Se utilizar3 una variedad de enfoques pedag3gicos y metodol3gicos que tendr3n en cuenta el componente l3dico, as3 como el amplio abanico que ofrece la actividad f3sica desde situaciones de aprendizaje enriquecedoras que benefician al alumnado, no solo en las clases de Educaci3n F3sica, sino tambi3n 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, cr3tico y did3ctico de las tecnolog3as de la informaci3n.
- Planteamiento coeducativo e inclusivo de las actividades que propicien la equidad entre mujeres y hombres y que atiendan a la diversidad sexual y de g3nero desde una mirada respetuosa, que trate los estereotipos y la realidad transg3nero desde un planteamiento de justicia social.
- La inclusi3n y participaci3n de todo el alumnado de acuerdo con los principios del dise1o universal del aprendizaje (DUA), por medio de la defensa de espacios y tareas accesibles desde todos los 3mbitos: f3sico, 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 as3, se fomentará la buena convivencia desde la mediaci3n y la resoluci3n pac3fica de conflictos mediante el di3logo y la interacci3n social.
- La acci3n, la reflexi3n y el esp3ritu cr3tico sobre el proceso de aprendizaje mediante estrategias de participaci3n y de evaluaci3n formativa y compartida (autoevaluaci3n, heteroevaluaci3n, coevaluaci3n) que ayuden al alumnado a implicarse y le d3 retroacci3n para poder mejorar su proceso formativo.
- Participaci3n activa en propuestas socioculturales y art3stico-expresivas, a trav3s de las cuales se desarrollar3 un esp3ritu cr3tico que dotar3 al alumnado de herramientas para la preservaci3n del medio, para denunciar situaciones de acoso, de *bullying* y de exclusi3n social, mediante programas institucionales y otros proyectos relacionados con la actividad f3sica, el movimiento y la salud, implicando a la comunidad educativa del centro a participar activamente en iniciativas como, por ejemplo, el D3a del Deporte, los centros promotores de la actividad f3sica y la salud, el D3a de la Movilidad Sostenible y el D3a de la Bicicleta, entre otros.
- La mirada global m3s all3 de la mirada individualista, con la intenci3n de contribuir a la colectividad, a trav3s de metodolog3as cooperativas que fomenten el compromiso social e individual vinculado a los objetivos de desarrollo sostenible, con atenci3n 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)   |
|---|---|
| <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p>2.2. Identificar los principales elementos anatómicos y funcionales implicados en el movimiento, en situaciones motrices habituales.</p>   | <p>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.</p>  |
| <p>2.3. Mostrar un progresivo control corporal adecuado a diferentes contextos y tipos de acciones motrices.</p>  | <p>2.3. Adquirir un dominio y un control corporal adecuado, adaptándose a las demandas de la resolución de problemas en acciones motrices variadas.</p>   |

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)   |
|---|---|
| <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p>3.2. Desarrollar habilidades sociales inclusivas en las prácticas motrices identificando los estereotipos y resolviendo conflictos individuales y colectivos de forma dialogada y justa.</p>   | <p>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</p>  |





|   |  |
|---|--|
|   | 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 indisoluble 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 acercarse al aprendizaje 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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>5.º y 6.º |
| G1. Comprensión oral: C2, C6 y C7   |                        |                        |                        |
| Estrategias de comprensión oral: información y sentido global del discurso                    | x                      | x                      | x                      |
| Estrategias de comprensión oral: reconocer ideas no explícitas del discurso                   |                        |                        | x                      |
| G2. Expresión oral: C4, C6 y C7   |                        |                        |                        |
| 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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>1.º y 2.º | 2.º ciclo<br>3.º y 4.º | 3.º ciclo<br>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<br>Multilingüismo e interculturalidad | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE2<br>Comprensión oral                   | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE3<br>Comprensión escrita                | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE4<br>Expresión oral                     | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE5<br>Expresión escrita                  | X   | X  |      | X  | X     | X  |    | X    |
| CE6<br>Interacción oral y escrita         | X   | X  | X    | X  | X     | X  | X  | X    |
| CE7<br>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<br>(cursos<br>1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(cursos<br>3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(cursos<br>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> <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> <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 | X | 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> <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> <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 | X | 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> <li>• Léxico elemental y de interés para el alumnado, relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos próximos.</li> <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> <li>• Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).</li> <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 |   |   |
|   |   | X |   |
|   |   |   | X |
|   |   | X |   |
|   |   |   | X |
| Patrones sonoros, acentuales y de entonación  |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.</li> <li>• Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común y funciones comunicativas generales asociadas a estos patrones.</li> <li>• Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y funciones comunicativas generales asociadas a estos patrones.</li> </ul>  | X |   |   |
|   |   | X |   |
|   |   |   | X |
| Convenciones ortográficas   |   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a convenciones ortográficas elementales.</li> <li>• Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.</li> <li>• Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.</li> </ul>  | X |   |   |
|   |   | X |   |
|   |   |   | X |



4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

| Estrategias comunicativas. Transversal a todas las CE   | 1.º ciclo<br>(cursos<br>1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(cursos<br>3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(cursos<br>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<br>(cursos 1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(cursos 3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(cursos 5.º y 6.º) |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos</b>  |                                 |                                 |                                 |
| 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 |
| <b>Diversidad lingüística y cultural</b>  |  |   |   |
| 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 |
| <b>Lengua extranjera como medio de comunicación</b>   |  |   |   |
| 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 haber 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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(5.º y 6.º) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| OPERACIONES CON NATURALES Y SUS PROPIEDADES  |                          |                          |                          |
| 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.º ciclo<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(5.º y 6.º) |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| FRACCIONES Y DECIMALES  |                          |                          |                          |
| 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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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<br>(1.º y 2.º) | 2.º ciclo<br>(3.º y 4.º) | 3.º ciclo<br>(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 involucren 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. |

|   |   |
|---|---|
| <p>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.</p> | <p>6.3. Explicar y dar significado matemático a resultados provenientes de situaciones problemáticas del ámbito personal, educativo o social.</p> |
| <p>6.4. Utilizar un lenguaje matemático adecuado para defender sus propios razonamientos de forma argumentada.</p>  | <p>6.4. Argumentar y debatir, contrastando con sus compañeros y compañeras, sus propios razonamientos, apoyándose en el lenguaje matemático.</p>  |

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  |
|---|---|
| <p>7.1. Reconocer el contenido matemático presente en juegos, actividades sociales y productos culturales cercanos a la experiencia del alumnado.</p>   | <p>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.</p>  |
| <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p>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.</p>  | <p>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.</p>   |

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 garanticen 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 no violencia y la cultura de la paz. La no violencia, 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: “provención”
  - 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 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.

| A. DADES DEL CENTRE EDUCATIU/ DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO   |   |  |                      |                       |
|--|---|--|----------------------|-----------------------|
| Codi / Código  | Centre / Centro                                 |  |                      |                       |
| Data de matrícula en el centre<br><i>Fecha de matrícula en el centro</i>   | <b>NIA</b>                                      |  |                      |                       |
| B. 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<br>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.                 | 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   |                       |
| C. INFORMACIÓ SOBRE EL PROGRÉS DE L'ALUMNE O ALUMNA (1)<br>INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRESO DEL ALUMNO O ALUMNA (1) |   |  |                      |                       |
|  |   |  |                      |                       |

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 considere oportú, 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 obtinguts 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 considere oportuno, 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 obtenidos y sobre las cuales se ha reflexionado de manera individual y colectiva en las sesiones de equipo.



| <b>D. DATA I FIRMA<br/>FECHA Y FIRMA</b>   |
|--|
| Firma del tutor/a<br>Firma del tutor/a<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>Nom i Cognoms / Nombre y apellidos:<br><br>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 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 Subsecretaria 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 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 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 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.





| D   | DATA I FIRMA<br>FECHA Y FIRMA |
|---|-------------------------------|
| Firma del tutor/a<br><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 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 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 Subsecretaria 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 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 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 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.



**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA D'AVALUACIÓ FINAL DEL PRIMER CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL PRIMER CURSO**

|  |  |                     |  |
|--|--|---------------------|--|
| <b>Centre / Centro</b>   | <b>Codi / Código</b>   | <b>Grup / Grupo</b> | <b>Curs Acadèmic / Curso Académico</b> |
| CM= Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural<br>EF=Educació Física / Educación Física<br>LE= Llengua Estrangera / Lengua Extranjera<br>REL=Religió / Religión | EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual<br>VLL=Valencià: Llengua i Literatura / Valenciano: Lengua y Literatura<br>M=Matemàtiques / Matemáticas<br>LCL=Llengua Castellana i Literatura / Lengua Castellana y Literatura<br>PI= Projectes Interdisciplinaris / Proyectos Interdisciplinarios |                     |  |
| Av/EV= Avaluació / Evaluación<br>IN = Insuficient / Insuficiente<br>ACIS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa  | BE = Bé / Bien<br>NT = Notable / Notable<br>ET = Exempt / Exento<br>EX = Excel·lent / Sobresaliente<br>SU = Suficient / Suficiente   |                     |  |

ESMENES / ENMIENDAS

Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final

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**

|   |   |                     |  |
|---|---|---------------------|--|
| <b>Centre / Centro</b>  | <b>Codi / Código</b>  | <b>Grup / Grupo</b> | <b>Curs Acadèmic / Curso Académico</b> |
| CM= Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural<br>MD= Música i Dansa / Música y Danza<br>EF=Educació Física / Educación Física<br>LE= Llengua Estrangera / Lengua Extranjera<br>REL=Religió / Religión | EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual<br>VLL=Valencià: Llengua i Literatura / Valenciàno: Lengua y Literatura<br>ME=Matemàtiques / Matemáticas<br>LCL=Llengua Castellana i Literatura / Lengua Castellana y Literatura<br>PI= Projectes Interdisciplinaris / Proyectos interdisciplinarios |                     |  |
| BE = Bé / Bien<br>NT = Notable / Notable<br>IN = Insuficient / Insuficiente<br>ACIS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa<br>N.P = No promociona / No promociona                                       | ET = Exempt / Exento<br>EX = Excel·lent / Sobresaliente<br>SU = Suficient / Suficiente  |                     |  |

ESMENES / ENMIENDAS

Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final

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**

|   |   |                     |  |
|---|---|---------------------|--|
| <b>Centre / Centro</b>  | <b>Codi / Código</b>  | <b>Grup / Grupo</b> | <b>Curs Acadèmic / Curso Académico</b> |
| CM= Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural<br>MD= Música i Dansa / Música y Danza<br>EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual<br>EF= Educació Física / Educación Física<br>LE= Llengua Estrangera / Lengua Extranjera<br>REL= Religió / Religión | VLL= Valencià: Llengua i Literatura / Valenciano: Lengua y Literatura<br>M= Matemàtiques / Matemáticas<br>VLL= Valencià: Llengua i Literatura / Valenciano: Lengua y Literatura<br>LCL= Llengua Castellana i Literatura / Lengua Castellana y Literatura<br>P= Projectes interdisciplinaris / Proyectos interdisciplinarios |                     |  |
| AVIEV= Avaluació / Evaluación<br>IN = Insuficient / Insuficiente<br>BE = Bé / Bien<br>NT = Notable / Notable<br>ET = Exempt / Exento<br>EX = Excel·lent / Sobresaliente   |   |                     | SU = Suficient / Suficiente            |
| AOS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa  |   |                     |  |

**ESMENES / ENMIENDAS**

**Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final**

Vist i plau / Vº Bº  
Directoria

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 |
|---|---|--------------|---------------------------------|
| CM= Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural<br>MD= Música i Dansa / Música y Danza<br>EF=Educació Física / Educación Física<br>LE= Llengua Estrangera / Lengua Extranjera<br>REL=Religió / Religión | EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual<br>VLL=Valencià: Llengua i Literatura / Valenciano: Lengua y Literatura<br>M=Matemàtiques / Matemáticas<br>VLL=Valencià: Llengua i Literatura / Lengua Castellana i Literatura / Castellano: Lengua y Literatura<br>PI= Projectes interdisciplinaris / Proyectos interdisciplinarios<br>BE = Bé / Bien<br>NT = Notable / Notable<br>AVIEv = Avaluació / Evaluación<br>IN = Insuficient / Insuficiente<br>ACIS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa<br>N.P.= No promoció / No promoción |              |                                 |
|   |   |              | SU = Suficient / Suficiente     |

**ESMENES / ENMIENDAS**

**Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final**

Vist i plau / Vº Bº  
 Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / Sello del centro)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**ACTA FINAL DEL QUINT CURS / ACTA FINAL DEL QUINTO CURSO**

| Centre / Centro   | Codi / Código | Grup / Grupo | Curs Acadèmic / Curso Académico                         |
|---|---------------|--------------|---|
| CM= Coneixement del Medi, Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural<br>MD= Música i Dansa / Música y Danza<br>EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual  |               |              |   |
| EF=Educació Física / Educación Física<br>VLL=Valencià: Llengua i Literatura Valenciano: Lengua y Literatura<br>LCL=Llengua Castellana i Literatura / Lengua Castellana y Literatura<br>M=Matemàtiques / Matemáticas<br>PL= Projectes interdisciplinaris / Proyectos interdisciplinarios<br>REL=Religió / Religión<br>M=Matemàtiques / Matemáticas<br>PL= Projectes interdisciplinaris / Proyectos interdisciplinarios<br>REC= Valors Ètics i Cívics / Valores Éticos y Cívicos<br>REL=Religió / Religión<br>AVEv = Avaluació / Evaluación<br>IN = Insuficient / Insuficiente<br>ACIS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa |               |              |   |
|   |               |              | SU = Suficient / Suficiente                             |
|   |               |              | ET = Exempt / Exento<br>EX = Excel·lent / Sobresaliente |

**ESMENES / ENMIENDAS**

**Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final**

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 SEXT CURS / ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL SEXTO CURSO**

|  |   |                     |  |
|--|---|---------------------|--|
| <b>Centre / Centro</b>   | <b>Codi / Código</b>  | <b>Grup / Grupo</b> | <b>Curs Acadèmic / Curso Académico</b> |
| CM= Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural / Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural | EP= Educació Plàstica i Visual / Educación Plástica y Visual          |                     |  |
| EF= Educació Física / Educación Física   | VLL= Valencià: Llengua i Literatura / Valenciano: Lengua y Literatura |                     |  |
| LE= Llengua Estrangera / Lengua Extranjera   | M= Matemàtiques / Matemáticas   |                     |  |
| VEC= Valors Ètics i Cívics / Valores Éticos y Cívicos  | REL= Religió / Religión   |                     |  |
| AVEv = Avaluació / Evaluación  | BE = Bé / Bien  |                     |  |
| IN = Insuficient / Insuficiente  | NT = Notable / Notable  |                     |  |
| ACIS = Adaptació curricular individual significativa / Adaptación curricular individual significativa    | ET = Exempt / Exento  |                     |  |
| N.P.= No promoció / No promoción   | EX = Excel·lent / Sobresaliente                                       |                     |  |
|  | SU = Suficient / Suficiente   |                     |  |

ESMENES / ENMIENDAS

**Localitat i data d'avaluació final / Localidad y fecha de evaluación final**

Vist i plau / Vº Bº  
Director/a

Tutor/a

(Segell del centre / Sello del centro)

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



VALORACIÓ GENERAL DELS RESULTATS  
VALORACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS

Localitat i data d'avaluació / Localidad / fecha de evaluación

(Signar del centre. Signo del centro)

Versí J. J. J.  
Directora

Firma: \_\_\_\_\_



**ANNEX VIII/ 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 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  
 Reial 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</b><br><b>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b> |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
| Codi de centre / Código de centro  | Nom del centre / Nombre del centro | Titularitat / Titularidad<br><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</b><br><b>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b> |              |                                 |                                 |              |  |
|--|--------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------|--|
| NIA  | Curs / Curso | Primer cognom / Primer apellido | Segon cognom / Segundo apellido | Nom / Nombre | Sexe / Sexo<br><input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M |

| <b>C DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau)</b><br><b>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)<br><i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>  |                                 |                           |
| Competència en Plurilingüe (CP)<br><i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>   |                                 |                           |
| Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT)<br><i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i>   |                                 |                           |
| Competència digital (CD)<br><i>Competencia digital (CD)</i>   |                                 |                           |
| Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)<br><i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>                |                                 |                           |
| Competència ciutadana (CC)<br><i>Competencia ciudadana (CC)</i>   |                                 |                           |
| Competència emprenedora (CE)<br><i>Competencia emprendedora (CE)</i>  |                                 |                           |
| Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)<br><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, 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 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></b><br><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.

SOA-DGIEO

DIN-A4

IA-180483-01-E



|   |  |              |
|---|--|--------------|
| <b>E</b>  | <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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> |  |              |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__   |  |              |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |              |
| Director/a  |  | Tutor/a      |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |              |
| Firma: _____  |  | Firma: _____ |
| He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data<br><i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i>   |  |              |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__   |  |              |
|   |  | 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 Subsecretaria 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 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 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.

SOA-DGIEO

DIN - A4

IA - 180483 - 02 - E



**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  
 Reial 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<br/>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b> |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
| Codi de centre / Código de centro  | Nom del centre / Nombre del centro | Titularitat / Titularidad<br><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<br/>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b> |              |                                 |                                 |              |  |
|--|--------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------|--|
| NIA  | Curs / Curso | Primer cognom / Primer apellido | Segon cognom / Segundo apellido | Nom / Nombre | Sexe / Sexo<br><input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M |

| <b>C DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau)<br/>DATOS ACADÉMICOS (Grado de adquisición de las competencias clave)</b>     |                                    |                           |
|---|------------------------------------|---------------------------|
| COMPETÈNCIES CLAU / COMPETENCIAS CLAVE  | Adquirida / Adquirida<br>(SÍ / NO) | Grau / Grado <sup>1</sup> |
| Competència en Comunicació Lingüística (CCL)<br><i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>  |                                    |                           |
| Competència en Plurilingüe (CP)<br><i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>   |                                    |                           |
| Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT)<br><i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i> |                                    |                           |
| Competència digital (CD)<br><i>Competencia digital (CD)</i>   |                                    |                           |
| Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)<br><i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>              |                                    |                           |
| Competència ciutadana (CC)<br><i>Competencia ciudadana (CC)</i>   |                                    |                           |
| Competència emprenedora (CE)<br><i>Competencia emprendedora (CE)</i>  |                                    |                           |
| Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)<br><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, 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 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><br/>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.

SOA-DGIEO

DIN - A4

IA - 180484 - 01 - E



|   |  |              |
|---|--|--------------|
| <b>E</b>  | <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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> |  |              |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__   |  |              |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  | Tutor/a      |
| Director/a  |  | Tutor/a      |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |              |
| Firma: _____  |  | Firma: _____ |
| He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data<br><i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i>   |  |              |
| _____   |  | 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 Subsecretaria 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 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 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 IX / ANEXO IX**

**INFORME INDIVIDUALITZAT DE FINAL D'ETAPA /  
INFORME INDIVIDUALIZADO DE FINAL DE ETAPA**

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació  
 Reial 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<br/>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO</b> |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
| Codi de centre / Código de centro  | Nom del centre / Nombre del centro | Titularitat / Titularidad<br><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<br/>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</b> |              |                                 |                                 |              |  |
|--|--------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------|--|
| NIA  | Curs / Curso | Primer cognom / Primer apellido | Segon cognom / Segundo apellido | Nom / Nombre | Sexe / Sexo<br><input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> D/M |

| <b>C DADES ACADÈMIQUES (Grau d'assoliment de les competències clau)<br/>DATOS ACADÉMICOS (Grado de adquisición de las competencias clave)</b>     |                                    |                           |
|---|------------------------------------|---------------------------|
| COMPETÈNCIES CLAU / COMPETENCIAS CLAVE  | Adquirida / Adquirida<br>(SÍ / NO) | Grau / Grado <sup>1</sup> |
| Competència en Comunicació Lingüística (CCL)<br><i>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</i>  |                                    |                           |
| Competència en Plurilingüe (CP)<br><i>Competencia en Plurilingüe (CP)</i>   |                                    |                           |
| Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (CMCT)<br><i>Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (CMCT)</i> |                                    |                           |
| Competència digital (CD)<br><i>Competencia digital (CD)</i>   |                                    |                           |
| Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)<br><i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>              |                                    |                           |
| Competència ciutadana (CC)<br><i>Competencia ciudadana (CC)</i>   |                                    |                           |
| Competència emprenedora (CE)<br><i>Competencia emprendedora (CE)</i>  |                                    |                           |
| Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)<br><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, 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 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><br/>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.

SOA-DGIEO

DIN - A4

IA - 180485 - 01 - E





|  |   |
|--|---|
| <b>E</b>   | <b>NECESSITATS DE SUPORT EDUCATIU ESPECÍFIC<br/>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<br/>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> |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20 ____  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a  | Tutor/a  |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |
| Firma: _____  | Firma: _____                                       |
| He rebut, com a pare, mare, tutor/a o representant legal, amb data<br><i>He recibido, como padre, madre, tutor/a o representante legal, con fecha</i> _____, ____ de/d' _____ de 20 ____ 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 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.

SOA-DGIEO

DIN - A4

IA - 180485 - 02 - E



## ANNEX X / ANEXO X

INFORME PERSONAL PER TRASLLAT/ INFORME PERSONAL POR TRASLADO  
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.

| DADES DEL CENTRE/ DATOS DEL CENTRO   |   |  |                       |
|--|---|--|-----------------------|
| Codi / Código  | Centre / Centro                                 |  |                       |
| Data de matrícula en el centre<br>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<br>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. / 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  |   |  |                       |
| AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup>  |   |  |                       |
| 1r trimestre / 1º trimestre  |   |  |                       |
| 2n trimestre / 2º trimestre  |   |  |                       |
| 3r trimestre / 3º trimestre  |   |  |                       |
| C MESURES DE RESPOSTA EDUCATIVA PER A LA INCLUSIÓ<br>MEDIDAS DE RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN  |   |  |                       |
| <p><i>En el cas 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 l'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> |   |  |                       |
| D OBSERVACIONS SOBRE EL PROGRÉS DE L'ALUMNE O ALUMNA <sup>(2)</sup><br>OBSERVACIONES SOBRE EL PROGRESO DEL ALUMNO O ALUMNA <sup>(2)</sup>  |   |  |                       |
|  |   |  |                       |



**Normes d'ompliment / Normas de cumplimentación**

- (1) Sha 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 caso 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).*

|   |  |
|---|--|
| <b>E</b>  | <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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>_____, ____ de/d' _____ de 20__</p>  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a  | Tutor/a  |
| <p>(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 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 Subsecretaria 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 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 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 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 / Código   | Centre / Centro                            |  |                                    |   |  |
| <b>EXPEDIENT ACADÈMIC / EXPEDIENTE ACADÉMICO</b>  |  |  |                                    |   |  |
| Data de matrícula en el centre<br><i>Fecha de matrícula en el centro</i>  |  |  |                                    | <b>NIA</b>  |  |
| <b>A DADES PERSONALS DE L'ALUMNE / DE L'ALUMNA / DATOS PERSONALES DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA</b>   |  |  |                                    |   |  |
| Cognom 1 / <i>Apellido 1</i>  |  | Cognom 2 / <i>Apellido 2</i>                           |                                    | Nom / <i>Nombre</i>   |  |
|   |  |  |                                    | Sexe / <i>Sexo</i><br>H <input type="checkbox"/> D/M <input type="checkbox"/> |  |
| Data de naixement / <i>Fecha de nacimiento</i>  |  | Municipi de naixement / <i>Municipio de nacimiento</i> |                                    | Província de naixement / <i>Provincia de nacimiento</i>                       |  |
| País de naixement / <i>País de nacimiento</i>   |  |  | Nacionalitat / <i>Nacionalidad</i> |   |  |
| Domicili / <i>Domicilio</i>   |  |  |                                    | Núm.  | Pta.   |
|   |  |  |                                    | Telèfon / <i>Teléfono</i>   |  |
| Localitat / <i>Localidad</i>  |  |  | CP                                 | Província / <i>Provincia</i>  |  |
| Nom del progenitor/a 1 o tutor/a / <i>Nombre del progenitor/a 1 o tutor/a</i>   |  |  |                                    |   | Telèfon / <i>Teléfono</i>                      |
| Nom del progenitor/a 2 o tutor/a / <i>Nombre del progenitor/a 2 o tutor/a</i>   |  |  |                                    |   | Telèfon / <i>Teléfono</i>                      |
| <b>B AUTORITZACIÓ D'ESCOLARITZACIÓ EN ED. INFANTIL I ED. PRIMÀRIA<br/>AUTORIZACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN EN ED. INFANTIL Y ED. PRIMARIA</b>   |  |  |                                    |   |  |
| Codi del centre<br><i>Código del centro</i>   | Nom del centre<br><i>Nombre del centro</i> | Localitat<br><i>Localidad</i>                          | Província<br><i>Provincia</i>      | Cursos acadèmics<br><i>Cursos académicos</i>                                  | Cursos de l'etapa<br><i>Cursos de la etapa</i> |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
|   |  |  |                                    |   |  |
| <b>C MESURES DE RESPONSA EDUCATIVA PER A LA INCLUSIÓ<br/>MEDIDAS DE RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN</b>   |  |  |                                    |   |  |
| <p><i>En el caso d' alumnat amb necessitats de suport específic, s'incorporarà un informe amb els suports i mesures de resposta educativa per a la inclusió adoptades i la seua necessitat de continuïtat en la següent etapa escolar, 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> |  |  |                                    |   |  |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| <b>D</b>  | <b>TRASLLAT DE CENTRE<br/>TRASLADO DE CENTRO</b>                          |  |  |   |
| <p>Amb data / Con fecha <span style="float: right;">Es traslada al centre / Se traslada al centro</span></p>  |   |  |  |   |
| <p>Adreça / Dirección <span style="float: right;">Telèfon / Teléfono</span></p>   |   |  |  |   |
| <p>Localitat / Localidad <span style="float: right;">CP <span style="margin-left: 100px;">Provincia / Provincia</span></span></p>   |   |  |  |   |
| <b>E</b>  | <b>ENTREGA DE DOCUMENTACIÓ<br/>ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN</b>               |  |  |   |
| <p>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.<br/> <i>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.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ de/d' _____ de 20__</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p> </td> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p> </td> <td style="width: 40%; vertical-align: top; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>He rebut / Recibí:</p> <p>Firma: _____</p> </td> </tr> </table> |   | <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p> | <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p> | <p>He rebut / Recibí:</p> <p>Firma: _____</p> |
| <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p>  | <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p>                  | <p>He rebut / Recibí:</p> <p>Firma: _____</p>  |  |   |
| <p>E.2. Amb aquesta data, s'envia al centre d'Educació Secundària Obligatòria<br/> <i>E.2. Con esta fecha, se envía al centro de Educación Secundaria Obligatoria</i></p> <p style="text-align: right;">a petició d'aquest, la còpia de l'Historial Acadèmic d'Educació Primària<br/> <i>a petición de este, la copia del Historial Académico de Educación Primaria</i></p> <p>junt amb l'informe indicatiu del nivell obtingut en l'avaluació final d'etapa, del titular d'aquest expedient.<br/> <i>junto al informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, del titular de este expediente.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ de/d' _____ de 20__</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p> </td> </tr> </table>  |   | <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p> | <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p> |   |
| <p>Vist i plau / Vº Bº</p> <p>Director/a</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Segell del centre / Sello del centro)</p> <p>Firma: _____</p>  | <p>Secretari/ària / Secretario/a</p> <p>Firma: _____</p>                  |  |  |   |
| <b>F</b>  | <b>PREMIS I MENCIONS HONORÍFIQUES<br/>PREMIOS Y MENCIONES HONORÍFICAS</b> |  |  |   |
|   |   |  |  |   |
| <b>G</b>  | <b>OBSERVACIONES<br/>OBSERVACIONES</b>                                    |  |  |   |
|   |   |  |  |   |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

| RESULTATS DEL' AVALUACIÓ DEL PRIMER CURS<br>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PRIMER CURSO  |                                       |                     |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS   | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>  |                                       |                     |
| <b>Educació Plàstica i Visual</b><br><i>Educación Plástica y Visual</i>   |                                       |                     |
| <b>Música i Dansa</b><br><i>Música y Danza</i>  |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><i>Educación Física</i>   |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><i>Lengua Castellana y Literatura</i>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><i>Lengua Extranjera: Inglés</i>   |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><i>Matemáticas</i>   |                                       |                     |
| <b>Projectes interdisciplinaris</b><br><i>Proyectos interdisciplinarios</i>   |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><i>Religión</i>   |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A SEGON CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL SEGUNDO CURSO</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

| AMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|---------------------------------|
|                                 |

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 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.<br>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. |                                     |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__   |                                     |
| Vist i Plau / Vº Bº   |                                     |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/a / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |                                     |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL SEGON CURS<br>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL SEGUNDO CURSO   |                                       |                     |
|--|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS  | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Plàstica i Visual</b><br><b>Educación Plástica y Visual</b>  |                                       |                     |
| <b>Música i Dansa</b><br><b>Música y Danza</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>  |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>  |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>  |                                       |                     |
| <b>Projectes interdisciplinaris</b><br><b>Proyectos interdisciplinarios</b>  |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>  |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A TERCER CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL TERCER CURSO</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br><i>En la sesión de evaluación del día _____</i><br><br>es decideix la promoció de l'alumne/a a tercer curs d'Educació Primària.<br><i>se decide la promoción del alumno/a al tercer cursode Educación Primaria.</i> |                                       |                     |

| AMBITES / ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|----------------------------------|
|                                  |

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |  |
|---|--|
| 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.<br>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. |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__   |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

| <b>RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL TERCER CURS</b><br><b>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO</b>   |                                       |                     |
|--|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS  | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>                                     |                                       |                     |
| <b>Educació Plàstica i Visual</b><br><b>Educación Plástica y Visual</b>  |                                       |                     |
| <b>Música i Dansa</b><br><b>Música y Danza</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>  |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>  |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>  |                                       |                     |
| <b>Projectes interdisciplinaris</b><br><b>Proyectos interdisciplinarios</b>  |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>  |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A QUART CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL CUARTO CURSO</b><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

| ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|---------------------------------|
|                                 |

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

|   |  |
|---|--|
| <b>LLOC, DATA I FIRMA</b>   |  |
| <b>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> |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20____   |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |





|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL QUART CURS<br>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<br>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural  |                                       |                     |
| Educació Plàstica i Visual<br>Educación Plástica y Visual   |                                       |                     |
| Música i Dansa<br>Música y Danza  |                                       |                     |
| Educació Física<br>Educación Física   |                                       |                     |
| Valencià: Llengua i Literatura<br>Valenciano: Lengua y Literatura   |                                       |                     |
| Llengua Castellana i Literatura<br>Lengua Castellana y Literatura   |                                       |                     |
| Llengua Estrangera: Anglès<br>Lengua Extranjera: Inglés   |                                       |                     |
| Matemàtiques<br>Matemáticas   |                                       |                     |
| Projectes interdisciplinaris<br>Proyectos interdisciplinarios   |                                       |                     |
| Religió<br>Religión   |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A CINQUÈ CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL QUINTO CURSO</b><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____<br>es decideix la promoció de l'alumne/a a cinquè curs d'Educació Primària.<br>se decide la promoción del alumno/a al quinto curso de Educación Primaria. |                                       |                     |

| AMBITS / AMBITOS <sup>(3)</sup> |
|---------------------------------|
|                                 |

*Normes d'ompliment / 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 consignarà 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expreso de las áreas integradas en este.

|  |  |
|--|--|
| <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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.<br/>                     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.</p> |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº  |  |
| Director/a<br>Firma  | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)   |  |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL CINQUÈ CURS<br>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL QUINTO CURSO   |                                       |                     |
|--|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS  | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural  |                                       |                     |
| <b>Educació Plàstica i Visual</b><br><i>Educación Plástica y Visual</i>  |                                       |                     |
| <b>Música i Dansa</b><br>Música y Danza  |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><i>Educación Física</i>  |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><i>Valenciano: Lengua y Literatura</i>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><i>Lengua Castellana y Literatura</i>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><i>Lengua Extranjera: Inglés</i>  |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><i>Matemáticas</i>  |                                       |                     |
| <b>Projectes interdisciplinaris</b><br>Proyectos interdisciplinarios   |                                       |                     |
| <b>Valors cívics i ètics</b><br>Valores cívicos y éticos   |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><i>Religión</i>  |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A SISÈ CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL SEXTO CURSO</b><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

| AMBITOS / AMBITOS <sup>(3)</sup> |
|----------------------------------|
|                                  |

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

|  |  |
|--|--|
| <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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>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.</p> |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº  |  |
| Director/a<br>Firma  | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)   |  |



|                       |                       |              |     |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|
| COGNOM 1 / APELLIDO 1 | COGNOM 2 / APELLIDO 2 | NOM / NOMBRE | NIA |
|-----------------------|-----------------------|--------------|-----|

**RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL SISÉ CURS**  
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL SEXTO CURSO**

| ÀREES / ÁREAS  | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
|--|---------------------------------------|---------------------|
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b> |                                       |                     |
| <b>Educació Plàstica i Visual</b><br><b>Educación Plástica y Visual</b>  |                                       |                     |
| <b>Música i Dansa</b><br><b>Música y Danza</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>  |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>                                    |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>                                    |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>  |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>  |                                       |                     |
| <b>Projectes interdisciplinaris</b><br><b>Proyectos interdisciplinarios</b>  |                                       |                     |
| <b>Valors cívics i ètics</b><br><b>Valores cívicos y éticos</b>  |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>  |                                       |                     |

**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.

|  |
|--|
| <b>AMBITES / ÁMBITOS<sup>(3)</sup></b> |
|--|

*Normes d'impliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

**LLOC, DATA I FIRMA**  
**LUGAR, FECHA Y FIRMA**

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.  
 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.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de/d' \_\_\_\_\_ de 20\_\_

|                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| Vist i Plau / Vº Bº | Secretariària / Secretario/a |
| Director/a<br>Firma | Firma                        |

(Segell del centre / Sello del centro)



## ANNEX XII / ANEXO XII

**HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**  
**EDUCACIÓ PRIMÀRIA / EDUCACIÓN PRIMARIA**

NIA:

| 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<br>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.                  | 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    |                      |

**ANNEX XII / ANEXO XII  
HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| <b>INCORPORACIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA<br/>INCORPORACIÓN A LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>  |                                    |                       |                       |
|---|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <p>Amb data _____ l'alumna o alumne s'incorpora a l'etapa d'Educació Primària,<br/>                     Con fecha _____ la alumna o alumno se incorpora a la etapa de Educación Primaria,</p> <p>d'acord amb el Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària.<br/>                     de acuerdo con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.</p> |                                    |                       |                       |
| Codi centre / Código centro   | Nom del centre / Nombre del centro | Localitat / Localidad | Província / Provincia |

| <b>CANVIS DE CENTRE<br/>CAMBIOS DE CENTRO</b> |                  |                        |                        |                         |                          |
|---|------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Codi<br>Código                                | Centre<br>Centro | Localitat<br>Localidad | Província<br>Provincia | Data alta<br>Fecha alta | Data baixa<br>Fecha baja |
|   |                  |                        |                        |                         |                          |

| <b>ANYS D'ESCOLARITZACIÓ EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA<br/>AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA</b> |                              |                             |                                      |
|--|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Curs acadèmic<br>Curso académico   | Codi centre<br>Código centro | Nom centre<br>Nombre centro | Curs de l'etapa<br>Curso de la etapa |
|  |                              |                             |                                      |
|  |                              |                             |                                      |
|  |                              |                             |                                      |
|  |                              |                             |                                      |
|  |                              |                             |                                      |

| <b>MESURES DE RESPOSTA EDUCATIVA PER A LA INCLUSIÓ<br/>MEDIDAS DE RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN</b>  |
|--|
| <p><i>En el caso d'alumnat amb necessitats de suport específic, s'incorporarà un informe amb els suports i mesures de resposta educativa per a la inclusió adoptades i la seua necessitat de continuïtat en la següent etapa escolar, 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>PREMIS I MENCIONS HONORIFIQUES<br/>PREMIOS Y MENCIONES HONORÍFICAS</b>  |
|  |

**ANNEX XII / ANEXO XII**  
**HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | <b>NIA</b>   |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| <b>RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL PRIMER CURS</b><br><b>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PRIMER CURSO</b>  |                                       |                     |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS   | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>  |                                       |                     |
| <b>Educació Artística</b><br><b>Educación Artística</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>   |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>   |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>   |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>   |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A SEGON CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL SEGUNDO CURSO</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

| ÀMBITS/ ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|--------------------------------|
|                                |

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expés de las áreas integradas en este.

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |  |
|---|--|
| 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.<br>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. |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20 ____  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |

**ANNEX XII / ANEXO XII**  
**HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

**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> |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>  |                                       |                     |
| <b>Educació Artística</b><br><b>Educación Artística</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>   |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>   |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>   |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>   |                                       |                     |
| <p><b>PROMOCIÓ A TERCER CURS</b><br/><b>PROMOCIÓN AL TERCER CURSO</b></p> <p>En la sessió d'avaluació del dia _____</p> <p><i>En la sesión de evaluación del día _____</i></p> <p>es decideix la promoció de l'alumne/a a tercer curs d'Educació Primària.</p> <p><i>se decide la promoción del alumno/a al tercer curso de Educación Primaria.</i></p> |                                       |                     |

**ÀMBITS/ ÁMBITOS<sup>(3)</sup>**

|  |
|--|
|  |
|--|

Normes d'ompliment / Normas de cumplimentación

Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

**LLOC, DATA I FIRMA**  
**LUGAR, FECHA Y FIRMA**

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 vengents de la Llei orgànica 15/1999 de Protecció de Dades de Caràcter Personal.

*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.*

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de/d' \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Vist i Plau / Vº Bº

Director/a  
Firma

Secretari/ària / Secretario/a  
Firma

(Segell del centre / Sello del centro)

**ANNEX XII / ANEXO XII  
HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL TERCER CURS<br>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO   |                                       |                     |
|--|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS  | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Artística</b><br><b>Educación Artística</b>  |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>  |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>  |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>  |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>  |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>  |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A QUART CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL CUARTO CURSO</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

| ÀMBITS/ ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|--------------------------------|
|                                |

*Normes d'ompliment / 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 consignarà 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |  |
|---|--|
| 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.<br>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. |  |
| _____, _____ de/d' _____ de 20 ____   |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |



**ANNEX XII / ANEXO XII**  
**HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL QUART CURS<br>RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CUARTO CURSO   |                                       |                     |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ÀREES / ÁREAS   | AVALUACIÓ / EVALUACIÓN <sup>(1)</sup> | ACIS <sup>(2)</sup> |
| <b>Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural</b><br><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b>  |                                       |                     |
| <b>Educació Artística</b><br><b>Educación Artística</b>   |                                       |                     |
| <b>Educació Física</b><br><b>Educación Física</b>   |                                       |                     |
| <b>Valencià: Llengua i Literatura</b><br><b>Valenciano: Lengua y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Castellana i Literatura</b><br><b>Lengua Castellana y Literatura</b>   |                                       |                     |
| <b>Llengua Estrangera: Anglès</b><br><b>Lengua Extranjera: Inglés</b>   |                                       |                     |
| <b>Matemàtiques</b><br><b>Matemáticas</b>   |                                       |                     |
| <b>Religió</b><br><b>Religión</b>   |                                       |                     |
| <p><b>PROMOCIÓ A CINQUÈ CURS</b><br/><b>PROMOCIÓN AL QUINTO CURSO</b></p> <p>En la sessió d'avaluació del dia _____</p> <p><i>En la sesión de evaluación del día _____</i></p> <p>es decideix la promoció de l'alumne/a a cinqué curs d'Educació Primària.</p> <p><i>se decide la promoción del alumno/a al quinto curso de Educación Primaria.</i></p> |                                       |                     |

| ÀMBITS/ ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|--------------------------------|
|                                |

*Normes d'ompliment / 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.*

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |  |
|---|--|
| 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.<br>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. |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20 ____  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº<br>Director/a<br>Firma  | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |

**ANNEX XII / ANEXO XII**  
**HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| RESULTATS DE L'AVUACIÓ DEL CINQUÈ CURS<br>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<br>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural  |                                       |                     |
| Educació Artística<br><i>Educación Artística</i>  |                                       |                     |
| Educació Física<br><i>Educación Física</i>  |                                       |                     |
| Valencià: Llengua i Literatura<br>Valenciano: <i>Llengua y Literatura</i>   |                                       |                     |
| Llengua Castellana i Literatura<br><i>Lengua Castellana y Literatura</i>  |                                       |                     |
| Llengua Estrangera: Anglès<br><i>Lengua Extranjera: Inglés</i>  |                                       |                     |
| Matemàtiques<br><i>Matemáticas</i>  |                                       |                     |
| Educació en Valors Socials i Cívics<br><i>Educación en Valores Sociales y Cívicos</i>   |                                       |                     |
| Religió<br><i>Religión</i>  |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ AL SISÉ CURS</b><br><b>PROMOCIÓN AL SEXTO CURSO</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____ |                                       |                     |

Normes d'ompliment / 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 consignarà 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

|  |  |
|--|--|
| <b>LLOC, DATA I FIRMA</b><br><b>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>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.</p> |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20__  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº  |  |
| Director/a<br>Firma  | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)   |  |

**ANNEX XII/ ANEXO XII  
HISTORIAL ACADÈMIC / HISTORIAL ACADÉMICO**

|                       |                       |              |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
|                       |                       | NIA          |
| Cognom 1 / Apellido 1 | Cognom 2 / Apellido 2 | Nom / Nombre |

| RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DEL SISÉ CURS<br>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<br>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural  |                                       |                     |
| Educació Artística<br>Educación Artística   |                                       |                     |
| Educació Física<br>Educación Física   |                                       |                     |
| Valencià: Llengua i Literatura<br>Valenciano: Lengua y Literatura   |                                       |                     |
| Llengua Castellana i Literatura<br>Lengua Castellana y Literatura   |                                       |                     |
| Llengua Estrangera: Anglès<br>Lengua Extranjera: Inglés   |                                       |                     |
| Matemàtiques<br>Matemáticas   |                                       |                     |
| Religió<br>Religión   |                                       |                     |
| <b>PROMOCIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA / PROMOCIÓN A LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b><br><br>En la sessió d'avaluació del dia _____<br>En la sesión de evaluación del día _____<br><br>es decideix la promoció de l'alumne/a a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.<br><br>se decide la promoción del alumno/a a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. |                                       |                     |

| ÀMBITS / ÁMBITOS <sup>(3)</sup> |
|---------------------------------|
|                                 |

*Normes d'ompliment / 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 consignarà 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 una 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, en el expediente figurará, junto con la denominación de este ámbito, la indicación expresse de las áreas integradas en este.

| LLOC, DATA I FIRMA<br>LUGAR, FECHA Y FIRMA  |  |
|---|--|
| 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.<br>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. |  |
| _____, ____ de/d' _____ de 20 ____  |  |
| Vist i Plau / Vº Bº   |  |
| Director/a<br>Firma   | Secretari/ària / Secretario/a<br>Firma |
| (Segell del centre / Sello del centro)  |  |