

# DECRETO 107/2022, DE 28 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

**Nota:** Este texto carece de valor jurídico. Para consultar la versión oficial y auténtica puede acceder al fichero PDF del DOE.

## ÍNDICE

### CAPÍTULO I. PRINCIPIOS GENERALES.

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

Artículo 2. Definiciones.

Artículo 3. Fines.

Artículo 4. Principios generales.

Artículo 5. Principios pedagógicos.

Artículo 6. Objetivos.

Artículo 7. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Artículo 8. Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación

Artículo 9. Currículo

Artículo 10. Niveles de concreción curricular.

Artículo 11. Contenidos transversales del currículo.

### CAPÍTULO II. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Artículo 12. Organización de la etapa.

Artículo 13. Horario.

Artículo 14. Aprendizaje de lenguas extranjeras.

### CAPÍTULO III. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN.

Artículo 15. Tutoría y orientación.

### CAPÍTULO IV. RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

Artículo 16. Atención a las diferencias individuales.

Artículo 17. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 18. Alumnado con necesidades educativas especiales.

Artículo 19. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Artículo 20. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

Artículo 21. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

### CAPÍTULO V. EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN.

Artículo 22. Principios generales de la evaluación.

Artículo 23. Promoción.

Artículo 24. Evaluación de diagnóstico.

Artículo 25. Documentos oficiales de evaluación.

Artículo 26. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva y derecho a la participación y la información de madres, padres o tutoras y tutores legales.

## CAPÍTULO VI. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS.

Artículo 27. Autonomía de los centros.

### DISPOSICIONES.

Disposición adicional única. Enseñanzas de religión.

Disposición transitoria primera. Aplicabilidad del Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Disposición transitoria segunda. Aplicabilidad del Decreto 14/2022, de 18 de febrero, 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 en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Disposición final primera. Calendario de implantación.

Disposición final segunda. Desarrollo normativo.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

### ANEXOS

Anexo I. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Anexo II. Situaciones de aprendizaje.

Anexo III. Áreas de Educación Primaria.

Anexo IV. Horarios.

El Estatuto de Autonomía de Extremadura, en redacción dada por la Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, en su artículo 10.1.4, atribuye a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo normativo y ejecución en materia de educación, en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30 de la Constitución española y las leyes orgánicas que lo desarrollen.

El artículo 6.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la citada Ley. El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo del alumnado, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolo para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática 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. En consonancia con esta visión, la ley, manteniendo el enfoque competencial que aparecía ya en el texto original, hace hincapié en el hecho de que esta formación integral necesariamente debe centrarse en el desarrollo de las competencias.

Por otra parte, el artículo 6.3 de la citada Ley Orgánica, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, atribuye al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, la competencia para fijar los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Las Administraciones educativas, a su vez, serán las responsables de establecer el currículo correspondiente para su ámbito territorial, del que formarán parte los aspectos básicos antes mencionados. Finalmente, corresponderá a los propios centros desarrollar y completar, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía tal como se recoge en la propia ley.

En consecuencia, se fija por el Gobierno la ordenación y enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria mediante el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

En dicho Real Decreto se establecen los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa, así como la concreción en términos competenciales de estos fines y principios recogidos en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. Este Perfil de salida identifica las competencias clave que necesariamente deberán haberse adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria, así como los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria. Por otro lado, se definen, para cada una de las áreas, las competencias específicas previstas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos para cada ciclo.

En relación con la Educación Primaria, la nueva redacción de la ley modifica

significativamente la ordenación y la organización de las enseñanzas, recuperando los tres ciclos anteriormente existentes, reordenando las áreas con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado, y permitiendo su organización en ámbitos. En el tercer ciclo se añade además un área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que en nuestra Comunidad se impartirá en sexto curso. Por otra parte, establece que la evaluación durante la etapa se basará en el grado de desarrollo de las competencias clave y específicas previstas en el perfil competencial y en los criterios de evaluación respectivamente.

La evaluación de diagnóstico se realizará en cuarto curso de Educación Primaria, a fin de que los centros evalúen las competencias adquiridas por su alumnado. Esta evaluación tendrá un carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para los alumnos y las alumnas, para sus madres, padres o tutores legales y para el conjunto de la comunidad educativa.

El presente decreto determina los elementos constitutivos del currículo, así como la ordenación general y la implantación de la Educación Primaria en Extremadura. Igualmente, establece los principios generales para esa etapa educativa, la acción tutorial y la orientación, la respuesta educativa a las diferencias individuales, la evaluación y promoción, y la autonomía de los centros en los que se imparta esta etapa.

Mediante esta norma se concretan y fijan para nuestra Comunidad los elementos constitutivos del nuevo currículo (competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación). En el currículo de cada área de la etapa, establecido en el anexo III, además de este desarrollo, se incluyen las conexiones entre las competencias específicas del área en cuestión, así como las que se establecen con las competencias de otras materias y con las competencias clave. Esta novedad de nuestra normativa autonómica permite articular una compleja red que multiplica las posibilidades de llevar a cabo una verdadera enseñanza multidisciplinar. Asimismo, se trabaja en la definición y aplicación de las situaciones de aprendizaje, de tal modo que si en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, con carácter meramente orientativo y con el fin de facilitar la práctica docente del profesorado, se propone una definición de situación de aprendizaje, se describen sus elementos constitutivos y se ofrecen ideas y ejemplos para su desarrollo, en el presente decreto, además de llevar a cabo en su anexo II la tarea descrita más arriba, desarrolla situaciones de aprendizaje para cada área de las incluidas en el currículo extremeño, llevando así al terreno de lo concreto estos recursos metodológicos que la nueva ordenación incluye entre sus novedades.

La escolarización en esta etapa debe facilitar que los niños y las niñas adquieran los instrumentos básicos de aprendizaje de forma eficaz y funcional, con especial atención en la lectura, la escritura, el cálculo y la expresión en sus múltiples facetas. El conjunto de estos aprendizajes les permitirán interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseían antes de entrar en la escuela.

Los intereses de los alumnos y de las alumnas, su motivación, capacidades, ritmos y habilidades de aprendizaje son diferentes, por lo que se requiere una atención a la

diversidad que quedará reflejada, sobre todo, en la actividad diaria de los maestros y maestras con el alumnado en unas condiciones que garanticen el trato más individualizado y personalizado posible.

A lo largo de toda la Educación Primaria se mantendrá la necesaria colaboración entre la escuela y la familia, que tiene un enorme peso educativo durante esta etapa. Las familias, primeras interesadas en la educación de sus hijos e hijas, serán corresponsables en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa. La acción tutorial será el instrumento preferente que permita ese permanente contacto entre familias y centros educativos.

La situación de la Educación Primaria entre Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria requiere de una clara continuidad desde la Educación Infantil a la Educación Primaria; del mismo modo, precisa una estrecha coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, además de una coordinación vertical entre los distintos niveles y coordinación horizontal entre los diferentes grupos de un mismo nivel.

Por otro lado, constituye una importante apuesta de Extremadura el fomento del plurilingüismo, tal como establece la Ley de Educación de Extremadura en su Título IV, Capítulo II. El currículo, según se indica en el artículo 74.3, perseguirá la adquisición de la competencia comunicativa en al menos dos lenguas extranjeras, de acuerdo con los objetivos de la Unión Europea. Consecuentemente, se afianza la importancia de la segunda lengua extranjera en este currículo, con especial atención al Portugués.

Otro aspecto prioritario establecido en el Título IV, Capítulo III, de la citada Ley de Educación de Extremadura, es el relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuya importancia en relación con el currículo es igualmente reconocida en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, al incluir entre los objetivos generales de la etapa, en su artículo 7, letra i) lo siguiente: “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”.

Los saberes básicos de las distintas áreas deben entenderse sin perjuicio del carácter global de la etapa de Educación Primaria y de la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado. Aparecen organizados en bloques coherentes y distribuidos a lo largo de la etapa.

El horizonte educativo en esta etapa, en suma, es el de promover la autonomía del alumnado, no solo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo físico, social, moral y afectivo. A ello han de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada a través de cada una de las áreas concretas, como la ejercida a través de la acción tutorial y la orientación educativa.

El presente decreto se adecúa a los principios de buena regulación contenidos en el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, en particular, a los principios de necesidad, eficacia, proporcionalidad, seguridad jurídica, transparencia y eficiencia.

Así, de acuerdo con los principios de necesidad y eficacia, la iniciativa normativa se encuentra justificada por una razón de interés general, habiéndose identificado los fines perseguidos y entendiéndose que es el decreto el instrumento más adecuado para garantizar su consecución. Por otra parte, las medidas contenidas en el mismo son adecuadas y proporcionadas a las necesidades que exigen su dictado, habiéndose constatado que no existen otras medidas menos restrictivas de derechos, o que impongan menos obligaciones a los destinatarios. A su vez, como garantía del principio de seguridad jurídica, esta iniciativa normativa se adopta de manera coherente con el resto del ordenamiento jurídico, generando un marco normativo de certidumbre, que facilita su conocimiento y, en consecuencia, la actuación y toma de decisiones. Responde al principio de transparencia con los trámites de publicación en el Portal de la Transparencia y los informes requeridos a los órganos consultivos de la administración autonómica.

Respecto al principio de eficiencia, no se imponen más cargas que las estrictamente necesarias.

En virtud de todo lo anterior, previo dictamen del Consejo Escolar de Extremadura de fecha 12 de mayo de 2022, a propuesta de la Consejería de Educación y Empleo, de acuerdo con la Comisión Jurídica de Extremadura, y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión de 28 de julio de 2022,

## **DISPONGO:**

### **CAPÍTULO I**

#### **PRINCIPIOS GENERALES**

##### **Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.**

1. El objeto del presente decreto es establecer la ordenación y el currículo para la Educación Primaria en Extremadura, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 6 y en el capítulo II del título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
2. Este decreto será de aplicación en todos los centros docentes que impartan las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

##### **Artículo 2. Definiciones.**

A efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderá por:

- a) **Objetivos:** logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.
- b) **Competencias clave:** desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave

para el aprendizaje permanente.

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

d) Conexiones entre competencias: relaciones relevantes entre las competencias específicas de cada área, con las de otras áreas y con las competencias clave, orientadas a promover aprendizajes globalizados, contextualizados e interdisciplinarios.

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

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

g) Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas, y que les permitirán transferirlas a los entornos cercanos, a la realidad y sus intereses, favoreciendo su desarrollo mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

### **Artículo 3. Fines.**

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

### **Artículo 4. Principios generales.**

1. La Educación Primaria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende seis cursos académicos y constituye, junto con la Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico, la Educación Básica.

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

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

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

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

#### **Artículo 5. Principios pedagógicos.**

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

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

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

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

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

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

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

8. A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, la Consejería competente en materia de educación promoverá planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas y la potenciación de las bibliotecas escolares.

9. Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión, la responsabilidad y el respeto por las diferencias.

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

#### **Artículo 6. Objetivos.**

De conformidad con el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y del artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de



acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

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

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

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

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

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

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

h) Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura y profundizar en el conocimiento del medio natural y de las manifestaciones históricas, artísticas y culturales de nuestra comunidad.

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

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

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

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan el cuidado y la sensibilización hacia ellos.

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

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

## **Artículo 7. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.**

1. Las competencias clave del currículo, de acuerdo con el artículo 9 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, son las siguientes:

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

2. El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica 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 clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la Educación Básica, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria.

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

4. El currículo establecido para esta etapa y la concreción del mismo que los centros realicen en sus proyectos educativos tendrán como referente el Perfil de salida al que se refiere el punto anterior.

5. Para una adquisición eficaz de las competencias y una integración efectiva de las mismas, deberán diseñarse situaciones de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo, ya que estas se complementan y entrelazan.

#### **Artículo 8. Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación.**

1. En el anexo III de este decreto se fijan las competencias específicas de cada área, que serán comunes para todos los ciclos de la etapa, así como los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos, y los criterios de evaluación que se establecen para cada ciclo en cada una de las áreas.

2. Para la adquisición y desarrollo de las competencias clave y de las competencias específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje siguiendo las orientaciones generales establecidas en el anexo II, y los principios y orientaciones específicos que se recogen en cada una de las áreas incluidas en el anexo III.

#### **Artículo 9. Currículo.**

1. El conjunto de objetivos, competencias, saberes básicos, principios y orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje y criterios de evaluación de la Educación Primaria constituyen el currículo de esta etapa.

2. Las agrupaciones por ámbitos deberán respetar las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas que se integren en estos y podrán apoyarse en las orientaciones recogidas en el apartado de conexiones entre competencias de cada área.

3. El currículo de la Educación Primaria, para la Comunidad Autónoma de Extremadura, queda establecido en los anexos I, II y III de este decreto. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, este currículo,

concreción que formará parte del proyecto educativo.

#### **Artículo 10. Niveles de concreción curricular.**

1. Los centros, en ejercicio de su autonomía pedagógica, desarrollarán y concretarán el currículo, ajustándolo a las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales. Esta concreción curricular formará parte del proyecto educativo, tal y como se establece en el artículo 121.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. De conformidad con el artículo 141 de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, el proyecto educativo en cuanto instrumento básico en el que se concreta la autonomía pedagógica de los centros, establecerá las prioridades, los valores y objetivos necesarios para alcanzar una educación de calidad.

3. La concreción curricular se llevará a cabo a través de la propuesta curricular y las programaciones de aula. La primera tiene como referente la etapa en su conjunto; las segundas, el grupo de alumnos y alumnas.

4. La concreción curricular de esta etapa deberá incluir:

a) La adecuación de los objetivos de etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado.

b) Los criterios generales para la concreción del horario y el desarrollo del currículo de acuerdo con las características propias del centro y su alumnado.

c) Las decisiones sobre métodos pedagógicos y didácticos y los principios generales para las situaciones de aprendizaje y su contribución a la adquisición y desarrollo de las competencias clave y específicas.

d) Los criterios generales sobre la elección de los materiales curriculares, incluidos, en su caso, los libros de texto en cualquier tipo de soporte.

e) Las directrices sobre la evaluación del alumnado y los criterios de promoción, de acuerdo con la normativa vigente.

f) Los mecanismos de información a las familias sobre el resultado del proceso de aprendizaje y la evaluación de los alumnos, así como el procedimiento por el que se garantiza el derecho del alumnado a una evaluación objetiva.

g) Las medidas de atención a la diversidad del alumnado.

h) Los planes específicos de refuerzo para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.

i) El plan de lectura y de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

j) Los criterios generales para la elaboración de los planes de atención a la diversidad, orientación y acción tutorial.

k) Las directrices generales para la elaboración de las programaciones de aula.

l) Las orientaciones generales para integrar de un modo efectivo en el currículo la educación en valores y los contenidos transversales.

m) Los proyectos de innovación e investigación educativa u otros proyectos.

n) El proyecto bilingüe, en su caso.

A partir de la concreción curricular establecida en el proyecto educativo, se elaborarán las programaciones de aula, guardando la debida coherencia y continuidad entre estos documentos programáticos.

5. Las programaciones de aula, concreciones de las decisiones de la propuesta curricular, para el grupo de alumnos y alumnas, incluirán, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Objetivos didácticos.
- b) Competencias clave y específicas.
- c) Saberes básicos, secuenciados a lo largo del curso.
- d) Criterios de evaluación.
- e) Estrategias metodológicas, incluyendo el uso de las TIC, como recurso didáctico.
- f) Actividades que se desarrollarán.
- g) Procedimientos e instrumentos para evaluar a los alumnos y alumnas.
- h) Estrategias específicas de atención a la diversidad.
- i) Incorporación de los contenidos transversales en las diferentes unidades didácticas.
- j) Procedimientos para evaluar la aplicación de la propia programación.
- k) Desarrollo y seguimiento de las competencias clave.
- l) Situaciones de aprendizaje.

#### **Artículo 11. Contenidos transversales del currículo.**

Los centros educativos promoverán desde todas las áreas, además de los contenidos en el artículo 5.3, los relacionados a continuación:

- a) La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación y la prevención del acoso y del ciberacoso escolar.
- b) La prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como el fomento de los valores que sustentan la libertad, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos.
- c) La educación para el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la protección medioambiental y la mitigación y adaptación al cambio climático.
- d) El desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, fomentando la creatividad, la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la sensibilidad estética y creación artística.
- e) La educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, con especial atención a la actividad física y la dieta equilibrada, promoviendo a estos efectos la práctica diaria de deporte.

## **CAPÍTULO II**

### **Ordenación de la Educación Primaria**

#### **Artículo 12. Organización de la etapa.**

1. De conformidad con el artículo 18 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la etapa de Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador.

2. Los centros educativos procurarán, siempre que sea posible, la continuidad de los maestros y las maestras con un mismo grupo de alumnos y alumnas en cada uno de los tres ciclos de la etapa.

3. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18 de la citada Ley Orgánica, las áreas de esta etapa educativa que se imparten en todos los cursos son las siguientes:

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

4. A las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá en el sexto curso el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

5. Los centros docentes podrán ofertar el área de Segunda Lengua Extranjera o destinar, en su caso, ese tiempo a algún área de carácter transversal.

6. Los centros podrán establecer agrupaciones de áreas en ámbitos en el marco de lo establecido a este respecto por la Consejería competente en materia de educación.

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

### **Artículo 13. Horario.**

1. Con carácter general, el horario semanal para el alumnado de cada uno de los cursos de la Educación Primaria será de veinticinco periodos lectivos semanales, incluidos los periodos de recreo, que tendrán una duración de treinta minutos al día y carácter lectivo.

2. El horario lectivo semanal que corresponde a cada área se establece en el anexo IV de este decreto por ciclos, correspondiendo a los centros educativos, dentro de su autonomía pedagógica establecer una distribución equitativa por cursos, que respete un equilibrio entre los cursos del ciclo.

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

4. El horario asignado a las áreas o, en su caso, a los ámbitos, debe entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de ellas, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa.

*Artículo 13 modificado por el artículo único.Uno del Decreto 241/2023, de 12 de septiembre.*

### **Artículo 14. Aprendizaje de lenguas extranjeras.**

1. Los centros podrán impartir, con la previa autorización de la Consejería competente en materia de educación, una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las áreas en ambas lenguas.

2. Los centros sostenidos con fondos públicos que impartan una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en el Decreto 128/2021, de 17 de noviembre por el que se regula la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3. En lo relativo a la impartición de determinadas áreas del currículo en lenguas extranjeras, se estará a lo dispuesto en la normativa que regule el programa de Centros y de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

## **CAPÍTULO III**

### **Tutoría y orientación**

#### **Artículo 15. Tutoría y orientación.**

1. La acción tutorial y la orientación, como partes de la función docente, son esenciales para lograr el carácter personalizado de la educación, que se concreta en la individualización de la enseñanza-aprendizaje y en la educación integral.

2. En la Educación Primaria, la acción tutorial acompañará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, afectando y comprometiendo no solo al tutor o a la tutora del grupo de alumnos y alumnas, sino a todo el equipo docente que incide en el mismo. Asimismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género.

3. Desde la tutoría se coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y se mantendrá una relación permanente con las madres, padres o tutores legales, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

4. A lo largo del tercer ciclo, desde la tutoría se coordinará la incorporación de elementos de orientación académica y profesional que incluyan, al menos, el progresivo descubrimiento de estudios y profesiones y la generación de intereses vocacionales libres de estereotipos sexistas.

5. La orientación en Educación Primaria será una responsabilidad compartida y coordinada por el tutor o tutora del grupo, el equipo docente, el equipo directivo de los centros y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

6. Con carácter general, se procurará que la tutoría recaiga preferentemente en el maestro o maestra que tenga mayor horario semanal con el grupo. El tutor o tutora coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos de padres, madres o tutores legales a estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos e hijas y a ser oídos en aquellas decisiones que afectan a la orientación educativa de los mismos, según se establece en el artículo 4.1. d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

7. Con el fin de que los padres, madres y tutores legales puedan ejercer el derecho al que hace mención el apartado anterior, los centros fijarán una hora para garantizarlo, debiendo en cualquier caso ser atendidos a la mayor brevedad posible.

8. La acción tutorial implica la planificación de un proceso global sistemático y continuo

de toda la acción educativa que se concretará en el Plan de Acción Tutorial con el asesoramiento y apoyo de los profesionales de la orientación educativa. Con la intención de garantizar esta continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros establecerán los procedimientos oportunos para potenciar la coordinación entre el tutor o tutora del último nivel de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria, así como entre el tutor o tutora del último curso de Educación Primaria y el centro de Educación Secundaria correspondiente. Esta coordinación debe completarse con una coordinación vertical entre los distintos niveles y horizontal entre los distintos grupos del mismo nivel.

*Artículo 15 modificado por el artículo único.Dos del Decreto 241/2023, de 12 de septiembre.*

## **CAPÍTULO IV**

### **Respuesta educativa a las diferencias individuales**

#### **Artículo 16. Atención a las diferencias individuales.**

1. Con objeto de reforzar la inclusión, en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención individualizada y personalizada a los alumnos y alumnas, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la permanencia en un mismo curso, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.
2. Los centros, dentro del marco normativo, establecerán las medidas necesarias para responder a las necesidades educativas concretas de sus alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos y habilidades de aprendizaje, pudiendo establecer medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos, los procedimientos e instrumentos de evaluación, y promoviendo alternativas metodológicas para personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.
3. Dichas medidas formarán parte del proyecto educativo de los centros y estarán orientadas a permitir a todo el alumnado el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria de acuerdo con el Perfil de salida y la consecución de los objetivos de la etapa, por lo que en ningún caso podrán suponer una discriminación que impida a quienes se beneficien de ellas promocionar al siguiente ciclo o etapa.
4. Estas medidas abarcan a la totalidad del alumnado y suponen un continuo que va desde la prevención hasta la intervención, distinguiéndose entre medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales.
5. Los mecanismos de refuerzo serán tanto organizativos como curriculares y metodológicos y se pondrán en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje. Entre estos podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, los ajustes o adaptaciones del currículo, las metodologías activas o la docencia compartida.
6. Se adoptarán medidas curriculares y organizativas inclusivas para asegurar que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar los objetivos y las competencias de la etapa. En particular, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y

expresión. Igualmente, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado. Dichas medidas habrán que adoptarse tan pronto sea posible y, en cualquier caso, en un plazo no superior a tres meses de detectada la necesidad.

7. Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros educativos, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades, que deberán firmar convenios de colaboración con la Consejería competente en materia de educación.

8. La Consejería competente en materia de educación regulará los procedimientos oportunos para prevenir, detectar e intervenir ante las dificultades de aprendizaje del alumnado y llevará a cabo actuaciones para facilitar a los centros su puesta en práctica.

### **Artículo 17. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.**

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, son alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, para poder alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

2. Con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, la Consejería competente en materia de educación establecerá una serie de medidas que permitan concluir con éxito sus estudios al conjunto de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo en todas sus variantes.

3. En la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad educativa de apoyo educativo, en especial para aquel que presenta dificultades en su comprensión y expresión oral, se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para disminuir las calificaciones obtenidas.

### **Artículo 18. Alumnado con necesidades educativas especiales.**

1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. En todo caso, será considerado alumnado con necesidades educativas especiales únicamente aquel cuyo dictamen de escolarización así lo determine.

2. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y



la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

3. Se establecerán los procedimientos oportunos para realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los criterios de evaluación y los saberes del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales y de permitirle el máximo desarrollo posible de las competencias clave y específicas.

4. En el caso de este alumnado, los referentes de la evaluación serán los incluidos en dichas adaptaciones, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa.

5. La identificación y la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizarán lo más tempranamente posible por profesionales especialistas y en los términos que determine la administración educativa. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumnado. La administración educativa regulará los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

#### **Artículo 19. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.**

1. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje se realizará de la forma más temprana posible.

2. La escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

#### **Artículo 20. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.**

1. La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias en la lengua de escolarización, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

2. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de un ciclo o más podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su inclusión educativa, el aprovechamiento de su aprendizaje y la disminución de su desfase hasta su superación. Una vez superado dicho desfase, se incorporará al grupo correspondiente a su edad.

#### **Artículo 21. Alumnado con altas capacidades intelectuales.**

1. De acuerdo con lo estipulado por la Consejería competente en materia de educación, se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, de

forma que pueda reducirse la duración de la etapa, cuando se prevea que esta es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

2. Este alumnado podrá beneficiarse de planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que le permita desarrollar al máximo sus capacidades, contemplándose además de la reducción de curso, otras medidas de flexibilización, bien sea por impartición de saberes y adquisición de competencias propios de un curso superior, o bien por la ampliación de saberes y competencias del curso corriente.

## **CAPÍTULO V**

### **Evaluación y promoción**

#### **Artículo 22. Principios generales de la evaluación.**

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

2. 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 deberán adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

3. La Consejería competente en materia de educación desarrollará orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera.

4. Los maestros y maestras evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

5. Con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, llevará a cabo la evaluación final del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.

6. Igualmente, se promoverá el uso generalizado de procedimientos e instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

#### **Artículo 23. Promoción.**

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

2. Con carácter general y para orientar al profesorado sobre la decisión de promoción del alumnado, el centro hará explícitos en su proyecto educativo los criterios de promoción, considerando fundamental el grado de desarrollo de las competencias clave y de las competencias específicas alcanzado y el de madurez personal y social del alumno o alumna.

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

4. Si en algún caso, y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, se considera que debe permanecer un año más en un mismo ciclo, se organizará un plan específico de refuerzo para que pueda alcanzar el grado de adquisición de las competencias clave y específicas correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa y tendrá, en todo caso, carácter excepcional.

5. Al finalizar cada uno de los ciclos el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo, profundización, ampliación o flexibilización que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente.

6. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno o alumna dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su evolución y las competencias desarrolladas, de acuerdo con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación, así como los pertinentes mecanismos de coordinación entre los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

#### **Artículo 24. Evaluación de diagnóstico.**

En el cuarto curso de Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado. Esta evaluación, que será responsabilidad de la Consejería competente en materia de educación, tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias o tutores legales y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones, de carácter censal, tendrán como marco de referencia el establecido en el artículo 144.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

#### **Artículo 25. Documentos oficiales de evaluación.**

1. Los documentos oficiales de evaluación que son las actas de evaluación, expediente académico, historial académico, informe final de etapa e informe personal por traslado, serán desarrollados por la Consejería competente en materia de educación, en la correspondiente orden de evaluación. Asimismo se establecerán las características de los informes a que se refieren los apartados 5 y 6 del artículo 23.

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. Los documentos oficiales de evaluación deberán recoger siempre la norma de la Consejería competente en materia de educación que establece el currículo correspondiente.

4. Con carácter general, el resultado de la evaluación se expresará en los siguientes niveles: Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas; Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas.

5. De acuerdo con lo establecido en el artículo 30 del Real decreto 157/2022 de 1 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación

Primaria, la Consejería competente en materia de educación regulará los procedimientos oportunos para garantizar la autenticidad, seguridad y confidencialidad de los documentos oficiales de evaluación.

#### **Artículo 26. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva y derecho a la participación y la información de madres, padres o tutoras y tutores legales.**

1. Las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, colaborando en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso. Tendrán, además, derecho a conocer las decisiones relativas a su evaluación y promoción, así como al acceso a los documentos oficiales de su evaluación y a las pruebas y documentos de las evaluaciones que se les realicen, en la parte referida al alumno o alumna de que se trate, sin perjuicio del respeto a las garantías establecidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y demás normativa aplicable en materia de protección de datos de carácter personal.

2. Para favorecer y garantizar el efectivo cumplimiento del derecho que asiste al alumnado a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad se estará a lo dispuesto en la Orden de 3 de junio de 2020 por la que se regula el derecho del alumnado a una evaluación objetiva y se establece el procedimiento de revisión y reclamación de las calificaciones y de las decisiones de promoción, certificación u obtención del título correspondiente.

### **CAPÍTULO VI**

#### **Autonomía de los centros**

#### **Artículo 27. Autonomía de los centros.**

1. La Consejería con competencias 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 de Educación y en las normas que la desarrollen.

2. Los centros docentes desarrollarán y complementarán el currículo, adaptándolo, cuando sea necesario, a las características de los alumnos y de las alumnas y a su realidad educativa, con el fin de atender a todo el alumnado, tanto el que tiene mayores dificultades de aprendizaje como el que demuestra mayor capacidad o motivación para aprender. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. La Consejería competente en materia de educación determinará los elementos de estas concreciones y su inclusión en el proyecto educativo del centro para favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado, bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Igualmente, impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de

un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa.

3. Asimismo, la Consejería 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 procedimientos e instrumentos de evaluación, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

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

5. En el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o ámbitos, en los términos que establezca la Consejería competente en materia de educación y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni conlleve la imposición de aportaciones a las madres, padres o tutores legales o de exigencias para la Administración educativa.

6. Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positiva desde la Educación Infantil a la Educación Primaria y desde esta a la Educación Secundaria Obligatoria, la Consejería competente en materia de educación y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas.

#### **Disposición adicional única. Enseñanzas de religión.**

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

2. La Consejería competente en materia de educación garantizará que, al inicio del curso, las madres, padres o tutores legales de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no enseñanzas de religión.

3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y alumnas cuyas madres, padres o tutores legales no hayan optado por cursar enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa. Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias transversales a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes. Las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de saberes básicos asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa.

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

5. La evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos

términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria. La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los Acuerdos de Cooperación suscritos por el Estado español.

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

**Disposición transitoria primera. Aplicabilidad del Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.**

Las enseñanzas de esta etapa se regirán por lo establecido en el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura en los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria durante el curso académico 2022-2023. En todo caso, se tendrá en cuenta que los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos a dicho decreto tienen carácter meramente orientativo.

**Disposición transitoria segunda. Aplicabilidad del Decreto 14/2022, de 18 de febrero, 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.**

El Decreto 14/2022, de 18 de febrero, 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, será de aplicación a los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, durante el curso académico 2022-2023.

**Disposición derogatoria única. Derogación normativa.**

1. Queda derogado el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, sin perjuicio de lo dispuesto en la disposición transitoria primera.

2. Asimismo, queda derogado el Capítulo II del Decreto 14/2022, de 18 de febrero, 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, de acuerdo con lo establecido en la disposición transitoria segunda de este decreto.

3. Quedan derogadas las demás normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este decreto.

**Disposición final primera. Calendario de implantación.**

El presente decreto será aplicable a partir del curso escolar 2022-2023 en los cursos primero, tercero y quinto, y en los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar

2023-2024.

**Disposición final segunda. Desarrollo normativo.**

Corresponde a la Consejería competente en materia de educación dictar, en el ámbito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo de lo establecido en este decreto.

**Disposición final tercera. Entrada en vigor.**

El presente decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de Extremadura.

Mérida, 28 de julio de 2022

El Presidente de la Junta de Extremadura

GUILLERMO FERNÁNDEZ VARA

La Consejera de Educación y Empleo

MARÍA ESTHER GUTIÉRREZ MORÁN

## ANEXO I

### Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica

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

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

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

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

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

La vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de



la vida cotidiana, lo que, a su vez, proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes, tanto para el alumnado como para el personal docente. Se quiere garantizar que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de salida, sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

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

Estos desafíos implican adoptar una posición ética exigente, ya que suponen articular la búsqueda legítima del bienestar personal respetando el bien común. Requieren, además, trascender la mirada local para analizar y comprometerse también con los

problemas globales. Todo ello exige, por una parte, una mente compleja, capaz de pensar en términos sistémicos, abiertos y con un alto nivel de incertidumbre, y, por otra, la capacidad de empatizar con aspectos relevantes, aunque no nos afecten de manera directa, lo que implica asumir los valores de justicia social, equidad y democracia, así como desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión.

### *Competencias clave que se deben adquirir*

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

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

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

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

### *Descriptorios operativos de las competencias clave en la enseñanza básica*

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

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

objetivos previstos para la etapa.

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

### *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*

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

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

### 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. |

|   |   |
|---|---|
| <p>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.</p>  | <p>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.</p>   |
| <p>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.</p>                                  | <p>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.</p>               |
| <p>CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo, y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.</p> | <p>CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva, y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.</p> |
| <p>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.</p>  | <p>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.</p>   |

### *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

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

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

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

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

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

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

#### Descriptorios operativos

| <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 modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.  | STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.   |
| STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos. | STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos. |

|  |  |
|--|--|
| STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable. | STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos, y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable. |
|--|--|

### *Competencia digital (CD)*

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

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

### 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>   |
|--|---|
| CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.  | CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.   |
| CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza. | CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente. |
| CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en   | 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,  |

|  |   |
|--|---|
| entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.  | para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.   |
| CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías. | CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías. |
| CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.                  | CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.                      |

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

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

#### Descriptorios operativos

| <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  | CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas  |



|  |  |
|--|--|
| y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.   | 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 autoevaluación y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.               | CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.  |

### *Competencia ciudadana (CC)*

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

### Descriptorios operativos

| <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  | CC2. Analiza y asume fundamentalmente los principios y valores que emanan del   |

|  |   |
|--|---|
| 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. | proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial. |
| CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.  | CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.  |
| CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.  | CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.  |

### *Competencia emprendedora (CE)*

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

### 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>   |
|--|---|
| 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 | 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 |

|   |   |
|---|---|
| valiosas que respondan a las necesidades detectadas.  | sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.  |
| CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción. | CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor. |
| CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.   | CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.  |

### *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  | CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e  |

|   |  |
|---|--|
| <p>más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.</p>  | <p>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.</p>  |
| <p>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.</p> | <p>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.</p>   |
| <p>CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.</p>   | <p>CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p> |

## ANEXO II

### Situaciones de aprendizaje

#### **Principios y orientaciones generales para el diseño de situaciones de aprendizaje en Educación Primaria.**

Las situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo competencial e implican que el alumnado despliegue actuaciones vinculadas a las competencias específicas (y, por tanto, también a las competencias clave), mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

En las situaciones de aprendizaje deben integrarse todos los elementos necesarios para favorecer la adquisición de competencias, garantizando el derecho a la inclusión a través de la personalización y el diseño universal para el aprendizaje en aras de asegurar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, y de lograr aprendices más autónomos, decididos y comprometidos.

Los principios generales que se van a enunciar a continuación, y que se complementan con los principios específicos que aparecen en los currículos de cada área, pueden orientar el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones de aprendizaje en todos sus elementos (presentación de la situación, tareas, organización social de la actividad, recursos didácticos, etc.), tanto dentro como fuera del centro escolar. Se asume que no todos los principios estarán presentes de forma simultánea en todas las situaciones, pero sí se irán integrando de manera combinada en la mayoría de las unidades didácticas y en todas y cada una de las áreas de Educación Primaria a lo largo de cada curso escolar.

Para que el alumnado sea agente de su propio aprendizaje, debe asumir el objeto del mismo como algo que, a pesar del esfuerzo que requiere, resulta alcanzable al tiempo que ajustado a sus expectativas y posibilidades de realización. Esto implica activar sus conocimientos previos y fomentar su autoconocimiento planteando situaciones en las que se tengan en cuenta y se ayude a reconstruir las experiencias, vivencias e intereses (surgidos en contextos escolares y no escolares) de cada estudiante. Así, la propia situación de aprendizaje promoverá nuevos aprendizajes significativos y con sentido y valor personal para el alumnado.

Construir un nuevo saber (conceptos, destrezas y actitudes) requiere una enseñanza guiada que combine, equilibradamente, actividades de instrucción directa y actividades con mayor autonomía por parte de los escolares, orientados ambos tipos a la promoción de un aprendizaje activo y experiencial del alumnado.

El grado de autonomía que cada aprendiz puede asumir depende de dos factores principalmente: de su desarrollo psicoevolutivo y de las experiencias previas. En términos generales, en los primeros cursos de Educación Primaria, los niños y niñas serán menos autónomos y precisarán más ayudas externas para el control y gestión de su aprendizaje, así como de tiempos más cortos en la realización de tareas. En los últimos cursos de Educación Primaria, las situaciones de aprendizaje deberían otorgar una participación progresivamente mayor en la toma de decisiones, con la necesaria supervisión del docente. Asimismo, conforme vayan adquiriendo más autonomía, se les podrán ofrecer más oportunidades de elección sobre algunos elementos de su proceso de aprendizaje (qué, cómo, cuándo, dónde o con quién aprender).

Los nuevos aprendizajes deben vincularse, en última instancia, con los desafíos del

siglo XXI: desarrollo sostenible, cambio climático y contaminación, problemas de salud mundial, conflictos internacionales, interculturalidad, valoración de la diversidad, igualdad de género y cultura digital, entre otros. Es importante partir de aquellas situaciones problemáticas más cercanas y presentes en el contexto del centro y localidad, en primer lugar, para abordar después otras situaciones de carácter más global. Por ejemplo, sensibilizando al alumnado y a su familia sobre la diversidad existente en el grupo-aula se genera progresivamente un compromiso con la justicia y la equidad social. De este modo, se promueven aprendizajes contextualizados y funcionales, así como un papel creativo y proactivo por parte del alumnado, donde la relación bidireccional escuela-familia es fundamental.

Dar respuesta a estos problemas requiere desarrollar, al mismo tiempo, competencias clave y competencias específicas de diferentes áreas curriculares, por lo que es conveniente, cuando sea posible, plantear situaciones de aprendizaje interdisciplinares que faciliten el trabajo por ámbitos, proyectos, talleres, etc. Algunas de estas situaciones pueden planificarse en coordinación con otras entidades (asociaciones, servicios municipales, instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.), especialmente aquellas vinculadas a nuestra Comunidad Autónoma y en contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. Se trata de ayudar al alumnado a establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje en diversos contextos, tanto escolares como no escolares, lo que facilitará la transferencia y generalización de lo aprendido, la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado, y la construcción de una identidad de aprendiz que le permita seguir aprendiendo a lo largo y ancho de su vida. Por ello, es necesario contar con la participación de la comunidad educativa en el diseño, la implementación y la evaluación de las situaciones de aprendizaje, otorgando espacios adecuados y tiempos suficientes para la participación colectiva entre docentes, alumnado y familias.

En dicho proceso, los docentes constituyen un recurso privilegiado para “andamiar” la construcción del aprendizaje atendiendo a las diferencias individuales, para facilitar que cada niña y niño vaya siendo más autónomo y se sienta más capaz. Para ello, debe actuar como guía y mediador, ayudando a cada escolar a desarrollar su capacidad de aprender a aprender. Asumir que el ritmo de aprendizaje de cada estudiante será diferente implica que el nivel de ayuda y acompañamiento debe adecuarse a cada cual, retirando paulatinamente el apoyo conforme se avanza en la adquisición de las competencias específicas. Es comprensible que los estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria requieran de mayor supervisión por parte de los docentes con respecto a los de tercer ciclo. En esa mediación, el papel de los docentes también supone dar una retroalimentación orientada a la mejora del alumnado, de forma grupal e individual, identificando qué buenas prácticas hay en su aprendizaje, qué otras prácticas son mejorables y cómo mejorarlas.

Para favorecer el aprendizaje autorregulado, los escolares pueden participar en la toma de decisiones del diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, como por ejemplo proponiendo instrumentos y procedimientos de evaluación, diseñando algunas actividades o eligiendo recursos y tareas. Para esta meta, cobra un papel fundamental la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje y sobre sí mismo como aprendiz (por ejemplo, autoevaluando sus tareas e identificando sus limitaciones y fortalezas en el proceso de aprendizaje). Esto requiere trabajar de forma explícita y reflexiva aspectos como la organización y planificación, el comportamiento estratégico, la toma de decisiones, la flexibilidad mental, el control de impulsos, los intereses de aprendizaje, las conexiones entre experiencias de aprendizaje, etc.

El aprendizaje tiene un alto componente social, especialmente en las interacciones con

los iguales, por lo que se deben plantear actividades grupales junto a las de tipo individual. El aprendizaje entre iguales supone promover relaciones de interdependencia positiva, así como mantener un buen clima de aula para propiciar la identidad como grupo, el sentimiento de pertenencia y de solidaridad. Podemos favorecer todo ello mediante dinámicas de cohesión, además de planificar apoyos que garanticen específicamente la organización cooperativa de los grupos, de forma continua y sistemática a lo largo del curso.

Las situaciones de aprendizaje deben generar contextos en los que los niños y niñas aprendan a comportarse de acuerdo con los principios éticos que emanan del respeto a los derechos humanos y de acuerdo con las normas de convivencia, aprendiendo a manejar las emociones y a gestionar las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso. Estas situaciones deben diseñarse de manera que se generen sentimientos positivos hacia los demás, respetando a cada cual como es, creando situaciones donde se desarrollen hábitos de cooperación, expresión de sentimientos, confianza en su trabajo y en el de los demás, y una concepción del error como oportunidad para el aprendizaje, evitando contextos competitivos, egoístas e insolidarios.

Tanto las actividades de aprendizaje como las específicas de evaluación permitirán diferentes oportunidades de acción, expresión y comunicación por parte del alumnado (en formato de texto oral o escrito, audiovisual, musical, gráfico, expresión no verbal, etc.), posibilitando el uso de las ayudas técnicas que sean necesarias, especialmente en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se trata de ofrecer oportunidades para que los aprendices muestren sus habilidades con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades; de este modo, el docente podrá planificar la práctica guiada que permita a cada alumna y alumno adquirir aquellas habilidades donde se muestre menos competente.

Los recursos y materiales didácticos que se utilicen, tanto en las situaciones de aprendizaje como de evaluación, deben ofrecer múltiples formas de comunicarse y representar la información. Por un lado, debemos asegurar la percepción, contemplando alternativas multimodales que vayan más allá del lenguaje oral y escrito para transmitir la información (por ejemplo, elementos multimedia, material manipulativo, iconográfico, audiovisual, interactivo o hipertextual), priorizando el uso de materiales didácticos que garanticen la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y comunicativa, tanto en formato analógico como digital. Por otro lado, debemos asegurar la comprensión de la información, mediante estrategias y ayudas que permitan al alumnado representarla, decodificarla, estructurarla y transformarla.

Las tecnologías digitales deben utilizarse junto a una variedad de recursos analógicos, teniendo en cuenta la madurez psicoevolutiva del alumnado, para emplearlas de manera eficiente y segura. Pueden contribuir a minimizar las barreras para el aprendizaje y ofrecer una atención personalizada a cada estudiante, mediante la creación de situaciones de aprendizaje que combinen, adecuadamente, la actividad presencial y a distancia, síncrona y asíncrona, individual y grupal, escolar y no escolar, etc. Esta apuesta requiere contrarrestar, desde la escuela, la brecha digital existente en cuanto al acceso, conocimiento y manejo de dicha tecnología por parte de todos y cada uno de los escolares, así como mejorar la alfabetización digital de las familias. La digitalización de contenidos o la aproximación de los mismos al alumnado mediante dispositivos y pantallas deben garantizar más oportunidades de interacción con dichos contenidos y entre los diferentes agentes relacionados con el aprendizaje.

Desde un enfoque competencial, no tiene sentido establecer una diferenciación nítida

entre las situaciones de aprendizaje y las situaciones de evaluación, ya que una misma situación puede servir para promover el desarrollo de una o varias competencias, al tiempo que supone una oportunidad para valorar el nivel de desarrollo competencial del alumnado en un determinado momento de su proceso de aprendizaje. A este respecto, cabe aclarar que la evaluación de competencias exige al profesorado analizar diversas situaciones en las que pueda encontrar evidencias del nivel alcanzado por su alumnado en el desarrollo de diferentes competencias específicas, así como en diferentes momentos y contextos del proceso de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje debe centrarse en el desarrollo competencial de cada persona. De ahí que sea necesario evaluar no solo lo que aprende el estudiante y cómo lo utiliza sino también cómo lo ha aprendido, donde cobra especial relevancia la observación durante todo el proceso. Esto supone combinar actividades de heteroevaluación (por parte del profesorado), coevaluación (entre iguales) y autoevaluación, encaminadas a la mejora competencial de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en función del potencial de desarrollo de cada uno.

El alumnado debería conocer y comprender los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que van a emplearse y también tener oportunidades para seleccionarlos y valorarlos. Así, deben planificarse diferentes procedimientos e instrumentos a fin de adecuar el nivel de exigencia al de las posibilidades de ejecución y progresión de cada estudiante.

Las evidencias de aprendizaje estarán ligadas a las distintas competencias específicas de las áreas curriculares, tomando como referencia los criterios de evaluación y los distintos contextos de desarrollo del alumnado, especialmente el escolar y el sociofamiliar, por lo que también debería considerarse la información aportada por las familias, especialmente con el alumnado de los primeros cursos.

La evaluación formativa debe ser sustancial y regular, con la intención de proporcionar retroalimentación relevante e información al estudiante para guiarle en su aprendizaje. El desarrollo competencial adquirido debe tenerse presente para determinar la dirección y las características de nuevas situaciones de aprendizaje que se diseñen.

La evaluación del alumnado debe complementarse con la evaluación del propio diseño de las situaciones de aprendizaje y de la práctica docente. Es conveniente que en esta evaluación participen diferentes agentes educativos y no solo el profesorado, entendiendo que el desarrollo competencial del alumnado se ve influido, de manera significativa, por el desarrollo competencial del profesorado.

Debemos aceptar que el propio diseño y desarrollo de una situación de aprendizaje puede suponer barreras y limitaciones pedagógicas a cada aprendiz. De ahí la necesidad de detectar las barreras contextuales existentes, tanto antes como durante y después del proceso didáctico, para minimizarlas o erradicarlas a partir de su identificación.

Para realizar una evaluación completa y auténtica de todo este proceso es aconsejable triangular la información, teniendo en cuenta diferentes agentes evaluadores, situaciones, momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación.



## **ANEXO III**

### **Áreas de Educación Primaria**

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

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se concibe como un ámbito formativo esencial en la Educación Primaria y contribuye de manera especialmente relevante a la consecución de los objetivos de esta etapa. Tiene como principal meta lograr que los alumnos y las alumnas lleguen a ser personas activas, responsables, comprometidas y respetuosas con el mundo en el que viven, de manera que puedan transformarlo de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en los valores democráticos y basados en los desafíos del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, esta área aspira al desarrollo integral y armónico de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales de la persona, a través de un enfoque globalizador que debe facilitar la adquisición de las competencias clave.

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

En el ámbito del área, el alumnado debe adquirir conceptos, destrezas y actitudes relacionadas con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otras cuestiones, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los ODS, el respeto por la diversidad étnico-cultural y afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Además, esta área aborda aprendizajes que contribuyen a desarrollar la autonomía personal para interactuar con el medio natural, social y cultural, y facilita una mejor comprensión de las dimensiones que configuran el entorno humano en todos sus aspectos. Así, representa muy adecuadamente los saberes curriculares básicos de la Educación Primaria y refleja el sentido principal de progresión del alumnado a lo largo de la etapa, yendo de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo objetivo a lo subjetivo y de lo particular a lo global.

Por último, hay que destacar que el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural es sobre todo experiencial (exige desarrollar experiencias personales y el contacto directo con la realidad) y esta característica funciona como eje dinamizador y conductor de todo el currículo.

Por otro lado, esta área tiene una fuerte vinculación con las competencias clave necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Aunque dicha vinculación quedará detallada en el apartado de conexiones, es importante resaltar que la competencia matemática y la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería impregnan gran parte del área; que inculcar una actitud activa respecto a la protección del medio ambiente, haciendo un uso responsable de bienes y servicios y siendo consciente de la necesidad de crear entornos saludables, contribuye al desarrollo de la competencia ciudadana; que asimilar los valores democráticos respetando la diversidad y optando por la resolución pacífica de conflictos y la defensa del bien común favorece la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender, y que, en relación con la

competencia digital, esta área ayuda a adquirir conceptos, destrezas y actitudes relacionadas con el uso seguro y fiable de la tecnología y las fuentes de información.

Por último, esta área moviliza una serie de saberes y competencias que son esenciales para afrontar los desafíos del siglo XXI, proponiendo contenidos específicos relacionados con el cambio climático, los problemas de salud mundial, las migraciones, los conflictos internacionales, el hambre y la malnutrición, las causas de la pobreza y la igualdad entre hombres y mujeres.

Para lograr el desarrollo y adquisición de las competencias específicas del área, es necesario aplicar los principios pedagógicos propios de la etapa mencionados en la LOMLOE, con especial atención al tratamiento de los temas transversales. Las capacidades que se necesita movilizar en torno a los saberes básicos propician la integración de todas las personas en la sociedad con un espíritu científico y de emprendimiento adecuado a las nuevas tendencias. Por ello la cultura científica, así como la tecnología y la digitalización, adquieren una gran importancia para poder desenvolverse con autonomía en un medio social cada vez más digital y colaborativo, en un plano no solo nacional, sino también mundial, y con una clara tendencia hacia la búsqueda del desarrollo sostenible.

En la realización de proyectos significativos, la comprensión y la expresión oral y escrita, así como la comunicación audiovisual, digital y la creatividad serán imprescindibles para poder acceder y transmitir la información. Del mismo modo, en la práctica diaria deberemos poner en marcha una metodología donde la reflexión orientada a la resolución colaborativa de problemas sea una dinámica común, reforzando de esta manera la autoestima individual y la cohesión grupal.

Las competencias referidas a las sociedades y territorios serán de gran importancia para conseguir una sociedad más igualitaria, donde los principios básicos de convivencia y respeto de las minorías y a la diversidad servirán de pilar para conseguir educar en igualdad de oportunidades, reflexionando sobre los errores cometidos a lo largo de la historia y buscando la responsabilidad y la autonomía en la toma de decisiones que afecten a nuestro entorno, ya sea natural, social o cultural.

En definitiva, los pilares que sustentan el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural deben ser la consecución de competencias para la vida del alumnado, por lo que hay que partir de sus intereses y necesidades, y poner los saberes básicos al servicio de dichas competencias con un enfoque multidisciplinar de trabajo en el aula.

Respecto al engarce con la etapa de Educación Infantil, esta área continúa en el primer ciclo la asimilación de saberes básicos relacionados con el conocimiento del propio cuerpo y los cambios físicos; la progresiva autonomía en la realización de tareas; la puesta en práctica de estrategias de control emocional; el desarrollo de hábitos saludables, de bienestar personal y consumo responsable; habilidades sociales de convivencia más allá del entorno familiar; aplicación de estrategias para la resolución pacífica de conflictos; estrategias y técnicas de investigación más sistemáticas (iniciación al método científico); fenómenos y características del entorno natural, social y cultural; introducción a los ODS, y estrategias de búsqueda de información, entre ellas uso de herramientas digitales y tecnologías educativas en la búsqueda de información y desarrollo de proyectos.

En el nivel de primero de ESO el alumnado continuará profundizando en el uso de distintos formatos (esquemas, tablas, líneas temporales...) para elaborar y presentar contenidos en los que analice la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos

y lugares históricos; localizará y analizará críticamente fuentes primarias y secundarias como pruebas de las edades históricas cuyo estudio ya se inició en Educación Primaria; valorará críticamente los problemas y desafíos que afectan a la sociedad del siglo XXI (especialmente los referidos a los ODS); continuará incorporando y utilizando conceptos y términos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales; ampliará sus conocimientos históricos construyendo conocimiento relevante sobre el mundo actual, y profundizará en el desarrollo de proyectos de investigación que exijan la elaboración de productos finales. Por otra parte, en las materias de ESO el alumnado profundizará en la interpretación del entorno desde una perspectiva integradora, valorando el grado de sostenibilidad, analizando su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana y proponiendo acciones de defensa, protección, conservación y mejora del entorno (natural, rural, patrimonial y urbano) desde una perspectiva ampliada respecto a la etapa anterior. También analizará con mayor profundidad los mecanismos que han regulado la convivencia y la vida en común a lo largo de la historia, explicando las experiencias históricas que favorecieron el ejercicio de derechos y libertades. Además, ampliará su marco de conocimientos históricos y culturales, incorporando elementos de la cultura universal, valorando la riqueza de la diversidad sociocultural e interviniendo en favor de la integración y la igualdad real de hombres y mujeres.

Por último, la definición y concreción de los elementos que componen el currículo del área siguen la estructura que se comenta a continuación.

En primer lugar, se formulan las competencias específicas que se pretenden desarrollar a lo largo de la etapa, con una descripción detallada de cada una de ellas, en la cual se identifican actuaciones que el alumnado debe desplegar en situaciones específicas, organizadas en torno a los saberes básicos del área que deben movilizar y articular.

A continuación, se establecen las conexiones más significativas y relevantes de cada competencia específica con las otras competencias de la propia área, con las competencias específicas de otras áreas de la etapa y, finalmente, las relaciones o conexiones con las competencias clave.

Seguidamente, se relacionan los saberes básicos imprescindibles para el desarrollo de las competencias específicas del área, incluyendo los criterios que se han usado para su selección, presentación y organización, y teniendo como criterio prioritario la necesidad de aplicarlos en diferentes contextos reales para alcanzar el logro de las competencias específicas del área. Estos saberes están estructurados por bloques y graduados para cada uno de los tres ciclos que componen la etapa.

El bloque A, «Cultura científica», propicia que el alumnado desarrolle destrezas y estrategias propias del pensamiento científico. También ofrece una visión sobre el funcionamiento del cuerpo humano, la adquisición de hábitos saludables, las relaciones que establecen los seres vivos con el entorno en el que viven, así como el efecto de las fuerzas y la energía sobre la materia y los objetos del entorno.

El bloque B, «Tecnología y digitalización», se orienta al desarrollo de las estrategias propias del pensamiento de diseño y el pensamiento computacional para resolver problemas cooperativamente. También busca habilitar al alumnado en el manejo básico de herramientas y recursos digitales como medio para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, de búsqueda y comprensión de información, de creación de contenido, de comunicación efectiva y de comportamiento responsable y seguro en un ambiente digital.

El bloque C, «Sociedades y territorios», presta atención a los retos y situaciones del

presente y del entorno local y global, introduciéndose en el mundo en que vivimos de una manera más cívica, democrática, solidaria, sostenible y comprometida. Permite elaborar una interpretación personal del mundo, utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Por último, ayuda a que el alumnado conozca el impacto ambiental que generan las actividades humanas, involucrándolo en la adquisición de hábitos de vida sostenible y en la participación de actividades que permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de manera consciente y contextualizada.

En el apartado dedicado a las situaciones de aprendizaje se exponen orientaciones y criterios para diseñar de la forma más adecuada situaciones, escenarios y actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas, ofreciendo principios y criterios generales para su diseño y contextualización en el área.

Por último, la valoración del desarrollo de las competencias específicas se realiza a través de los criterios de evaluación, que miden tanto los resultados como los procesos, de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo, a través de la adquisición de los saberes básicos. Estos criterios, graduados por ciclos, se exponen en relación con cada competencia específica e incluyen los aspectos más representativos del nivel de desarrollo competencial que se espera que alcance el alumnado al finalizar la Educación Primaria.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

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

Las tecnologías de la información y la comunicación son, hoy en día, un elemento de uso cotidiano en todos los niveles de nuestra vida tanto en el plano de la comunicación como en el de la investigación, el aprendizaje, el ocio y muchos otros aspectos de nuestro día a día. Podemos afirmar que la sociedad del siglo XXI no se puede concebir separada de las tecnologías digitales, independientemente del origen, la edad o las circunstancias personales de cada persona.

Por ello, debemos propiciar que el alumnado, a través de los distintos dispositivos a su alcance, desarrolle los aprendizajes necesarios en cada etapa educativa e integre tanto dichos aprendizajes como el medio utilizado en su proceso de una forma responsable, sostenible, segura y eficiente.

Esta competencia no busca únicamente el manejo de las herramientas tecnológicas desde un punto de vista operativo, sino que tiene como intención que el alumnado proyecte su uso para que pueda desenvolverse en un mundo tecnológico global, social y colaborativo, de manera que sea capaz de manejar las herramientas existentes, y que esa capacidad le proporcione la base para su adaptación a nuevos dispositivos, aplicaciones y otros elementos digitales que pueda necesitar en su condición de aprendiz a lo largo de la vida.

La consecución de esta competencia implica conocer y valorar cada una de estas tecnologías; integrarlas en su proceso de aprendizaje; utilizarlas para crear nuevos contenidos, tanto para resolver situaciones de aprendizajes escolares, como para el

desarrollo de proyectos relacionados con sus intereses personales; favorecer y facilitar la comunicación con otras personas, promoviendo el trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades individuales y colectivas; procesar, seleccionar y organizar la información obtenida, y mejorar la eficiencia de su propio trabajo. También incluye la necesidad de que todo este proceso de digitalización se haga de forma responsable, asumiendo los riesgos que conlleva y siendo capaz de buscar ayuda cuando sea necesario así como de tomar decisiones que le permitan resolver los problemas tecnológicos de forma cada vez más autónoma.

A continuación se indica el grado de adquisición que se espera de esta competencia específica en cada uno de los ciclos de la etapa.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de utilizar instrumentos y dispositivos en sus investigaciones para comunicarse con personas conocidas en entornos seguros, iniciarse en la programación y uso de plataformas y en el empleo de estrategias básicas de trabajo en equipo. Además, sabrá utilizar recursos digitales para el conocimiento de la historia local y la biografía familiar como sujetos de la historia.

Al finalizar el segundo ciclo, además de lo anterior, será capaz de conocer los avances tecnológicos ocurridos en el pasado y las reglas básicas de seguridad para navegar de forma segura por internet manteniendo un entorno de aprendizaje seguro. También sabrá utilizar recursos y plataformas de comunicación digital, y aplicar las reglas básicas de cortesía y respeto en la resolución de problemas, reconociendo los riesgos concretos asociados a un uso inadecuado de las tecnologías digitales como el ciberacoso, la publicidad, etc. Asimismo, al finalizar este ciclo, el alumnado pondrá en práctica técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo; se habrá iniciado en la programación y el uso de recursos digitales (plataformas digitales de iniciación a la programación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa, etc.); será capaz de hacer representaciones de la Tierra a través de recursos digitales; conocerá estrategias de búsqueda guiada de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización); pondrá en práctica reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital de aprendizaje; usará recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse siguiendo las normas de etiqueta digital, de cortesía y respeto para resolver problemas en la comunicación digital, y finalmente, reconocerá los riesgos asociados a un uso inadecuado de las tecnologías digitales.

Al finalizar el tercer ciclo, además de lo indicado para los dos ciclos anteriores, el alumnado habrá asimilado también la relación entre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología para comprender la evolución de la sociedad; usará estrategias en la búsqueda de información seguras y eficientes, así como técnicas de recogida y análisis de datos; propondrá el uso de materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales en la realización de proyectos (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D...), y finalmente conocerá y usará medios digitales para la representación gráfica, visual y cartográfica, como las TIG (Tecnologías de Información Geográfica), así como estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis.

## **2. Plantear y dar respuesta a preguntas científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, mediante la interpretación y explicación de hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.**

En el actual mundo globalizado, la ciencia y la tecnología avanzan de manera vertiginosa, lo que obliga a la escuela a preparar a su alumnado para desenvolverse en

contextos cada vez más complejos que requieren respuestas rápidas a fin de solucionar los problemas que se presentan en el entorno natural, social y cultural más cercano.

En este marco, es fundamental aprovechar la curiosidad del alumnado por comprender el mundo que lo rodea para poner en práctica procesos de indagación y exploración propios del pensamiento científico.

Entendemos por indagación los procesos que conducen a un conocimiento objetivo a través de la exploración y observación del medio, motivadas por la propia curiosidad del ser humano, que lo llevan a hacerse preguntas y querer resolverlas buscando los medios más adecuados para ello. La indagación es, por tanto, un proceso para la adquisición de conocimientos a partir de la exploración del medio.

Estos procesos se guían por técnicas e instrumentos que se utilizan cuando el alumnado interactúa con el mundo de forma científica, es decir, observándolo, haciéndose preguntas, planteando hipótesis, prediciendo, investigando, interpretando y, finalmente, comunicando los resultados. Estas son precisamente las fases del método científico.

La puesta en práctica del pensamiento científico en el desarrollo de esta competencia específica supone un proceso de construcción colaborativa en el que el alumnado debe aumentar paulatinamente su grado de autonomía y su capacidad para indagar, analizar y sacar conclusiones, teniendo siempre al docente como guía y facilitador (en grado decreciente conforme avanza en su escolarización) durante el desarrollo de proyectos y la realización de tareas.

Para la adquisición de esta competencia específica se deberán favorecer acciones como identificar y plantear pequeños problemas; obtener, analizar y clasificar información; generar hipótesis; hacer predicciones, y realizar comprobaciones interpretando y comunicando los resultados por medio de procedimientos y herramientas adecuados.

Por otra parte, se ayudará al alumnado proporcionándole condiciones, pautas, estrategias y materiales que faciliten la contextualización de los aprendizajes en el entorno más próximo, de forma que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido a diferentes contextos.

En definitiva, con la adquisición de esta competencia específica el alumnado, actuando dentro de situaciones contextualizadas, comenzará a desarrollar habilidades y estrategias necesarias que le inicien en el conocimiento científico, así como actitudes de respeto y sentido crítico que le permitan establecer relaciones significativas con su entorno y desarrollar ideas positivas hacia la ciencia.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, cabe establecer las siguientes consideraciones.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado identificará el conocimiento científico presente en la vida cotidiana aplicando técnicas e instrumentos elementales, realizando observaciones y mediciones sencillas y utilizando vocabulario científico básico relacionado con las investigaciones.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado habrá desarrollado de manera comprensiva estrategias para formular y responder preguntas científicas relacionadas con su entorno cercano, usando un lenguaje preciso apoyado con gráficos, dibujos, esquemas o tablas. Deberá ser capaz de hacer predicciones sencillas y seleccionar las técnicas o instrumentos necesarios para contrastarlas. Además, deberá ser capaz de comunicar el

procedimiento seguido a sus iguales.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado habrá desarrollado estrategias para planificar y realizar experimentos pasando por las diferentes fases de la investigación científica, realizando observaciones y mediciones precisas y comprendiendo la evolución de la sociedad gracias a los avances tecnológicos relacionados con STEM. También deberá ser capaz de comunicar el procedimiento seguido a sus iguales con el uso de herramientas tecnológicas y procedimientos variados.

### **3. Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinarios, aplicando el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional, generando cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades, retos o problemas concretos.**

La elaboración de proyectos interdisciplinarios basados en actividades cooperativas supone el desarrollo coordinado y conjunto de los saberes esenciales de las diferentes áreas para dar respuesta a un reto o problema del entorno físico, natural, social, cultural o tecnológico.

Para el desarrollo de dichos proyectos interdisciplinarios se propone el uso de dos técnicas específicas: el pensamiento de diseño, entendido como método creativo para hacer tangibles los problemas complejos y desarrollar soluciones adecuadas de manera cooperativa, y el pensamiento computacional, entendido como proceso en el que se aplican herramientas y técnicas de la informática para comprender sistemas y procesos naturales y artificiales.

En el aula, el pensamiento de diseño es una metodología enfocada al desarrollo de competencias para la resolución de problemas mediante el trabajo cooperativo. El alumnado “aprende haciendo”, siente que todas las aportaciones son válidas y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, experimentando con herramientas y procesos que facilitan el diseño, la creación y prueba de prototipos, así como la evaluación de los resultados, todos ellos pasos esenciales para la obtención de un producto final que, además, tenga valor ecosocial.

Por otra parte, el pensamiento computacional trata de resolver problemas del mundo que nos rodea mediante la aplicación de conceptos informáticos: utiliza la descomposición de un problema en partes más sencillas, el reconocimiento de patrones, la elaboración de modelos, la selección de la información relevante y la creación de algoritmos para automatizar procesos de la vida cotidiana. El pensamiento computacional puede aplicarse a distintas áreas, teniendo el docente la función de guía y evaluador, no solo de la solución al problema o reto propuestos, sino también de la capacidad de negociación y de trabajo en equipo de su alumnado.

Respecto a las situaciones de aprendizaje en las que se pondrá en práctica esta competencia específica, deberán estar especialmente enfocadas al desarrollo de proyectos cooperativos que impliquen la resolución de problemas o retos y que estén contextualizados en el entorno próximo del alumnado. La complejidad de dichos problemas irá aumentando a lo largo de la etapa en función del desarrollo madurativo y psico-evolutivo del alumnado. Además, estas situaciones favorecerán el trabajo cooperativo, de manera que se consiga la resolución en grupo de los retos planteados con un enfoque crítico y reflexivo, y facilitando la transferencia de los aprendizajes adquiridos de manera progresiva a lo largo de la etapa.

En definitiva, con esta competencia específica se persigue que el alumnado afronte la resolución de problemas desarrollando proyectos interdisciplinarios cooperativos que impliquen el uso de estrategias y métodos específicos (pensamiento de diseño y computacional), con el objetivo de lograr un producto o solución que resuelva necesidades y problemas reales de su entorno, al mismo tiempo que se desarrollan destrezas como la argumentación, la comunicación efectiva de ideas complejas, la toma de decisiones compartidas y la resolución de conflictos de forma pacífica. En este sentido, también ayudará a la adquisición de esta competencia específica la puesta en práctica de métodos pedagógicos basados en la indagación, como el aprendizaje-servicio solidario, las narrativas digitales, o el aprendizaje basado en problemas y proyectos.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado seleccionará materiales y usará herramientas y objetos adecuados para la consecución de proyectos; se habrá iniciado en la programación, utilizando recursos analógicos y digitales adaptados a su nivel lector, y habrá desarrollado estrategias básicas de trabajo en equipo.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado, además de lo indicado para el primer ciclo, conocerá y aplicará las fases de los proyectos de diseño (identificación de necesidades, elaboración de diseño, prototipado y prueba, evaluación y comunicación), seleccionará materiales y usará herramientas y objetos adecuados para la consecución del proyecto de manera más autónoma. Asimismo, aplicará técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo y pondrá en práctica estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas. Continuará, además, su iniciación en la programación utilizando nuevos recursos digitales (plataformas digitales de iniciación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa...).

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado, además de lo indicado para los ciclos anteriores, conocerá y aplicará las fases del pensamiento computacional (descomposición de una tarea en partes más sencillas, reconocimiento de patrones y creación de pasos sencillos para la resolución del problema). Asimismo, profundizará en el uso de materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D...) seguros y adecuados a la consecución del proyecto. El alumnado también habrá desarrollado estrategias de cooperación en situaciones de incertidumbre, será capaz de adaptarse y cambiar de estrategia cuando sea necesario, y valorará el error propio y el de los demás como una oportunidad de aprendizaje

#### **4. Desarrollar hábitos saludables, fundamentados en el conocimiento científico, consiguiendo el bienestar físico, emocional y social, mediante el conocimiento y conciencia del propio cuerpo, de las emociones y los sentimientos propios y ajenos.**

La toma de conciencia del propio cuerpo desde edades tempranas permite al alumnado conocerlo y desarrollar habilidades para controlarlo por medio de movimientos conscientes y coordinados. De esta forma, los alumnos y las alumnas podrán interactuar con diferentes objetos y personas del entorno en cualquier espacio, circunstancia y situación que se le presente.

A medida que avanzamos en el conocimiento y control del propio cuerpo, el alumnado será consciente de las posibilidades expresivas del mismo y lo utilizará como vía de



expresión de sus sentimientos y emociones para intervenir en el medio.

La autorregulación y el desarrollo de la conciencia emocional en el alumnado serán esenciales para adquirir una imagen ajustada y completa de su propio cuerpo. De este modo, el alumnado será capaz de manejar las emociones de manera apropiada en diferentes contextos de su entorno más próximo. Al mismo tiempo, desarrollará actitudes de optimismo, resiliencia, empatía y búsqueda de propósitos. Todo esto permitirá al alumnado gestionar de manera constructiva los retos y cambios que se producen a su alrededor y fortalecer su autoestima, autoconcepto y autocontrol.

Por otra parte, hay que destacar que los nuevos retos del siglo XXI y la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están muy presentes en esta competencia específica. Por ello, los aprendizajes propios de esta área incluyen referencias explícitas, como por ejemplo, al cambio climático y el calentamiento global, los problemas de salud mundial, las migraciones, el impacto del desarrollo en la economía global, la contaminación, los conflictos internacionales, la malnutrición o la igualdad entre hombres y mujeres.

El conocimiento científico que adquiere el alumnado sobre el cuerpo humano y los riesgos para la salud a lo largo de su escolaridad debe vincularse fundamentalmente a acciones de prevención, por lo que deberán darse pautas para lograr un estado de completo bienestar físico, emocional y social mediante el desarrollo de hábitos, estilos y comportamientos de vida saludables.

La educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo del alumnado, será un pilar básico en su educación, constituirá parte de su formación integral y será la base para lograr la igualdad social y de género contemplada en los ODS.

Para la adquisición de esta competencia específica es fundamental el entorno familiar y social más cercano al alumnado, entorno en el que se deberán poner en práctica las pautas y hábitos de vida saludables y sostenibles trabajados en el aula. También fomentará dichos hábitos entre sus iguales y familiares, actuando como modelos de buenas prácticas y ampliando progresivamente su radio de acción en cursos sucesivos.

A continuación se indica el grado de adquisición que se espera de esta competencia específica en cada uno de los ciclos de la etapa.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado habrá desarrollado hábitos saludables básicos relacionados con su bienestar físico, tales como la higiene, la alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico moderado y el descanso; empezará a desarrollar hábitos saludables relacionados con su bienestar emocional y social, y aplicará estrategias simples de identificación de las propias emociones, mientras muestra respeto por las emociones de los demás y va conociendo la diversidad presente en el aula y en su entorno cercano.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado habrá adquirido y puesto en práctica hábitos sostenibles básicos relacionados con el consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos. Además, conocerá las bases del consumo responsable y la necesidad del mismo para preservar la salud y el bienestar físico, al tiempo que desarrolla progresivamente su responsabilidad ecosocial.

Al finalizar el tercer ciclo, además de lo indicado en ciclos anteriores, el alumnado identificará los cambios físicos, emocionales y sociales que conllevan la pubertad y la adolescencia, fundamentados en el conocimiento científico, para aceptarlos de forma

positiva tanto en uno mismo como en los demás.

Además, sabrá diseñar una serie de pautas sencillas y eficaces para conseguir una alimentación saludable, elaborando menús sanos y equilibrados, así como valorando la importancia de la cesta de la compra y del etiquetado de los productos alimenticios para conocer sus nutrientes y su aporte energético. También establecerá pautas que fomenten una salud emocional y social adecuadas: higiene del sueño, gestión del ocio y del tiempo libre, uso adecuado de dispositivos digitales y estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables. Todo lo anterior deberá ser trasladado al contexto escolar, familiar y social más cercano al alumnado, aplicando a su propio comportamiento los conocimientos adquiridos y actuando como modelo de buenas prácticas en dicho contexto.

**5. Interactuar con los diferentes elementos de los sistemas del medio natural, social y cultural, identificando sus características, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, de manera que valoren el patrimonio cultural, social y natural, emprendiendo acciones para conseguir un uso responsable del mismo, su conservación, protección y mejora.**

Conocer los diferentes elementos que confluyen en los distintos sistemas que forman el medio natural, social y cultural no garantiza obtener la capacidad de actuar de manera responsable con el entorno que nos rodea, pero es el primer paso para comprender y valorar su riqueza y diversidad.

Por eso, esta competencia implica que el alumnado no solo conozca los diferentes elementos del medio que lo rodea, de manera rigurosa y en su totalidad, sino también que establezca relaciones entre los mismos. Se persigue el objetivo de que el alumnado comprenda, respete, valore y proteja el medio natural, social y cultural desde la perspectiva del espacio y el tiempo, es decir, abarcando toda la geografía a lo largo de nuestra historia. También es fundamental transmitir a los alumnos y alumnas el compromiso que tienen como ciudadanos respecto a la conservación de nuestro patrimonio cultural.

A través del conocimiento de nuestro folklore, tradiciones, monumentos y parques naturales, entre otros aspectos relativos al patrimonio cultural, social y natural, nuestro alumnado obtendrá información no solo del valor de nuestro patrimonio en sí mismo, sino también de la necesidad de protegerlo, interactuando con el entorno para poder establecer relaciones satisfactorias.

Comprender, por ejemplo, cómo los seres vivos, incluidos los seres humanos, se adaptan al entorno en el que viven y establecen relaciones con elementos bióticos o abióticos o cómo se comporta la materia ante la presencia de diferentes fuerzas, permite al alumnado adquirir un conocimiento científico que le capacitará para llevar a cabo proyectos e investigaciones donde se podrán movilizar las diferentes capacidades derivadas de dicho conocimiento.

Esta competencia específica también pretende visibilizar los problemas relacionados con el uso del espacio y sus transformaciones, los cambios y adaptaciones protagonizadas por los humanos a través del tiempo para satisfacer sus necesidades así como las distintas organizaciones sociales que han ido desarrollándose. La toma de conciencia del continuo uso y explotación de los recursos del territorio ha de favorecer que el alumnado desarrolle acciones de uso, conservación y mejora del patrimonio natural y cultural, considerándolo como un bien común. Además, debe promover el compromiso y la propuesta de actuaciones responsables, prácticas, originales y éticas

que respondan a los retos naturales, sociales y culturales planteados.

La adquisición de esta competencia específica exige el conocimiento y estudio de los elementos que conforman el entorno natural, social y cultural más cercano, y la valoración de su riqueza y diversidad, mientras se asimila la necesidad de conservar dicho entorno, incluido el patrimonio cultural, para desarrollar finalmente actuaciones prácticas que reivindicquen su valor y difundan la necesidad de su cuidado en el ámbito social y cultural cercano.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado, a través de técnicas de indagación adecuadas, descubrirá las necesidades básicas de los seres vivos y la diferencia con los objetos inertes, así como las adaptaciones de los seres vivos a su hábitat y la clasificación e identificación de sus características. Establecerá relaciones entre los seres humanos, los animales y el entorno en el que viven mostrando cuidado y respeto hacia los seres vivos e inertes. Por otro lado, conocerá las características de la vida en sociedad, los espacios, recursos y servicios del entorno y los elementos de los paisajes naturales y los humanizados, comenzando a adquirir responsabilidad ecosocial para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes.

Al finalizar el segundo ciclo, además de lo indicado para el ciclo anterior, los alumnos y alumnas serán capaces de identificar los reinos de la naturaleza desde una perspectiva general e integrada, a través de técnicas de indagación adecuadas y adaptadas a su nivel de conocimientos, así como las características propias de los animales y las plantas y su clasificación, relacionándolas con su capacidad adaptativa al medio. Por otro lado, entenderán la existencia de los ecosistemas como lugares donde intervienen factores bióticos y abióticos y la relación del ser humano con estos para cubrir las necesidades de la sociedad. Además, aprenderán la importancia de cuidar y conservar el patrimonio natural y cultural y los espacios naturales protegidos. Asimismo, irán adquiriendo y aplicando paulatinamente normas para una adecuada vida en sociedad y comenzarán a conocer los aspectos básicos de la organización política y territorial de Extremadura, así como las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios que prestan.

Al finalizar el tercer ciclo, además de lo indicado para ciclos anteriores, aprenderán, usando técnicas de indagación adecuadas, los aspectos básicos de las funciones vitales del ser humano relacionándolo con la obtención de energía, el entorno y la perpetuación de la especie. Profundizarán en el conocimiento del entorno natural y la diversidad geográfica de España y Europa, y conocerán su patrimonio natural y cultural más relevante, valorando su uso, cuidado y conservación.

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

En la sociedad de consumo en la que estamos inmersos no podemos dejar de plantearnos cómo cuidar los recursos naturales y apostar por energías renovables para poder llegar a un equilibrio sostenible, más aún dada la necesidad de integrar los retos

y desafíos del siglo XX y los ODS en los aprendizajes del alumnado y el desarrollo de sus competencias.

La preocupación por el medio ambiente es cada vez mayor. Los problemas ambientales ya no aparecen independientes unos de otros, sino que se relacionan entre ellos. El consumismo también genera una desigualdad en la sociedad en la que unos pocos consumen la mayor parte de los recursos mientras muchos otros apenas pueden acceder a ellos, lo que nos impone la necesidad de ser solidarios y ayudarnos en comunidad. Esto nos lleva a una interdependencia entre sociedad y medio ambiente. Lograr que nuestro alumnado adquiriera esta competencia específica es muy relevante en nuestra comunidad extremeña, porque es especialmente rica en recursos naturales, los cuales debemos fomentar y cuidar.

Debido a ello es imprescindible inculcar en los alumnos y las alumnas la importancia de las consecuencias de la intervención humana en el medio ambiente, reflexionando y siendo conscientes de los límites de la biosfera, así como de los problemas asociados al consumo acelerado de bienes y al establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles.

Con ese fin, se proporcionarán aprendizajes que permitan al alumnado adquirir la responsabilidad individual y colectiva de conservar la naturaleza, creando y aplicando en su día a día y en su entorno más próximo hábitos y compromisos que conlleven un uso sostenible de manera consciente y contextualizada. Algunos de estos hábitos se pondrán en práctica de manera personal (reciclar, evitar el uso de plásticos, controlar el consumo de agua, etc.), mientras otros requerirán difusión y ayuda por su carácter más social y colectivo (campañas de sensibilización, resolución de problemas ambientales en el entorno cercano, propuestas de mejoras sostenibles en el entorno escolar...).

Por último, no hay que olvidar que la adquisición de esta competencia exige la puesta en práctica de habilidades blandas, como la empatía, la persuasión, la motivación, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta, todo ello dentro del marco de los ODS.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado conocerá el entorno natural extremeño, sus paisajes y sus recursos, así como el efecto de la acción humana sobre el medio y sus consecuencias; asumirá un grado mínimo de responsabilidad ecosocial con acciones para la conservación, mejora y usos sostenibles de los bienes comunes, y además, irá desarrollando paulatinamente hábitos de vida sostenibles, comenzando con lo referente al uso del agua y la gestión de residuos, para ir ampliando sus buenas prácticas en lo relativo a la movilidad sostenible y el consumo responsable.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado comprenderá las causas y consecuencias del cambio climático y su impacto en los paisajes de la tierra y aumentará su grado de responsabilidad ecosocial en la conservación y protección de la naturaleza.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado, además de lo indicado en los ciclos anteriores, conocerá y pondrá en práctica medidas para mitigar y adaptarse al cambio climático; comprenderá las interrelaciones ecosociales entre las personas, la sociedad y la naturaleza; se iniciará en la economía y la distribución de la riqueza y los objetivos para el desarrollo sostenible, y comprenderá la influencia de los mercados y los agentes económicos, así como los derechos laborales, el valor social de los impuestos y la responsabilidad social y ambiental de las empresas. Por último, asimilará de manera consciente hábitos de vida sostenibles en relación con los límites del planeta y el

agotamiento de recursos.

**7. Observar e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando individual y colectivamente relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión mediante la explicación y valoración de las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos en diferentes contextos.**

Conocer y comprender las características de las distintas sociedades, comunidades y grupos humanos, así como la influencia individual y colectiva de hombres y mujeres en el devenir de la historia, es la base del análisis que el alumnado debe realizar para establecer nexos entre las diferentes épocas y entender los hechos más relevantes e influyentes de cada una de ellas.

Para comprender en su totalidad los diferentes contextos históricos, especialmente los que afectan a Extremadura, se hace necesario conocer todas las imbricaciones establecidas entre los actores principales del proceso de cambio social y cultural. Estos actores son todos los elementos y manifestaciones culturales de cada sociedad, los cuales dependen y se complementan con factores económicos, sociales, políticos, valores, creencias, ideas y corrientes de pensamiento. La comprensión de estos factores conforma, junto a los rasgos identitarios, el talento de sus integrantes y las relaciones que estos tuvieron con otras culturas, el trasfondo de toda interpretación y comprensión del pasado.

A todos estos aspectos debemos añadir, por otra parte, que conocer el contexto donde cada acontecimiento histórico relevante se produjo resulta fundamental para que el alumnado comprenda y configure cómo sucesos pasados afectan a la construcción de nuestro presente y cómo los acontecimientos presentes formarán parte de la sociedad del futuro. La investigación de tales acontecimientos, estableciendo relaciones de causalidad (comprender cómo acontecimientos del pasado producen efectos en el presente), simultaneidad (cuando dos o más acontecimientos ocurren en el mismo marco temporal) y sucesión (cómo un acontecimiento es seguido por otro) entre ellos, e identificando los aspectos dinámicos, así como los más estables, permite al individuo una mayor y mejor comprensión de sí mismo, de sus relaciones con los demás y con el entorno, y lo coloca en la mejor situación para adoptar una actitud objetiva y analítica con respecto a la actualidad y para asumir un compromiso responsable y consciente respecto a los retos del futuro.

La asimilación de los aspectos antes reseñados (comprensión de la organización de los grupos humanos, comprensión de contextos históricos, relaciones entre las distintas épocas, investigación histórica...) deberá acometerse individualmente en los ciclos inferiores, para ir trabajándolos paulatinamente mediante tareas colectivas y cooperativas conforme se avanza en la escolarización.

Para garantizar la adquisición de esta competencia específica, el profesorado deberá incentivar la curiosidad de sus alumnos y alumnas por el conocimiento de la historia, dotándolos de herramientas (tanto analógicas como tecnológicas) que los ayuden a representar el tiempo histórico y favoreciendo el desarrollo de su capacidad crítica y reflexiva, especialmente a la hora de seleccionar fuentes de consulta fiables y válidas.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de medir el tiempo en la vida cotidiana, comprender el ciclo vital y las relaciones intergeneracionales. También será

capaz de utilizar medios analógicos y digitales para obtener información, así como otras fuentes orales y de la memoria colectiva. Comprenderá la historia local y la biografía familiar, así como las expresiones y producciones artísticas a lo largo del tiempo y el patrimonio material e inmaterial local.

En el segundo ciclo, el alumnado ubicará temporalmente las grandes etapas de la historia en ejes cronológicos, clasificará y utilizará fuentes históricas, analizará los cambios y permanencias de su localidad y la comunidad extremeña, y reconocerá las huellas de la historia en distintos elementos (profesiones, objetos, edificios, etc.). Se iniciará en la investigación para llevar a cabo proyectos con perspectiva histórica (primero individualmente y después mediante el trabajo colectivo y cooperativo), contextualizados en la Prehistoria y la Edad Media, sobre aspectos como la supervivencia, la alimentación, la vivienda o la explotación de recursos. Además, comprenderá el papel de hombres y mujeres en la historia, tanto de forma individual como en grupos sociales, relacionales y de creencias en cada época histórica. Todas las acciones aquí descritas se contextualizarán en lo posible en el entorno geográfico e histórico de Extremadura. Por último, comenzará a analizar en un nivel básico relaciones simples y directas de causalidad, simultaneidad y sucesión entre los acontecimientos históricos trabajados en este ciclo.

Al finalizar el tercer ciclo, además de lo indicado en ciclos anteriores, el alumnado, trabajando de manera preferente colectiva y colaborativa, clasificará las fuentes históricas, los temas de relevancia desde la época medieval hasta la actualidad, el papel de la mujer en la historia y los movimientos a favor de la igualdad de género, así como su situación actual. También podrá hacer un análisis multicausal de la transición democrática en España, así como de la función de las manifestaciones artísticas y culturales en el mundo actual. Por último, el alumnado analizará y expondrá relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre los acontecimientos históricos trabajados en este ciclo.

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

La diversidad es un rasgo característico de las sociedades contemporáneas y plantea retos para la vida en democracia. El análisis comparativo entre diferentes sociedades y territorios en el mundo muestra la coexistencia de distintas formas de organización social y política derivadas de diversos factores geográficos, económicos, históricos y culturales.

En Extremadura han convivido diferentes culturas a lo largo de la historia, siendo nuestro carácter multicultural parte de nuestra identidad. Esta realidad multicultural del entorno favorece la toma de conciencia de la diversidad y riqueza patrimonial existente, promoviendo una actitud de respeto y diálogo con personas y culturas distintas.

La interconexión mundial, los procesos de integración como el de la Unión Europea y los movimientos migratorios contactan aún más con esta realidad múltiple y diversa, que es necesario afrontar desde los principios de igualdad, de respeto a los derechos humanos y de la infancia, así como desde los valores del europeísmo, para prevenir prejuicios y actitudes discriminatorias y favorecer la integración y la cohesión social.

En el seno de la sociedad nos encontramos, además, con otros tipos de diversidad asociados al género, las capacidades, la edad, las creencias, la lengua, la identidad, la

orientación sexual, los modelos diversos de familia o la diversidad funcional de las personas, que precisan de actitudes basadas en el respeto, la tolerancia y la inclusión. Especial importancia cobran los comportamientos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres, que deben implicar acciones comprometidas para evitar toda actitud discriminatoria.

Todos estos comportamientos y valores deben desarrollarse en el entorno familiar y social del alumnado a través del ejercicio de una ciudadanía activa y responsable, teniendo en cuenta que es en el entorno escolar donde los niños y las niñas comienzan a interactuar con sus iguales. Por ello, debemos promover actitudes respetuosas con las diferencias que aseguren la igualdad sea cual sea el origen, situación social y circunstancias personales de los demás.

Para garantizar la adquisición de esta competencia específica, el profesorado facilitará el acercamiento del alumnado a diferentes culturas, lenguas y costumbres evitando siempre prejuicios y estereotipos, así como también potenciará su confianza, autoestima, competencias y conciencia de ser un miembro útil y participativo de la sociedad, con especial relevancia en el entorno social y cultural más cercano.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de advertir la diversidad presente en el aula y en la sociedad y mostrará sensibilidad hacia las diferencias. Del mismo modo, sabrá respetar la diversidad familiar y desarrollar estrategias básicas en el trabajo en equipo, aceptando la existencia de realidades diferentes, incluidas las étnico-culturales presentes en el entorno, mostrando rechazo a las actitudes discriminatorias y fomentando la cultura de la paz y la no violencia. Al mismo tiempo, podrá identificar las principales actividades profesionales y laborales de hombres y mujeres en el entorno respetando la igualdad de género y mostrando conductas no sexistas.

Al finalizar el segundo ciclo, además de lo indicado para el ciclo anterior, el alumnado será capaz de utilizar estrategias para la promoción de conductas empáticas e inclusivas y habrá desarrollado la capacidad de respetar la diversidad cultural con la que convive en su entorno a través del conocimiento de sus costumbres, tradiciones y manifestaciones étnico-culturales, y propondrá acciones para contribuir al bienestar y desarrollo cultural de su entorno más próximo. Asimismo, será capaz de aceptar la diversidad presente en el aula y en la sociedad mostrando sensibilidad hacia las diferencias y favoreciendo la sensibilización de sus iguales sobre estos aspectos.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de contribuir al logro de los valores de la integración europea a través del conocimiento de los movimientos migratorios y la apreciación de la diversidad cultural. Habrá adquirido una conducta no sexista y de igualdad de género, pudiendo realizar una crítica a los estereotipos y roles en los distintos ámbitos académicos, profesionales, sociales y culturales, promoviendo acciones para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, e investigando sobre la ciencia y la tecnología desde la perspectiva de género.

El conocimiento del papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos otorgará al alumnado la capacidad de entender la situación actual y participar activamente en los retos del futuro en lo relativo a la igualdad de género. Del mismo modo, el conocimiento de las expresiones artísticas y culturales contemporáneas y su contextualización histórica desde una perspectiva de género proporcionará una visión más amplia de estos aspectos.

**9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva respetando tanto los valores democráticos como los derechos humanos y de la infancia y también los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, así como valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y seguridad integral ciudadana para generar interacciones respetuosas y equitativas, mediante la promoción de la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.**

La sociedad democrática demanda una ciudadanía comprometida y crítica que participe de manera activa en el ámbito escolar y en otras actividades que tengan influencia en el bienestar de la comunidad.

Para satisfacer esta demanda es imprescindible que la ciudadanía conozca, ya desde la escuela, las normas de convivencia y la distribución igualitaria y dialogada entre personas de derechos y responsabilidades que son imprescindibles para lograr el bienestar de la sociedad.

A partir de ese conocimiento, el alumnado deberá desarrollar habilidades que le permitan participar como ciudadano comprometido y crítico en actividades que garanticen el mantenimiento del marco democrático de convivencia, habilidades entre las que no pueden faltar la capacidad de comunicarse eficazmente, la escucha activa, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver conflictos de manera pacífica.

Además de lo anterior, para la adquisición de esta competencia específica es imprescindible conocer, respetar y poner en práctica valores democráticos como la honestidad, la solidaridad, la responsabilidad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto y la justicia. Son valores que promueven y garantizan nuestra convivencia como sociedad.

En un orden superior y también imprescindible, el alumnado debe conocer y promover, además, otros principios y valores que recogen la Constitución española, la Unión Europea y las declaraciones de Derechos Humanos y del Niño. Todos estos valores, junto a los del Estado y sus instituciones democráticas, implican el ejercicio de una ciudadanía activa que favorece la justicia social, la dignidad humana, la libertad, la igualdad entre mujeres y hombres, el Estado de derecho, el respeto de los derechos humanos y de las minorías étnicas y culturales, y una cultura de la paz. Todos estos valores preparan al alumnado para afrontar los retos del siglo XXI.

Por otro lado, en este marco de educación democrática, el diálogo y las interacciones respetuosas y equitativas son instrumentos imprescindibles para la comprensión mutua, la búsqueda del consenso y la mejora de la convivencia en situaciones de desacuerdo. En este aspecto, es necesario valorar la función del Estado y sus instituciones para mantener la paz y la seguridad y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

En cuanto al desarrollo esperado de esta competencia específica a lo largo de la etapa, indicamos lo siguiente:

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado conocerá estrategias básicas para la prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos y aspectos relacionados con la vida en sociedad, como los espacios, recursos y servicios del entorno y formas y modos de interacción social en espacios públicos desde una perspectiva de género.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado, además, conocerá y pondrá en práctica la realización de tareas técnicas cooperativas sencillas de trabajo en equipo y estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas, con la



presencia y guía del docente. Respecto a los saberes básicos relacionados con la alfabetización cívica, deberá conocer y valorar compromisos y normas para la vida en sociedad, así como conceptos relacionados con la cultura de la paz y la no violencia. Además, trabajará contenidos relacionados con la organización política y territorial de España, incluyendo las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios que prestan, así como la estructura administrativa de España y la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Al finalizar el tercer ciclo, junto con los aprendizajes de ciclos anteriores, el alumnado deberá haber asimilado contenidos que le permitan ejercer una ciudadanía activa, como los relacionados con los fundamentos y principios para la organización política y gestión del territorio, la Constitución de 1978 y las distintas fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública. En la realización de trabajos, aplicará nuevas técnicas y estrategias de trabajo en equipo y resolución pacífica de conflictos, sin que sea imprescindible la presencia y guía del docente y en situaciones menos estructuradas que las del aula, como los tiempos de descanso y recreo. Además, en lo relacionado con su alfabetización cívica, el alumnado conocerá los principios y valores de los derechos humanos y del niño y la Constitución española, así como los derechos y deberes de la ciudadanía. Asimismo, comprenderá la contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional para el desarrollo. Sobre los presupuestos de la cultura de la paz y la no violencia, potenciará el pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. Por último, comprenderá el papel de las principales instituciones y entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico, nacional y europeo en la organización social; valorará los sistemas de representación política que posibilitan una participación libre de la ciudadanía, y se comportará coherentemente con los principios de la democracia, debatiendo con respeto y asumiendo responsablemente las decisiones colectivas que le afecten.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

Al analizar las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se advierten conexiones significativas y relevantes entre las mismas, con las competencias específicas de otras áreas y con las competencias clave. Cuando se ponen de manifiesto, dichas conexiones facilitan trabajar el área de manera más global e interdisciplinar (ámbitos), así como integrar con facilidad las competencias clave y diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas.

En lo que respecta a las conexiones entre las competencias del área, la competencia específica 1 se relaciona de una forma directa y relevante con la competencia específica 3, porque exige el manejo de herramientas digitales que permitan elaborar, de forma cooperativa, diseños que ofrezcan soluciones a necesidades determinadas.

Las competencias específicas 2, 3, 4 y 6 se interrelacionan significativamente porque requieren la generación, a través del trabajo cooperativo, de productos innovadores que respondan a necesidades, retos o problemas concretos y exigen el desarrollo de capacidades similares.

La competencia específica 4 guarda una relación directa y significativa con la competencia específica 8, en cuanto a la necesidad de reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por las minorías para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación.

La competencia específica 5 está conectada directamente con la competencia específica 1 en lo relativo a la realización de búsquedas de información rigurosas y

críticas, pero especialmente tiene una estrecha relación con las competencias específicas 2 y 6, ya que movilizan las mismas capacidades (interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural, así como la capacidad de análisis crítico de la intervención humana en el entorno). También conecta con la competencia específica 7, ya que ambas exigen analizar las características del medio social y cultural.

La competencia específica 6 se relaciona con la 2 y la 7, porque pueden desplegarse en el mismo tipo de situaciones de aprendizaje, por cuanto requieren del alumnado observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.

Abordar cuestiones de igualdad de género y de respeto por las minorías, y reflexionar éticamente sobre cómo la sociedad se transforma continuamente, logrando la integración con Europa, son los elementos que relacionan significativamente las competencias específicas 7 y 8.

La competencia específica 8 tiene una clara conexión con la 9, ya que respetar la diversidad supone respetar también los derechos humanos y de la infancia. Asimismo, la competencia específica 9 guarda relación directa con la competencia específica 6 (requieren del aprendizaje de los mismos saberes básicos que permiten la reflexión sobre cuestiones éticas para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación) y con la competencia específica 7, ya que ambas exigen la participación en el entorno de la vida social, respetando valores democráticos, de derechos y valorando el Estado y sus instituciones.

A continuación detallamos las conexiones más significativas y relevantes con las competencias específicas de otras áreas de la etapa, mencionando siempre en primer lugar la competencia relativa al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Respecto al área de Matemáticas, la competencia específica 1 tiene vinculación directa y significativa con las competencias específicas 3, 4 y 8, porque están asociadas al desarrollo de las mismas capacidades y facilitan el aprendizaje de saberes básicos similares: comunicación y representación de trabajos con distintos lenguajes, resolución de problemas actuando de distintas maneras y uso de herramientas y estrategias de análisis de la información. La competencia específica 2 se conecta con la 4 y la 5, porque exige desarrollar la capacidad de investigación y resolución de problemas aplicando diferentes técnicas y estrategias, además de formular y comprobar conjeturas sencillas basadas en la vida cotidiana. La competencia específica 3 conecta de manera relevante y muy significativa con las competencias específicas 2, 3, 4 y 6, ya que movilizan prácticamente las mismas capacidades y se despliegan en el mismo tipo de situaciones. La competencia específica 4 se relaciona con la 7 y la 8, porque suponen el desarrollo de destrezas personales y sociales que ayudan a identificar y gestionar emociones. Por último, la competencia específica 6 tiene relación con la 3, por la necesidad compartida de interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos mediante conceptos, herramientas y estrategias para analizar la información más relevante.

En lo referente al área de Lengua Castellana y Literatura, la competencia específica 1 se relaciona con las competencias específicas 2 y 4, porque se ponen en juego la comprensión e interpretación de textos orales y escritos para responder a necesidades e intereses comunicativos; con la 5, ya que en ambas se exige la creación de textos multimodales; y con la 6, por la necesidad de buscar, contrastar y comunicar la información requerida para poder adquirir las dos competencias. La competencia

específica 7 conecta de manera relevante con las competencias específicas 1, 2 y 6, porque exigen movilizar las mismas capacidades para investigar y comprender hechos del pasado así como buscar información utilizando dos o más fuentes, evitando que sea tendenciosa o manipulada. La competencia específica 8 está vinculada significativamente con la competencia específica 1, ya que su adquisición exige apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, y también la necesidad común de identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos. Por último, la competencia específica 9 está conectada de manera relevante con la competencia específica 10, ya que ambas requieren el uso de prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.

En cuanto al área de Educación Artística, las competencias específicas número 2 de ambas áreas están estrechamente conectadas, ya que exigen investigar empleando diversos canales y medios para desarrollar el pensamiento propio y la identidad cultural. También se observa conexión en lo referido a la creación de prototipos dentro del pensamiento de diseño (competencia específica 3), a través de la competencia específica 4, que exige colaborar e intervenir activamente en el diseño, elaboración, valoración y difusión de producciones culturales y artísticas para conseguir un resultado final. La necesidad de conocer propuestas artísticas de diferentes culturas, épocas y estilos para desarrollar la curiosidad, la sensibilidad y el respeto, y de investigar acerca de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, conecta la competencia específica 5 y con las competencias específicas 1 y 2 del área de Educación Artística. Finalmente, la competencia específica 7 se conecta con la competencia específica 1, ya que ambas exigen conocer las propuestas artísticas de diferentes épocas, estilos y culturas.

Respecto al área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, las competencias específicas 4 de ambas áreas están relacionadas porque su adquisición requiere desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno. Las competencias específicas 5 y 6 tienen una conexión muy relevante con la 3 y la 4, ya que movilizan saberes básicos muy similares que pueden desplegarse en la mismas situaciones (relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza; respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta; autoestima y empatía con el entorno). La promoción de una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y justa conecta la competencia específica 8 con la 2. Finalmente, la competencia específica 9 está conectada de manera significativa con las competencias específicas 1 y 2, por la exigencia de argumentar sobre problemas de carácter ético y aplicar normas y valores promoviendo una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y justa.

En lo relativo al área de Educación Física, la competencia específica 4 tiene conexión con las competencias específicas 1 y 2 en lo referente a desarrollar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas y deportivas, y adoptando comportamientos que potencien la salud física, emocional y social. Asimismo, las competencias específicas 5 y 6 conectan con las competencias específicas 4 y 5, por requerir de la movilización de saberes relacionados con las aportaciones estéticas y creativas a la cultura, así como con la valoración del medio natural y urbano para la práctica motriz desde un enfoque sostenible. La competencia específica 8 se relaciona significativamente con la competencia específica 3, ya que implica el uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, inclusión, trabajo en equipo y deportividad, con respeto a la diversidad. Finalmente, la competencia específica 9 está conectada de manera relevante con la 3, porque ambas exigen el desarrollo de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, inclusión y trabajo en equipo, respetando la diversidad.

En cuanto al área de Lengua Extranjera, hay una relación directa entre las competencias específicas 1 de ambas áreas, porque su desarrollo exige el uso de estrategias de apoyo

digitales para comprender textos breves y sencillos, y con la 3 a la hora de interactuar de forma cooperativa empleando recursos analógicos y digitales. Por último, la competencia específica 8 está vinculada a la 6, tanto por la exigencia de apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, como también por la necesidad común de identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos.

Por último, dada su importancia como elemento curricular básico, las competencias específicas guardan una conexión muy estrecha con las competencias clave, como referencias fundamentales para determinar el Perfil de salida del alumnado.

De este modo, el uso responsable, seguro y eficiente de recursos digitales (competencia específica 1) contribuye de manera directa a la adquisición de la competencia digital; si a ello añadimos la exigencia de elaborar contenido digital mediante proyectos o modelos para generar cooperativamente un producto creativo sencillo, contribuimos también al desarrollo de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Asimismo, la necesidad de localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de dos o más fuentes y transformarla en conocimiento conecta directamente con la competencia lingüística. Finalmente, entra en conexión la competencia personal, social y de aprender a aprender al aludir a la participación en trabajos en grupo empleando estrategias cooperativas sencillas.

Cuando el alumnado se plantea preguntas científicas y da respuesta a las mismas usando diferentes técnicas e instrumentos para explicar hechos (competencia específica 2), se está contribuyendo a la adquisición de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, y de la competencia personal, social y de aprender a aprender, pues la complejidad de responder a una pregunta científica implica que el alumnado reflexione sobre la fase del proceso en que se encuentra y planifique y haga un seguimiento y una evaluación de su actividad. También facilita la adquisición de esas dos competencias clave la aplicación del pensamiento de diseño y computacional a la resolución de problemas a través de proyectos cooperativos interdisciplinarios (competencia específica 3), ya que la puesta en práctica del pensamiento computacional exige la habilidad de desarrollar y aplicar el razonamiento y la perspectiva matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas.

El desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender está especialmente conectado con la puesta en práctica de hábitos saludables basados en el conocimiento científico, para conseguir el bienestar físico, emocional y social (competencia específica 4).

Conocer la organización, propiedades y relaciones de los sistemas del medio natural, social y cultural (competencia específica 5) contribuye a la adquisición de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, ya que exige del alumnado utilizar el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor. Si añadimos que, además, debe saber valorar el patrimonio cultural, social y natural y emprender acciones para su conservación, se facilita el desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales, y la competencia en comunicación lingüística, por la exigencia de localizar, seleccionar y contrastar información, evaluar su utilidad y comunicarla de modo creativo y personal.

Una conexión especialmente relevante y significativa se da entre el análisis crítico de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, afrontando problemas y buscando soluciones de manera individual y colaborativa (competencia específica 6) con el desarrollo de la competencia ciudadana, porque su adquisición exige comprender las relaciones entre las acciones humanas y el entorno, mientras que

el alumnado se va iniciando en la adopción de hábitos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

Observar e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando individual y colectivamente relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, y valorando la relación de acontecimientos en contextos diversos (competencia específica 7) contribuye a la adquisición de las competencias digital (búsquedas en internet), en comunicación lingüística (seleccionar y contrastar información), en conciencia y expresiones culturales (respeto por el patrimonio cultural y artístico) y ciudadana (comprensión de hechos históricos).

La competencia específica 8 tiene una conexión especialmente importante con las siguientes competencias clave: plurilingüe; personal, social y de aprender a aprender; en conciencia y expresión culturales, y ciudadana. Esto se debe a que todas requieren el desarrollo de capacidades necesarias para reconocer, valorar y respetar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por las minorías y reflexionando sobre cuestiones éticas. Además, esta conexión lleva implícitos el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la capacidad de expresar empatía y gestionar conflictos de manera pacífica, el respeto a los valores democráticos y la necesidad de respetar las diferencias y la igualdad de derechos de todas las personas.

Por último, la participación eficaz y constructiva en la vida social, respetando los valores democráticos y los derechos humanos y valorando la función del Estado y sus instituciones, también contribuye a la adquisición de las competencias en comunicación lingüística (prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática) y competencia ciudadana (reflexionar sobre las normas de convivencia y aplicarlas de manera constructiva, dialogante e inclusiva).

## **SABERES BÁSICOS**

Entendemos por saberes básicos los conocimientos (hechos, datos, conceptos, principios), destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios del área cuyo aprendizaje es imprescindible para la adquisición de las competencias específicas del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Esta triple distinción de los saberes básicos incluye el contenido propiamente dicho, los procesos cognitivos con los que se trabaja cada saber (memorizar, aplicar, evaluar...) que llevarán a la adquisición de las competencias clave y los sentimientos, actitudes y valores que se ponen en funcionamiento durante el proceso de asimilación del saber.

Los saberes básicos están relacionados con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otros, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el respeto por la diversidad étnico-cultural y afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental, la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, el desarrollo de una cultura científica y la digitalización de los entornos de aprendizaje.

Los saberes básicos se estructuran en tres bloques, que deberán aplicarse en diferentes contextos reales para alcanzar el logro de las competencias específicas del área: «Cultura científica», «Tecnología y digitalización» y «Sociedades y territorios».

Aunque se presentan secuenciados por ciclos, la gradación de estos saberes y su

programación no deberá seguir necesariamente un orden cronológico determinado, sino que habrá de adaptarse a las intenciones didácticas y formativas que más favorezcan la asimilación de contenidos por parte del alumnado en cada ciclo.

Los criterios utilizados para la selección de los saberes básicos correspondientes a esta área quedan justificados por su estrecha vinculación con los siguientes principios pedagógicos:

- Significatividad. Se han incluido contenidos que facilitan la comprensión de la realidad natural, social y cultural así como su génesis histórica y su configuración actual, desde un punto de vista teórico y práctico. Dichos contenidos se han secuenciado partiendo de lo que el alumnado ya conoce de su entorno más próximo para llegar a contextos globales.
- Adecuación a los intereses y necesidades del alumnado. Se han seleccionado contenidos que son próximos a la cultura del alumnado, que son acordes al nivel de desarrollo madurativo que correspondería a cada ciclo y que están enlazados con los ámbitos de conocimiento que suelen generar interés en el alumnado de estas franjas de edad. Se intenta también que los saberes básicos tengan la mayor conexión posible con las situaciones vitales en las que deberá aplicarse lo aprendido.
- Utilidad y coherencia con la actualidad. Según este criterio, se incluyen saberes que conectan con demandas y necesidades de la sociedad actual, especialmente con aquellas que potencian la solidaridad y el desarrollo de los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): igualdad de género, interculturalidad, educación cívica, educación ambiental, educación para la salud...
- Adecuación al desarrollo cognitivo del alumnado. La presentación de los saberes se adapta a la capacidad de los alumnos y alumnas, de forma que les resulten suficientemente comprensibles. Este criterio está relacionado con la necesidad de partir de su experiencia inmediata para ir ensanchando la perspectiva progresivamente, a modo de círculos concéntricos. De ahí que la gradación de los contenidos vaya de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo sencillo a lo complejo.
- Diversificación. Este criterio implica trabajar contenidos en los que se establezcan niveles diferentes de dificultad y complejidad y que respondan a las necesidades e intereses de todo el alumnado.

En relación con los criterios utilizados para organizar y presentar los saberes básicos, debemos tener en cuenta lo siguiente.

En primer lugar, se han organizado teniendo en cuenta la estructura lógica interna de las disciplinas de referencia del área que nos ocupa (Historia, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), estructura que condiciona la comprensión progresiva de los conocimientos que las integran.

Respecto a la secuenciación y desarrollo cíclico, la organización de los contenidos se ha efectuado teniendo en cuenta elementos básicos como el desarrollo madurativo del alumnado, la continuidad y coherencia de los saberes (delimitando ideas clave de cada secuencia), la adecuación de los mismos a las capacidades del alumnado, la integración equilibrada de todos los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y la relación entre lo que se enseña y los conocimientos previos de las niñas y niños, siempre teniendo en cuenta el carácter global e integrador de esta área.

Los saberes básicos se han agrupado en tres bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen el área. Estos tres bloques se estructuran a su vez en varios subbloques temáticos que concretan y compartimentan cada ámbito.

En primer lugar, el bloque A, «Cultura científica», incluye procedimientos, instrumentos y vocabulario propios de la investigación científica, el fomento de la curiosidad y la iniciativa investigadora, las profesiones STEM desde una perspectiva de género, hábitos de vida sostenibles y la importancia del uso de la ciencia y la tecnología en el subbloque 1 (Iniciación a la actividad científica). Además, el subbloque 2 (La vida en nuestro planeta) incluye saberes como el estudio de los seres vivos en todos sus aspectos; los ecosistemas y su relación con los seres humanos; el uso de los recursos naturales de nuestro planeta; el cuerpo humano desde las perspectivas física; emocional y social, y hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social. Por último, el subbloque 3 (Materia, fuerzas y energía) trata las propiedades, procedencia y uso de los materiales; conceptos, instrumentos y situaciones relativos al calor, la masa y el volumen; la luz, el sonido y las distintas formas de energía; la realización de proyectos experimentales; las sustancias puras y las mezclas; las fuerzas y sus efectos, y las propiedades de las máquinas y las estructuras.

A través de los contenidos del bloque B, «Tecnología y digitalización», será posible inculcar un uso responsable de los dispositivos tecnológicos y digitales del entorno de aprendizaje del alumnado, la adquisición de estrategias de búsquedas de información seguras y eficientes en internet, procedimientos de recogida, almacenamiento y representación de datos; el uso de recursos y plataformas digitales seguras para comunicarse con otras personas, y la puesta en práctica de reglas básicas de privacidad, seguridad, cortesía y respeto en entornos virtuales, así como de estrategias para fomentar el bienestar digital en el subbloque 1 (Digitalización del entorno personal de aprendizaje). Asimismo, el subbloque 2 (Proyectos de diseño y pensamiento computacional) inicia al alumnado en el desarrollo de proyectos de diseño, en las fases del pensamiento computacional y en la programación a través de recursos analógicos y digitales, además de incluir contenidos que capacitan a los alumnos y alumnas para la puesta en práctica de estrategias y técnicas cooperativas propias del trabajo en equipo y la gestión de conflictos.

En el bloque C, «Sociedades y territorios», se plantea el estudio del planeta Tierra en el universo, el conocimiento del espacio, la vida en la Tierra (clima, paisajes, ecosistemas...), el entorno natural, la diversidad geográfica, la demografía y las migraciones, así como aspectos relativos a la ciudadanía activa, la igualdad social, de género y de acceso a los recursos, y el desarrollo de acciones para la igualdad efectiva de mujeres y hombres dentro del subbloque 1 (Retos del mundo actual. Además, el subbloque 2 (Sociedades en el tiempo) introduce el estudio del tiempo y las etapas de la historia y las acciones de mujeres y hombres como sujetos activos de la misma, el conocimiento de las fuentes históricas, la investigación y los métodos de trabajo para la realización de proyectos sobre hechos históricos, las expresiones y producciones artísticas y culturales a través del tiempo y el patrimonio cultural y natural.

En el subbloque 3, «Alfabetización cívica», se incluyen saberes relativos a la vida en sociedad, la diversidad de identidades étnico-culturales y de lenguas en España, los derechos y deberes de la ciudadanía, la cultura de la paz y la no violencia, la organización política y territorial de España, la organización y funcionamiento institucional de la sociedad en España y la Unión Europea y normas relativas a la seguridad vial.

Por último, el subbloque 4, «Conciencia ecosocial» recoge contenidos sobre el cambio climático a todos los niveles, el conocimiento y protección de nuestro entorno natural, la responsabilidad ecosocial, los hábitos de vida sostenible, economía verde y, en general, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.3. correspondería al tercer saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

### Bloque A. Cultura científica.

|  | <b>1.er ciclo</b>   | <b>2.º ciclo</b>   | <b>3.er ciclo</b>  |
|--|---|--|--|
| A.1. Iniciación a la actividad científica. | A.1.1.1.<br>Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...). | A.1.2.1.<br>Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones, creación de modelos, investigación a través de búsqueda de información, experimentos con control de variables...). | A.1.3.1 Fases de la investigación científica (observación, formulación de preguntas y predicciones, planificación y realización de experimentos, recogida y análisis de información y datos, comunicación de resultados...). |
|  | A.1.1.2.<br>Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo a las necesidades de la investigación.                                 | A.1.2.2.<br>Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo a las necesidades de la investigación.  | A.1.3.2. Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación.  |
|  | A.1.1.3.<br>Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes  | A.1.2.3. Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones.   | A.1.3.3. Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones.   |



|                                  |   |   |  |
|----------------------------------|---|---|--|
|                                  | investigaciones.  |   |  |
|                                  | A.1.1.4. Fomento de la curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones.  | A.1.2.4. Fomento de la curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones.  | A.1.3.4. Fomento de la curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad en la realización de las diferentes investigaciones.                        |
|                                  | A.1.1.5. Las profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género.   | A.1.2.5. Avances en el pasado relacionados con la ciencia y la tecnología que han contribuido a transformar nuestra sociedad mostrando modelos desde una perspectiva de género.                 | A.1.3.5. La ciencia, la tecnología y la ingeniería como actividades humanas, las profesiones STEM en la actualidad desde una perspectiva de género.                            |
|                                  | A.1.1.6. Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana. | A.1.2.6. La importancia del uso de la ciencia y la tecnología para ayudar a comprender las causas de las propias acciones, tomar decisiones razonadas y realizar tareas de forma más eficiente. | A.1.3.6. La relación entre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología para comprender la evolución de la sociedad en el ámbito científico-tecnológico.       |
| A.2. La vida en nuestro planeta. | A.2.1.1. Necesidades básicas de los seres vivos, incluido el ser humano, y la diferencia con los objetos inertes.                             | A.2.2.1. Los reinos de la naturaleza desde una perspectiva general e integrada a partir del estudio y análisis de las características de diferentes ecosistemas.                                |  |
|                                  | A.2.1.2. Las adaptaciones de los seres vivos, incluido el ser humano, a su hábitat, concebido como el lugar en el que cubren sus necesidades. | A.2.2.2. Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de                    | A.2.3.1. Aspectos básicos de las funciones vitales del ser humano desde una perspectiva integrada: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie. |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.   |  |
| A.2.1.3. Clasificación e identificación de los seres vivos, incluido el ser humano, de acuerdo con sus características observables.  | A.2.2.3. Características propias de las plantas que permiten su clasificación en relación con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.                             |  |  |
|  | A.2.2.4. Los ecosistemas como lugar donde intervienen factores bióticos y abióticos, manteniéndose un equilibrio entre los diferentes elementos y recursos. Importancia de la diversidad. Las funciones y servicios de los ecosistemas. | A.2.3.2. Los ecosistemas extremeños y procedimientos para ayudar a su conservación.  |  |
|  | A.2.2.5. Las formas de relieve más relevantes   | A.2.3.3. Clasificación básica de rocas y minerales. Usos y explotación sostenible de los recursos geológicos. Procesos geológicos básicos de formación y modelado del relieve. |  |
| A.2.1.4. Las relaciones entre los seres humanos, los animales y las plantas. Cuidado y respeto hacia los seres vivos y el entorno en el que viven, evitando la degradación del suelo, el aire o el agua. | A.2.2.6. Las relaciones del ser humano con los ecosistemas para cubrir las necesidades de la sociedad. Ejemplos de buenos y malos usos de los recursos naturales de nuestro planeta y sus consecuencias.                                |  |  |

|                                  |  |   |   |
|----------------------------------|--|---|---|
|                                  | A.2.1.5. El cuerpo humano: funciones vitales (relación, nutrición y reproducción).   | A.2.2.7. El cuerpo humano: órganos y aparatos (órganos de los sentidos).  | A.2.3.4. El cuerpo humano: anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas.  |
|                                  | A.2.1.6. Imagen y esquema corporal.  | A.2.2.8. Valoración y respeto a su propio cuerpo y el de los demás.   | A.2.3.5. Los cambios físicos, emocionales, afectivo-sexuales, y sociales que conllevan la pubertad y la adolescencia y su aceptación de forma positiva tanto en uno mismo como en los demás.  |
|                                  | A.2.1.7. Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene, alimentación variada, equilibrada y sostenible, ejercicio físico, contacto con la naturaleza, descanso y cuidado del cuerpo como medio para prevenir posibles enfermedades.            | A.2.2.9. Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: el cuerpo humano: órganos y aparatos (órganos de los sentidos), alimentación variada y ejercicio físico, y descanso y cuidado del cuerpo como medio para prevenir posibles enfermedades. | A.2.3.6. Pautas que fomenten una salud emocional y social adecuada: higiene del sueño, gestión del ocio y del tiempo libre, uso adecuado de dispositivos digitales y estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables y prevención y consecuencias del consumo de drogas (legales e ilegales). |
|                                  | A.2.1.8. Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto por las de los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo-sexual. | A.2.2.10. Estrategias de control de las propias emociones.  | A.2.3.7. Pautas que fomenten una salud emocional y social adecuada: higiene del sueño, gestión del ocio del tiempo libre, uso adecuado de dispositivos digitales y estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables. Estrategias de control de las propias emociones.                          |
| A.3. Materia, fuerzas y energía. | A.3.1.1. Propiedades observables de los  | A.3.2.1. El calor. Cambios de estado, materiales  | A.3.3.1. Masa y volumen. Instrumentos para  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>materiales (textura, color, forma, tamaño, plasticidad...), su procedencia y su uso en objetos de la vida cotidiana de acuerdo a las necesidades de diseño para los que fueron fabricados. Estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso.</p> | <p>conductores y aislantes, instrumentos de medición y aplicaciones en la vida cotidiana.</p>  | <p>calcular la masa y la capacidad de un objeto. Concepto de densidad y su relación con la flotabilidad de un objeto en un líquido.</p>   |
|  | <p>A.3.1.2. Realización de proyectos sencillos a través de la elaboración de maquetas buscando la resistencia, estabilidad y utilidad en la estructura.</p>   | <p>A.3.2.2. Realización de proyectos sencillos donde se apliquen los efectos de las máquinas simples sobre las fuerzas y los cambios en la materia.</p>  | <p>A.3.3.2. Realización de proyectos para experimentar diferentes procesos relativos a la materia, fuerzas y energía.</p>   |
|  | <p>A.3.1.3. La luz y el sonido como formas de energía. Fuentes y uso en la vida cotidiana.</p>  | <p>A.3.2.3. Fuentes de energía renovables y no renovables. Energías renovables de Extremadura (hidroeléctrica, solar y eólica) y entornos más adecuados para ellas según el relieve y la meteorología.</p> | <p>A.3.3.3. Las formas de energía (mecánica, lumínica, sonora, térmica y química), fuentes y las transformaciones. Las fuentes de energías renovables y no renovables y su influencia en la contribución al desarrollo sostenible de la sociedad. Valoración del uso responsable de las fuentes de energía.</p> |
|  |   |  | <p>A.3.3.4. La energía eléctrica. Fuentes, transformaciones, transferencia y uso en la vida cotidiana. Los circuitos eléctricos y las estructuras robotizadas.</p>  |
|  | <p>A.3.1.4. Las sustancias puras y las mezclas. Identificación de</p>   | <p>A.3.2.4. Los cambios reversibles e irreversibles que experimenta la</p>   |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | mezclas homogéneas y heterogéneas. Separación de mezclas heterogéneas mediante distintos métodos: filtración y evaporación. | materia desde un estado inicial a uno final para reconocer los procesos y transformaciones que ocurren en la materia en situaciones de la vida cotidiana. Clasificación elemental de las rocas. |   |
|  |   | A.3.2.5. Fuerzas de contacto y a distancia. Las fuerzas y sus efectos.  |   |
|  | A.3.1.5. Estructuras resistentes, estables y útiles. Observación del entorno y elaboración de maquetas y proyectos.         | A.3.2.6. Propiedades de las máquinas simples y su efecto sobre las fuerzas. Aplicaciones y usos en la vida cotidiana.   | A.3.3.5. Artefactos voladores. Principios básicos del vuelo y utilidades (cometas, aviones, drones...). |

## Bloque B. Tecnología y digitalización.

|  | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|--|--|---|--|
| B.1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje. | B.1.1.1. Dispositivos y recursos básicos y sencillos del entorno digital de aprendizaje que cubran necesidades del contexto educativo. | B.1.2.1. Dispositivos y recursos del entorno digital de aprendizaje que cubran necesidades del contexto educativo.                                | B.1.3.1. Dispositivos y recursos digitales que cubran necesidades del contexto educativo y del entorno personal, familiar y social del alumnado.                 |
|  | B.1.1.2. Estrategias de búsquedas guiadas de información seguras y eficientes en internet (valoración y discriminación).               | B.1.2.2. Estrategias de búsquedas guiadas de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización). | B.1.3.2. Estrategias de búsquedas de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual). |
|  | B.1.1.3. Procedimientos sencillos de recogida,   | B.1.2.3. Procedimientos variados de recogida,   | B.1.3.3. Procedimientos de recogida, almacenamiento y  |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión.   | almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y su análisis.  | representación de datos para facilitar su comprensión, su análisis y el traslado a sus iguales.   |
|   | B.1.1.4. Recursos digitales básicos y sencillos para comunicarse con personas conocidas en entornos cercanos y seguros.   | B.1.2.4. Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas poniendo en práctica la etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital.                              | B.1.3.4. Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas poniendo en práctica la etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital.   |
|   | B.1.1.5. Iniciación al uso de reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.  | B.1.2.5. Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.  | B.1.3.5. Reglas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.   |
|   | B.1.1.6. Estrategias básicas para fomentar el bienestar digital y la prevención de riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (ciberacoso y acceso a contenidos inadecuados). | B.1.2.6. Estrategias para fomentar el bienestar digital físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso y acceso a contenidos inadecuados) y estrategias de actuación. | B.1.3.6. Estrategias para fomentar el bienestar digital, físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, dependencia tecnológica, acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados) y estrategias de actuación. |
| B.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional. | B.2.1.1 Iniciación a la elaboración y desarrollo de proyectos de diseño por fases (prototipado,   | B.2.2.1. Elaboración y desarrollo de proyectos de diseño por fases (diseño, prototipado, prueba y comunicación)  | B.2.3.1. Elaboración y desarrollo de proyectos de diseño por fases (identificación de necesidades, diseño,  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | prueba y comunicación) usando materiales seguros y adecuados para la elaboración y desarrollo de proyectos de diseño.   | usando materiales, herramientas y objetos seguros y adecuados para la elaboración y desarrollo de los proyectos, utilizando a nivel básico recursos digitales que permitan la programación por bloques.                                 | prototipado, prueba, evaluación y comunicación) usando materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D ...) seguros y adecuados para la consecución del proyecto. |
|  | B.2.1.2. Introducción a los proyectos interdisciplinarios, utilizando el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional a niveles básicos, para generar cooperativamente un producto.   | B.2.2.2. Fases del pensamiento computacional (descomposición de una tarea en partes más sencillas, reconocimiento de patrones y generación cooperativa de productos).   | B.2.3.2. Fases del pensamiento computacional (descomposición de una tarea en partes más sencillas, reconocimiento de patrones y generación cooperativa de productos).   |
|  | B.2.1.3. Iniciación a la programación a través de recursos analógicos o digitales adaptados al nivel lector del alumnado (actividades desenchufadas, plataformas digitales de iniciación a la programación, robótica educativa...). | B.2.2.3. Iniciación a la programación a través de recursos analógicos (actividades desenchufadas) o digitales (plataformas digitales de iniciación a la programación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa...). | B.2.3.3. Programación a través de recursos analógicos (actividades desenchufadas) o digitales (plataformas digitales de iniciación a la programación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa...).   |
|  | B.2.1.4. Estrategias básicas de trabajo en equipo.  | B.2.2.4. Estrategias y técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo y estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas   | B.2.3.4. Estrategias y técnicas cooperativas en situaciones de incertidumbre: adaptación y cambio de estrategia cuando sea necesario, valoración del error  |

|  |  |                         |   |
|--|--|-------------------------|---|
|  |  | empáticas e inclusivas. | propio y el de los demás como oportunidad de aprendizaje. |
|--|--|-------------------------|---|

### Bloque C. Sociedades y territorios.

|                              | 1.er ciclo  | 2.º ciclo  | 3.er ciclo   |
|------------------------------|---|--|--|
| C.1. Retos del mundo actual. | C.1.1.1. La Tierra en el universo. Elementos, movimientos y dinámicas relacionados con la Tierra y el universo y sus consecuencias en la vida diaria y en el entorno. Secuencias temporales y cambios estacionales. | C.1.2.1. La Tierra y las catástrofes naturales. Elementos, movimientos, dinámicas que ocurren en el universo y su relación con determinados fenómenos físicos que afectan a la Tierra y repercuten en la vida diaria y en el entorno.                          | C.1.3.1. El futuro de la Tierra y del universo. Los fenómenos físicos relacionados con la Tierra y el universo y su repercusión en la vida diaria y en el entorno. |
|                              |   | C.1.2.2. Conocimiento y representación del espacio. Representación de la Tierra por medio del globo terráqueo, los mapas y otros recursos digitales. Mapas y planos en distintas escalas.  | C.1.3.2. Conocimiento del espacio. La exploración espacial y la observación del cielo. La contaminación lumínica.  |
|                              | C.1.1.2. La vida en la Tierra. Fenómenos atmosféricos y su repercusión en los ciclos biológicos y en la vida diaria. Observación y registro de datos atmosféricos.  | C.1.2.3. El clima y el paisaje. Los fenómenos atmosféricos. Toma y registro de datos meteorológicos y su representación gráfica y visual. Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Relación entre las zonas climáticas y la diversidad de paisajes. | C.1.3.3. El clima y el planeta. Introducción a la dinámica atmosférica y a las grandes áreas climáticas del mundo. Los principales ecosistemas y sus paisajes.     |
|                              | C.1.1.3. Retos sobre situaciones cotidianas. Funciones básicas del pensamiento  | C.1.2.4. Retos sobre situaciones cotidianas. Técnicas de orientación mediante la   | C.1.3.4. El entorno natural. La diversidad geográfica de España y de Europa.   |



|                               |  |   |  |
|-------------------------------|--|---|--|
|                               | espacial y temporal para la interacción con el medio y la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Itinerarios y trayectos, desplazamientos y viajes. | observación de los elementos del medio físico y otros medios de localización espacial. La diversidad geográfica de Extremadura.   | Representación gráfica, visual y cartográfica a través de medios y recursos analógicos y digitales usando las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).  |
|                               |  | C.1.2.5. Retos demográficos. Ocupación y distribución de la población en el espacio y análisis de los principales problemas y retos demográficos. Representación gráfica y cartográfica de la población.                        | C.1.3.5. Migraciones y diversidad cultural. Las principales variables demográficas y su representación gráfica. Los comportamientos de la población y su evolución. Los movimientos migratorios y apreciación de la diversidad cultural. Contraste entre zonas urbanas y despoblación rural. |
|                               |  |   | C.1.3.6. Ciudadanía activa. Fundamentos y principios para la organización política y gestión del territorio en España. Participación social y ciudadana.   |
|                               |  | C.1.2.6. Desigualdad social y acceso a los recursos. Usos del espacio por el ser humano y evolución de las actividades productivas. El valor, el control del dinero y medios de pago. De la supervivencia a la sobreproducción. | C.1.3.7. Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.   |
| C.2. Sociedades en el tiempo. | C.2.1.1. La percepción del tiempo. Medida del tiempo en la vida cotidiana. El ciclo vital y las relaciones intergeneracionales                               | C.2.2.1. El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Ubicación temporal de las grandes etapas históricas en ejes cronológicos.   | C.2.3.1. El papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos. Temas de relevancia en la   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | s.   | Temas de relevancia en la historia (Prehistoria y Edad Antigua).   | historia (Edad Media, épocas Moderna y Contemporánea).   |
|  | C.2.1.2. Hombres y mujeres como sujetos de la historia personal y familiar.  | C.2.2.2. La acción de los hombres y mujeres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales, relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.  | C.2.3.2. El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género.  |
|  | C.2.1.3. Recursos y medios analógicos y digitales. Las fuentes orales y la memoria colectiva. La historia local y la biografía personal y familiar. Uso de objetos y artefactos de la vida cotidiana como fuentes para reflexionar sobre el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias. | C.2.2.3. Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en Extremadura: lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones de la localidad.        | C.2.3.3. Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Las huellas de la historia en España y en Europa: lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones de lugar de estudio. |
|  | C.2.1.4. Iniciación a la investigación y a los métodos de trabajo para la realización de proyectos que analicen su historia personal y familiar con los hechos más relevantes acontecidos y con perspectiva histórica.   | C.2.2.4. Iniciación a la investigación y a los métodos de trabajo para la realización de proyectos que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como son la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios | C.2.3.4. Investigación sobre proyectos que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Edad Media, Moderna y Contemporánea).                                 |

|                             |   |  |  |
|-----------------------------|---|--|--|
|                             |   | comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos, los avances técnicos.  |  |
|                             |   |  | C.2.3.5. La memoria democrática: consecuencias de una dictadura. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública. |
|                             | C.2.1.5. Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local.      | C.2.2.5. Las expresiones artísticas y culturales prehistóricas y de la antigüedad y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo de la Prehistoria y la Edad Antigua. Vestigios artísticos relevantes en Extremadura y España. | C.2.3.6. Las expresiones artísticas y culturales de la Edad Media, Moderna y Contemporánea, utilizando una perspectiva de género, presentes en Extremadura y España, y su función en la cultura.   |
|                             | C.2.1.6. El patrimonio natural y la cultura local. Los espacios naturales de su localidad: uso, cuidado y conservación. | C.2.2.6. El patrimonio natural y cultural de Extremadura. Los espacios protegidos, culturales y naturales. Su uso, cuidado y conservación.   | C.2.3.7. El patrimonio natural y cultural de España y Extremadura. Los espacios naturales protegidos. Su uso, cuidado y conservación.  |
| C.3. Alfabetización cívica. | C.3.1.1. La vida en colectividad. La familia. Diversidad familiar. Compromisos, corresponsabilidad, participación y     | C.3.2.1. Compromisos y normas para la vida en sociedad.  | C.3.3.1. La diversidad de identidades étnico-culturales y lenguas de España.   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | normas en el entorno familiar, vecinal y escolar. Prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos.   |  |  |
|  | C.3.1.2. La vida en sociedad. Espacios, recursos y servicios del entorno. Formas y modos de interacción social en espacios públicos desde una perspectiva de género.  |  | C.3.3.2. Los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española: derechos y deberes de la ciudadanía. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional para el desarrollo. |
|  | C.3.1.3. Identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno: La convivencia con los demás, integración y rechazo a las actitudes discriminatorias. Cultura de paz y no violencia. | C.3.2.2. Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad y la cohesión social. | C.3.3.3. Historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, particularmente las propias del pueblo gitano. Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de España.  |
|  | C.3.1.4. La organización territorial de Extremadura.  | C.3.2.3. La organización política y territorial de España.   | C.3.3.4. La organización política. Principales entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico y nacional en España. Sistemas de representación y de participación política.   |
|  | C.3.1.5.  | C.3.2.4.   | C.3.3.5. España y  |

|                            |  |   |   |
|----------------------------|--|---|---|
|                            | Ocupación y trabajo. Identificación de las principales actividades profesionales y laborales de mujeres y hombres en el entorno. Igualdad de género y conducta no sexista.       | Organización y funcionamiento de la sociedad. Las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios públicos que prestan. Estructura administrativa de España.           | Europa. Las principales instituciones de España y de la Unión Europea, de sus valores y de sus funciones. Los ámbitos de acción de las instituciones europeas y su repercusión en el entorno. |
|                            | C.3.1.6. Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas básicas en los desplazamientos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción y de transporte. | C.3.2.5. Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas de circulación, señales y marcas viales. Movilidad segura, saludable y sostenible como peatones o como usuarios de los medios de transporte. |   |
| C.4. Conciencia ecosocial. | C.4.1.1. El cambio climático: la acción humana sobre el medio y sus consecuencias.   | C.4.2.1. El cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación.   | C.4.3.1. El cambio climático. De lo local a lo global: causas y consecuencias. Medidas de mitigación y adaptación.  |
|                            | C.4.1.2. Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados de Extremadura y sus elementos.  | C.4.2.2. Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados de España y sus elementos.  | C.4.3.2. Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados en el mundo y sus elementos.  |
|                            | C.4.1.3. Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes.  | C.4.2.3. Responsabilidad ecosocial. La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana.   | C.4.3.3. Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas,  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | El maltrato animal y su prevención.   | Conservación y protección de la naturaleza.  | sociedades y medio natural.   |
|  | C.4.1.4. Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible y la prevención y la gestión de los residuos. | C.4.2.4. Estilos de vida sostenible. El consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos. | C.4.3.4. Estilos de vida sostenible: los límites del planeta y el agotamiento de recursos. La huella ecológica.   |
|  |   | C.4.2.5. Publicidad, consumo responsable (necesidades y deseos) y derechos del consumidor.   | C.4.3.5. Economía verde. La influencia de los mercados (de bienes, financiero y laboral) en la vida de la ciudadanía. Los agentes económicos y los derechos laborales desde una perspectiva de género. El valor social de los impuestos. Responsabilidad social y ambiental de las empresas.  |
|  | C.4.1.5. Introducción a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde una perspectiva personal y familiar.   | C.4.2.6. Introducción a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde una perspectiva local y regional.                                     | C.4.3.6. El desarrollo sostenible. La actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos. La actividad económica y la distribución de la riqueza: desigualdad social y regional en el mundo y en España. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda Urbana. El desarrollo urbano sostenible. La ciudad como espacio de convivencia. |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

En primer lugar, deben plantearse los objetivos de manera clara e inequívoca, con el fin de fortalecer las capacidades y habilidades para la exploración y la comprensión del mundo natural, social y cultural en el alumnado, al tiempo que se ponen en juego varias competencias, incluso interdisciplinares como, por ejemplo, en proyectos STEM con el área de Matemáticas o con áreas como Artística o Lengua Extranjera.

Además, a través de la realización de tareas o proyectos se potenciará la curiosidad del alumnado para comprender el mundo que lo rodea y poner en práctica los procesos de indagación y exploración propios del pensamiento científico, es decir, mediante la observación, experimentación e investigación con diferentes fuentes, así como el contraste de información, registro, representación y puesta en común de ideas cada vez más organizadas de la naturaleza y de la sociedad.

Se deberá garantizar que todo el alumnado sea capaz de adquirir los saberes, proponiendo actividades multinivel, con apoyos graduados, con información multimodal y con múltiples formas de expresar el aprendizaje, el cual se aplicará necesariamente en la solución de situaciones-problema que den sentido a lo aprendido, que estén bien contextualizadas y sean de complejidad variable en función de la edad, del desarrollo psicoevolutivo del alumnado y de sus diferentes capacidades y necesidades. De manera progresiva, el alumnado aumentará paulatinamente su grado de autonomía y su capacidad para indagar, analizar y sacar conclusiones, teniendo siempre al docente como guía y facilitador.

Estos criterios y principios deben orientar la selección de estrategias metodológicas, herramientas, soportes y recursos que impliquen la observación, exploración, comparación, planteamiento de preguntas, búsqueda de información, registro, interpretación, deducción, representación e intercambio de opiniones, así como el desarrollo de actitudes y valores como la responsabilidad, el respeto, la igualdad, la colaboración y la solidaridad. Por otra parte, será de interés el planteamiento de propuestas compatibles con el aprendizaje-servicio, que aborden, entre otros, problemas relacionados con los ODS o los retos del siglo XXI adaptados al contexto social (proyectos intergeneracionales, medioambientales, sobre igualdad de género...).

Las situaciones de aprendizaje tienen que conectar con los intereses del alumnado y con experiencias de aprendizaje en su contexto sociocultural, familiar, escolar y personal que den sentido a la actividad y permitan la formación de una identidad personal como referente para valorar su propia historia, la de Extremadura y la de España. En esta construcción de identidad y de reconocimiento de la historia personal y familiar es importante que los estudiantes establezcan relaciones entre el pasado y el presente que impliquen el uso de herramientas visuales sencillas para representar el tiempo histórico (líneas temporales, mapas históricos, esquemas, fuentes audiovisuales, recreaciones de sucesos históricos...). Al mismo tiempo, se plantearán tareas o actividades que supongan una mejora del entorno y mayor concienciación hacia el mismo (valorar un espacio natural, adoptar un monumento, investigar sobre un hecho histórico, crear conciencia sobre algún hábito nocivo...). Deben ofrecerse escenarios de aprendizaje variados que permitan aprender y trabajar tanto individualmente como en grupo, basándose en actividades significativas y estimulantes que faciliten el desarrollo de destrezas como la argumentación, la comunicación efectiva de ideas complejas (usando otros medios aparte del lenguaje verbal), la toma de decisiones compartidas y la resolución de conflictos de forma pacífica a partir de actitudes de respeto, empatía y regulación de la conducta. En este sentido, se debe incentivar el respeto por las

diferencias de cultura, lenguas, costumbres, género y capacidades distintas, evitando siempre prejuicios y estereotipos. Una posible estrategia para lograrlo es proponer una pregunta-guía inicial, que provoque debate o reflexión en torno a un tema relacionado, por ejemplo, con los ODS o los retos del siglo XXI, el cual nos llevará a conocer ideas previas, motivaciones e intereses que nos ayudarán a plantear de forma más precisa las posteriores situaciones. Por otra parte, sería de interés el planteamiento de propuestas compatibles con el aprendizaje-servicio, que aborden, entre otros, problemas relacionados con los ODS adaptados al contexto social (proyectos intergeneracionales, medioambientales, sobre igualdad de género...).

El uso de dispositivos digitales y las tecnologías de la educación es un recurso imprescindible y de gran versatilidad para el desarrollo de investigaciones y proyectos y la puesta en práctica del pensamiento computacional y de diseño, por lo que se incorporará a las situaciones de aprendizaje, dándole menor o mayor significatividad en función de la edad psicoevolutiva, así como de las características personales de aprendizaje del alumnado, garantizando que las herramientas digitales sean accesibles para todo el alumnado, promoviendo a su vez un uso seguro y responsable.

Trabajaremos con recursos humanos que tengamos a nuestro alcance en el entorno local: profesionales relacionados con la ciencia (veterinarios, personal sanitario, ingenieros...), trabajadores de empresas o fábricas y profesionales del entorno rural, como ganaderos y agricultores. Las experiencias de aprendizaje se abrirán paulatinamente a otros entornos más alejados de su localidad para poder establecer vínculos y facilitar las comparaciones. Se incluirán actividades en el propio centro educativo, en el medio natural, visitas culturales dentro (museos etnográficos de la localidad) y fuera de la comunidad (conjuntos históricos y naturales protegidos), elaboración de folletos informativos, campañas sobre conservación del medio y del patrimonio cultural, creación de murales interactivos, exposiciones orales, encuestas o elaboración de decálogos de buenas prácticas.

Se promoverán situaciones de aprendizaje dirigidas al desarrollo de hábitos, estilos y comportamientos de vida saludables y de cuidado del medio ambiente, adecuados al nivel madurativo del alumnado, que permitan identificar el impacto de las acciones propias y de los demás en el medioambiente y en la salud. Con el objeto de motivar el interés y la disposición del alumnado para conocer e investigar se incluirán escenarios que favorezcan un clima de confianza, empatía, diálogo, colaboración y libertad, en el que se produzcan el intercambio libre de ideas, el estudio de casos, la expresión creativa, visitas a lugares donde se plantean cuestiones sobre derechos humanos, sociales o cívicos y la realización de entrevistas.

Por último, para diseñar las situaciones de aprendizaje se tomarán como referencia los criterios de evaluación y se tendrá en cuenta que, además de contemplar su carácter global, competencial, formativo y continuo, se utilizarán diversos instrumentos de evaluación que permitan valorar los procesos, proyectos y evidencias que genera el alumnado al interactuar con los compañeros y compañeras, así como al investigar, desarrollar y crear. Esto nos dará información muy valiosa sobre qué han aprendido e investigado y qué aportaciones plantean para mejorar, por ejemplo, la sociedad, el medioambiente o las desigualdades.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del



contexto educativo de forma segura.

Criterio 1.2. Adquirir un manejo básico de los dispositivos de trabajo digital más usuales (encender y apagar equipos, conectar periféricos, conectarlos a la red eléctrica, etc.) permitiéndoles su uso de forma autónoma.

Criterio 1.3. Iniciarse en los aspectos fundamentales del uso de aplicaciones de trabajo digital más usuales (abrir carpetas, acceder al navegador o a las aplicaciones e introducir usuarios y contraseñas en las mismas) permitiéndoles su uso en un contexto educativo.

Criterio 1.4. Valorar el cuidado de los dispositivos utilizados, contribuyendo a su mantenimiento y buen funcionamiento, así como teniendo en consideración al resto de usuarios de los mismos.

## **Competencia específica 2.**

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

Criterio 2.2. Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, que luego se utilice en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.

Criterio 2.3. Conocer y aplicar técnicas sencillas de indagación (observación, encuestas, tests...).

Criterio 2.4. Conocer y utilizar de forma segura instrumentos y herramientas sencillos para el registro de observaciones.

Criterio 2.5. Participar de forma activa en experimentos e investigaciones sencillas de manera guiada.

Criterio 2.6. Proponer respuestas a las preguntas planteadas sobre hechos y fenómenos que ocurren en el medio, natural social y cultural, comparando la información y los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.

Criterio 2.7. Comunicar de forma oral o gráfica, con herramientas sencillas y adecuadas, el resultado de las investigaciones explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.

## **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Probar distintos diseños de prototipos trabajando en equipo.

Criterio 3.2. Utilizar de forma segura materiales y herramientas adecuadas para la elaboración del producto final.

Criterio 3.3. Construir de forma guiada un producto final sencillo que solucione un problema de diseño.

Criterio 3.4. Elaborar un guion para exponer de manera adecuada los pasos seguidos para elaborar el producto final.

Criterio 3.5. Presentar de forma oral o gráfica el producto final de los proyectos de diseño, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.

Criterio 3.6. Mostrar interés por el pensamiento computacional, participando en la resolución guiada de problemas sencillos de programación.

Criterio 3.7. Mostrar interés por el pensamiento de diseño, participando en la elaboración colaborativa de proyectos sencillos.

## **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Reconocer e identificar la imagen y el esquema corporal.

Criterio 4.2. Distinguir acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.

Criterio 4.3. Identificar las emociones propias y las de los demás desarrollando la autoestima.

- Criterio 4.4. Entender las relaciones familiares y escolares a las que pertenece.
- Criterio 4.5. Entender, aceptar y controlar las propias emociones usando estrategias sencillas.
- Criterio 4.6. Ser consciente de la diversidad presente en el aula y en el entorno social cercano.
- Criterio 4.7. Reconocer estilos de vida saludables valorando la importancia de la higiene, una alimentación variada, equilibrada y sostenible, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso y el uso adecuado de las tecnologías.
- Criterio 4.8. Valorar el cuidado del cuerpo como medio para prevenir posibles enfermedades.

### **Competencia específica 5.**

- Criterio 5.1. Reconocer las características, organización y propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de metodologías de indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada.
- Criterio 5.2. Establecer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.
- Criterio 5.3. Mostrar actitudes de respeto hacia el patrimonio natural y cultural, reconociéndolo como un bien común.
- Criterio 5.4. Reconocer el valor del patrimonio natural y cultural de Extremadura.
- Criterio 5.5. Empezar acciones para un uso responsable en el disfrute del patrimonio cultural y natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

### **Competencia específica 6.**

- Criterio 6.1. Mostrar estilos de vida sostenible y valorar la importancia del respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio como el suelo y el agua.
- Criterio 6.2. Adoptar hábitos diarios en relación al uso racional del agua (ducha, lavado de dientes, ahorro de agua...), la movilidad (transporte público, uso de la bicicleta...) y la gestión de recursos (reciclaje de basura).
- Criterio 6.3. Adoptar un consumo responsable de los materiales que utilizamos diariamente (material escolar, luz, ropa...).
- Criterio 6.4. Identificar las consecuencias de la intervención humana en el medio natural.
- Criterio 6.5. Mostrar actitudes de cooperación y respeto hacia las personas y el planeta.
- Criterio 6.6. Reconocer y diferenciar las energías renovables de las energías fósiles, así como sus beneficios e inconvenientes.

### **Competencia específica 7.**

- Criterio 7.1. Reconocer los principales acontecimientos históricos personales, familiares y del entorno cercano, situándolos en el tiempo mediante el uso de líneas temporales.
- Criterio 7.2. Emplear nociones de medida y sucesión básicas para ordenar temporalmente acontecimientos personales con el fin de comprender mejor su historia individual y familiar.
- Criterio 7.3. Realizar investigaciones guiadas sencillas sobre acontecimientos personales o familiares recopilando información relevante y comunicando los resultados utilizando distintos medios.
- Criterio 7.4. Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia y formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.
- Criterio 7.5. Valorar las personas más relevantes de su historia personal incorporando

la perspectiva de género.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Observar y recoger información acerca de las manifestaciones culturales del propio entorno, mostrando respeto hacia sí mismo y hacia otras personas.

Criterio 8.2. Valorar la diversidad y riqueza existente en nuestro entorno apreciándola como fuente de aprendizaje.

Criterio 8.3. Mostrar actitudes que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos en el entorno cercano.

Criterio 8.4. Mostrar actitudes de respeto hacia los diversos modelos de familia.

### **Competencia específica 9.**

Criterio 9.1. Identificar y asumir responsabilidades individuales en el entorno familiar y educativo.

Criterio 9.2. Llegar a acuerdos y resolver conflictos de forma dialógica y democrática.

Criterio 9.3. Emplear un lenguaje inclusivo, no violento y respetuoso con las normas gramaticales en toda relación social en el entorno próximo.

Criterio 9.4. Identificar instituciones cercanas, señalando y valorando las funciones que promueven una buena convivencia.

Criterio 9.5. Conocer, interiorizar y cumplir normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos, especialmente como peatones y usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.

## **Segundo ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo a las necesidades del contexto educativo, de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.

Criterio 1.2. Dominar los aspectos fundamentales del uso de aplicaciones de trabajo digital más usuales (abrir carpetas, acceder al navegador o a las aplicaciones e introducir usuarios y contraseñas de las aplicaciones y sitios web utilizados), que permitan obtener o almacenar información para el desarrollo de proyectos escolares o personales.

Criterio 1.3. Valorar el cuidado de los dispositivos utilizados, contribuyendo a su mantenimiento y buen funcionamiento, teniendo en consideración al resto de usuarios de los mismos.

Criterio 1.4. Iniciarse en el uso de alguna de las plataformas y aplicaciones educativas de uso más común en los centros de Extremadura (eScholarium, Google Classroom, MoodleEvox, etc.), utilizándolas en situaciones de aprendizaje y comunicación.

Criterio 1.5. Realizar búsquedas sencillas de información en la red que le permitan resolver problemas, desarrollar nuevas ideas o adquirir conocimientos para llevar a cabo proyectos escolares o personales.

Criterio 1.6. Iniciarse en el manejo básico de herramientas digitales para la creación de contenido (audiovisual, artístico, en formato texto, etc.) generando productos finales en los proyectos o almacenando información relevante para los mismos.

Criterio 1.7. Manejar aspectos básicos de las principales herramientas de comunicación (correo electrónico, chats, mensajería de eScholarium, etc.) que le permitan comunicarse con los demás para resolver situaciones de aprendizaje o para un uso

personal habitual.

### **Competencia específica 2.**

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

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

Criterio 2.3. Conocer y aplicar diferentes técnicas de indagación y modelos, además de los ya conocidos (entrevistas, estudio de casos, observación de campo...), para realizar experimentos guiados.

Criterio 2.4. Conocer y emplear de forma segura instrumentos y dispositivos para realizar mediciones precisas y registrarlas correctamente.

Criterio 2.5. Realizar experimentos guiados y no guiados.

Criterio 2.6. Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas sobre hechos y fenómenos que ocurren en el medio, natural social y cultural, a través de la interpretación de la información y los resultados obtenidos y comparándolos con las predicciones realizadas.

Criterio 2.7. Presentar los resultados de las investigaciones en diferentes formatos, utilizando herramientas adecuadas y un lenguaje científico básico y explicando los pasos seguidos.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Probar prototipos diferentes y seleccionar el más adecuado para la solución del problema.

Criterio 3.2. Usar de forma segura herramientas, técnicas y materiales adecuados para la elaboración del producto final.

Criterio 3.3. Construir, trabajando de manera cooperativa, un producto final sencillo que solucione un problema de diseño.

Criterio 3.4. Explicar, siguiendo un guion, los pasos seguidos para elaborar el proyecto de diseño y el producto final.

Criterio 3.5. Utilizar herramientas o aplicaciones digitales para presentar de forma oral y gráfica el producto final.

Criterio 3.6. Resolver, de forma guiada, problemas sencillos de programación, modificando algoritmos de acuerdo a principios básicos del pensamiento computacional.

Criterio 3.7. Aplicar el pensamiento de diseño participando en la elaboración colaborativa de proyectos.

### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Valorar y respetar su propio cuerpo y el de los demás.

Criterio 4.2. Mostrar actitudes que fomenten el bienestar emocional y social.

Criterio 4.3. Identificar las emociones propias y las de los demás mostrando empatía.

Criterio 4.4. Establecer relaciones afectivas saludables.

Criterio 4.5. Adoptar estrategias de control de las propias emociones: escucha activa, aceptación de la opinión de los demás, autoconocimiento.

Criterio 4.6. Ser consciente de la diversidad presente en el aula y en su entorno social cercano.

Criterio 4.7. Reconocer hábitos de vida saludables valorando la importancia de la higiene, una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico y el descanso.

Criterio 4.8. Asumir la importancia del cuidado del propio cuerpo para prevenir posibles enfermedades.

### **Competencia específica 5.**

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

Criterio 5.2. Identificar las características de los diferentes elementos del medio natural, social y cultural.

Criterio 5.3. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.

Criterio 5.4. Valorar y proteger el patrimonio natural y cultural, valorándolo como un bien común.

Criterio 5.5. Adoptar conductas respetuosas para el disfrute del patrimonio natural y cultural, proponiendo acciones para su conservación y mejora.

### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Identificar problemas ecosociales y proponer posibles soluciones a los mismos.

Criterio 6.2. Adoptar estilos de vida sostenibles y respetuosos en relación a la conservación y protección de la naturaleza.

Criterio 6.3. Adoptar un consumo responsable en la vida diaria.

Criterio 6.4. Reconocer comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y el uso sostenible de los recursos naturales.

Criterio 6.5. Identificar y expresar los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.

Criterio 6.6. Mostrar actitudes críticas con el sistema de producción y consumo, de energía y ciclos materiales del planeta.

Criterio 6.7. Promover una actitud emprendedora en la búsqueda de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones de manera cooperativa y actuar para su resolución, a partir del análisis crítico de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.

Criterio 6.8. Mostrar actitudes de cooperación y respeto hacia las personas y el planeta.

Criterio 6.9. Reconocer la importancia de la utilización de energías renovables frente a energías fósiles para el cuidado del planeta.

### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Conocer los principales vestigios históricos desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, en España y Extremadura, reconociendo y valorando su importancia histórica, cultural y patrimonial.

Criterio 7.2. Conocer y valorar algunas de las expresiones artísticas y culturales desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, reconociendo qué aspectos sociales y culturales se reflejan en ellas.

Criterio 7.3. Manifestar actitudes de curiosidad ante los acontecimientos históricos, los aspectos culturales y sociales, explicando y valorando su importancia como reflejo de esas sociedades.

Criterio 7.4. Realizar investigaciones guiadas, tanto individuales como en grupo, sobre acontecimientos o elementos del patrimonio histórico desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.

Criterio 7.5. Recopilar y procesar la información encontrada en una o varias fuentes y comunicar los resultados usando distintos medios.

Criterio 7.6. Incorporar la perspectiva de género en el análisis de personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Prehistoria hasta la

Edad Antigua.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Reflexionar sobre cuestiones éticas contribuyendo al bienestar individual y colectivo.

Criterio 8.2. Analizar la importancia demográfica y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte por la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.

Criterio 8.3. Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.

Criterio 8.4. Mostrar actitudes de tolerancia y respeto hacia los diversos modelos de familia.

### **Competencia específica 9.**

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

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

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

## **Tercer ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red para crear contenidos digitales más elaborados.

Criterio 1.2. Valorar el cuidado de los dispositivos utilizados, contribuyendo a su mantenimiento y buen funcionamiento, teniendo en consideración al resto de usuarios de los mismos.

Criterio 1.3. Dominar alguna de las plataformas y aplicaciones educativas de uso más común en los centros de Extremadura (eScholarium, Google Classroom, MoodleEvox, etc.), utilizándolas de forma habitual en situaciones de aprendizaje.

Criterio 1.4. Integrar el uso de normas de seguridad elementales y conocer los riesgos del uso de herramientas digitales (navegar por Internet, herramientas de comunicación, correo electrónico, chats, redes sociales, etc.) actuando de forma responsable y segura.

Criterio 1.5. Respetar la privacidad propia y del resto de usuarios, evitando compartir información o documentos sin el consentimiento de los demás.

Criterio 1.6. Ser capaz de buscar información, tanto en formato audiovisual como de otra índole (tutoriales en vídeo o en texto, guías, hilos en foros, etc.) verificando dicha información, que permita resolver problemas, desarrollar nuevas ideas o adquirir conocimientos para llevar a cabo proyectos escolares o personales.

Criterio 1.7. Manejar diferentes herramientas digitales para crear cualquier tipo de contenido propio (audiovisual, artístico, en formato texto, etc.), tanto de forma individual como en grupo.

Criterio 1.8. Dominar herramientas de comunicación (redes sociales, correo electrónico, aplicaciones para videollamadas, chats, etc.) que permitan comunicarse con los demás

para resolver situaciones de aprendizaje o para un uso personal habitual.

Criterio 1.9. Utilizar normas de cortesía elementales en la comunicación *online* con los demás (saludos y despedidas, normas básicas de respeto, empatía con los demás, uso de mayúsculas para elevar la voz, autocontrol emocional ante una descortesía, paciencia con los usuarios y dispositivos, etc.) evitando la generación de conflictos y frustraciones innecesarias.

### **Competencia específica 2.**

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

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

Criterio 2.3. Conocer y aplicar diferentes técnicas de indagación y modelos, además de los ya conocidos (investigación bibliográfica, estudios causales...).

Criterio 2.4. Conocer y emplear de forma segura instrumentos y dispositivos apropiados para realizar mediciones precisas y registrarlas correctamente.

Criterio 2.5. Diseñar y realizar experimentos guiados y no guiados adquiriendo de manera progresiva mayor autonomía de trabajo.

Criterio 2.6. Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas sobre hechos y fenómenos que ocurren en el medio, natural social y cultural, a través del análisis e interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones y comparándolas con las predicciones realizadas.

Criterio 2.7. Comunicar los resultados de las investigaciones adaptando el mensaje y el formato a la audiencia que va dirigido, utilizando herramientas y técnicas digitales o analógicas adecuadas y lenguaje científico, y explicando los pasos seguidos.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Evaluar las necesidades del entorno como base para el planteamiento de problemas de diseño.

Criterio 3.2. Establecer objetivos concretos y viables que lleven a la solución (analógica o digital) del problema de diseño planteado.

Criterio 3.3. Plantear un problema de diseño que se resuelva creando un prototipo o dando una solución innovadora y creativa con el uso de herramientas y materiales digitales o analógicos.

Criterio 3.4. Conocer y aplicar técnicas sencillas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional.

Criterio 3.5. Desarrollar estrategias básicas de gestión de proyectos cooperativos.

Criterio 3.6. Recopilar y utilizar recursos básicos necesarios para solucionar los problemas planteados.

Criterio 3.7. Proponer soluciones innovadoras y creativas a los problemas planteados.

Criterio 3.8. Establecer criterios sencillos y concretos para evaluar los proyectos.

Criterio 3.9. Recopilar y utilizar de forma segura herramientas (digitales o analógicas), dispositivos, técnicas y materiales adecuados para elaborar un producto final que dé solución a un problema de diseño.

Criterio 3.10. Probar en equipo distintos prototipos y soluciones digitales para valorar su idoneidad y viabilidad en el desarrollo del producto final.

Criterio 3.11. Desarrollar un producto final que dé soluciones a un problema de diseño.

Criterio 3.12. Comunicar el resultado de los proyectos de diseño, adaptando el mensaje y el formato a la audiencia, explicando los pasos seguidos, justificando por qué ese prototipo o solución digital cumple con los requisitos del proyecto y proponiendo posibles retos para futuros proyectos.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Asumir y aceptar los cambios físicos que conlleva la pubertad y la adolescencia de manera positiva, tanto en uno mismo como en los demás.

Criterio 4.2. Promover actitudes que fomenten el bienestar emocional y social.

Criterio 4.3. Identificar, gestionar y validar las emociones propias y las de los demás.

Criterio 4.4. Fomentar relaciones sociales y afectivas saludables.

Criterio 4.5. Reflexionar sobre los usos de la tecnología y los dispositivos digitales y sobre la gestión del ocio y el tiempo libre en relación al bienestar emocional y social.

Criterio 4.6. Aplicar estrategias de control de las propias emociones: autoconocimiento, autocontrol, autoaceptación, actitudes positivas y optimistas.

Criterio 4.7. Respetar y valorar la diversidad presente en el aula y en la sociedad.

Criterio 4.8. Adoptar hábitos de vida saludables valorando la importancia de la higiene, ejercicio físico y una alimentación variada, equilibrada y sostenible.

Criterio 4.9. Integrar estilos de vida saludables asumiendo los beneficios del uso adecuado de las nuevas tecnologías, la necesidad del descanso (higiene del sueño) y la importancia del contacto con la naturaleza.

Criterio 4.10. Prevenir posibles situaciones de riesgo de accidentes y conocer las actuaciones básicas de primeros auxilios.

#### **Competencia específica 5.**

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

Criterio 5.2. Analizar la organización, las propiedades y las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos del medio natural social y cultural.

Criterio 5.3. Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural.

Criterio 5.4. Realizar propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad.

#### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Adoptar y promover estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de las personas y del planeta.

Criterio 6.2. Practicar un consumo responsable en la vida diaria y fomentarlo entre las personas de su entorno familiar y social.

Criterio 6.3. Mostrar actitudes críticas con el sistema de producción y consumo, de energía y ciclos materiales del planeta buscando soluciones más beneficiosas para el medio ambiente.

Criterio 6.4. Participar con una actitud emprendedora en la búsqueda, contraste y evaluación de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones y actuar para su resolución a partir del análisis crítico de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.

Criterio 6.5. Ejercer y fomentar en su entorno social cercano actitudes críticas, de cooperación y de respeto hacia las personas y el planeta.

Criterio 6.6. Reconocer y promover la utilización de energías renovables para impulsar el equilibrio del planeta.

#### **Competencia específica 7.**



Criterio 7.1. Conocer los acontecimientos históricos más relevantes ocurridos en España y Extremadura desde la Edad Media, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para comprender las circunstancias sociales y culturales de la actualidad.

Criterio 7.2. Conocer los principales vestigios históricos desde la Edad Media hasta nuestros días, en España y Extremadura, reconociendo y valorando su importancia histórica, cultural y patrimonial, situando cronológicamente los hechos.

Criterio 7.3. Conocer y valorar algunas de las expresiones artísticas y culturales desde la Edad Media, comprendiendo su función en la cultura y reconociendo qué aspectos sociales y culturales se reflejan en ellas.

Criterio 7.4. Manifestar actitudes de curiosidad ante los acontecimientos históricos, los aspectos culturales y sociales, explicando y valorando su importancia en la sociedad actual y estableciendo similitudes entre los acontecimientos pasados y presentes.

Criterio 7.5. Realizar investigaciones, tanto individuales como en grupo, sobre acontecimientos o elementos del patrimonio histórico desde la Edad Media hasta la actualidad, recopilando y procesando la información encontrada en distintas fuentes y comunicando los resultados usando distintos medios.

Criterio 7.6. Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Edad Media hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas en ejes cronológicos e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Contribuir, a través del respeto de la diversidad, al logro de los valores de la integración europea.

Criterio 8.2. Investigar sobre los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual.

Criterio 8.3. Valorar la diversidad etnocultural y la cohesión social mostrando empatía y respeto por las minorías.

Criterio 8.4. Valorar la diversidad afectivo-sexual mostrando empatía y respeto por las distintas identidades y expresiones de género.

Criterio 8.5. Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.

Criterio 8.6. Mostrar actitudes de tolerancia y respeto hacia los diversos modelos de familia, valorando la diversidad como una realidad social.

### **Competencia específica 9.**

Criterio 9.1. Promover interacciones sociales respetuosas y equitativas en el entorno escolar, familiar y social.

Criterio 9.2. Resolver conflictos de forma pacífica y dialogada, usando un lenguaje inclusivo, no violento, equitativo y respetuoso con las normas gramaticales.

Criterio 9.3. Conocer y ejercitar los principales derechos, normas, deberes y libertades emanados de la Constitución española y la Unión Europea.

Criterio 9.4. Conocer las funciones que realiza el Estado y sus instituciones para mantener la paz, la seguridad integral ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

Criterio 9.5. Explicar el funcionamiento general de los órganos de gobierno del municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado español y de la Unión Europea, valorando sus funciones y la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía.

Criterio 9.6. Conocer, interiorizar y cumplir normas como peatones y usuarios de los medios de locomoción, conociendo las señales de tráfico, promoviendo acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico; favoreciendo

actitudes de tolerancia y prudencia, y tomando conciencia de la importancia de la movilidad sostenible de las personas.

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación Artística en la Educación Primaria es un área de gran relevancia, ya que involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa. Esta creatividad es el aporte más relevante en esta materia, puesto que se pretende avanzar hacia el desarrollo de un alumnado no solamente competente en la lectoescritura musical o en la reproducción plástica, sino en la creación e interpretación de producciones artísticas propias. Por ello, esta área desencadena mecanismos que permiten desarrollar distintas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado. Así, favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia, la memoria a corto y largo plazo y potencia la imaginación, la emotividad y la creatividad. También podemos considerarla como una herramienta poderosa de cambio social que promueve la concienciación y ofrece soluciones para combatir problemas ecosociales, como pueden ser el calentamiento global, los conflictos sociales o las crisis económicas, desde la perspectiva de la sostenibilidad. Teniendo en cuenta la gran cantidad y variedad de conocimientos conceptuales, destrezas y actitudes que promueve, involucra e implica de forma directa o indirecta, desde la Educación Artística se pretende colaborar al desarrollo global del alumnado y aproximarlos al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, dando especial importancia al folklore de nuestra comunidad. Al mismo tiempo, se inicia en la creación de sus propias propuestas artísticas de forma autónoma y se contribuye a la formación del sentimiento de pertenencia e identidad, del gusto estético y del sentido crítico. Y todo con vistas a la idea de fomentar un alumnado competente, capaz de enfrentarse a los retos y desafíos en el siglo XXI.

La Educación Artística pretende dar continuidad a la formación que el alumnado ha recibido en la etapa de Educación Infantil, ya que parte de la experimentación, la expresión y la producción, procesos que podemos considerar como cambiantes a lo largo de los tres ciclos en los que se organiza la Educación Primaria. Además de la exploración de los diversos lenguajes, artes y disciplinas, también se considera fundamental la aproximación al trabajo a partir de herramientas, instrumentos y materiales variados con el objetivo de que el alumnado investigue y se adentre en su dimensión lúdica, creativa, comunitaria y social. Todo ello se llevará a cabo a través de una mirada que incorpore la contribución de las mujeres a la evolución de las áreas artísticas desde una perspectiva de género. Esta etapa servirá de transición hasta completar la capacidad de apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las diferentes manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación, en las materias de Música, Educación Plástica Visual y Audiovisual y Expresión Artística de la Educación Secundaria Obligatoria.

A lo largo de la etapa de Primaria se debe tomar conciencia de que las formas culturales y artísticas transmiten y proyectan de forma directa actitudes, creencias, ideas y sentimientos de personas concretas, difundidas a través de unos medios determinados y en una sociedad y momento específico. También revelan identidades individuales y sociales, circunstancia que va a permitirles evitar estereotipos, mitificaciones y prejuicios diversos, propios del etnocentrismo.

Del mismo modo, si se tienen en cuenta los avances de la neurociencia, la Educación Artística promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual y el descubrimiento de las grandes posibilidades derivadas de la recepción y expresión culturales. No hay que olvidar que las diversas manifestaciones y propuestas culturales y artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas.

La música, la danza, las artes plásticas, audiovisuales, performativas y escénicas se presentan en nuestros días de muy diferentes maneras y a través de distintos medios.

Por ello, el área posee una importancia capital, ya que la manipulación de la información vinculada con ella en la vida cotidiana genera y demanda competencias y capacidades de pensamiento propias a las requeridas en las artes.

Se debe hacer partícipe al alumnado en la comprensión de la cultura en la que viven para que dialoguen con ella, elaboren criterios útiles de entendimiento y disfruten y desarrollen progresivamente el sentido crítico. De esta manera, es fundamental trabajar la confianza en sí mismo, la autoestima y la empatía. También es muy relevante la apreciación de producciones culturales y artísticas diversas que enriquezcan tanto al individuo como a la sociedad, ya que el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad son herramientas poderosas para la reconciliación y la creación de sociedades pacíficas. En el mismo sentido, nuestro alumnado se comunica utilizando con creatividad distintas representaciones y expresiones artísticas y se inician en el uso de las técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras y corporales para la creación, de forma colaborativa, de propuestas culturales y artísticas.

En cuanto a la estructura de este currículo se han establecido cuatro competencias específicas. Podemos definir las como aquellos aprendizajes competenciales a los que este área contribuye de forma más directa, ya que poseen una mayor afinidad o relación con ella.

Estas competencias específicas se describen en términos generales proporcionando una idea clara de su utilidad y valor pedagógico para formar aprendices competentes del siglo XXI, incorporando además especificaciones acerca del nivel de desarrollo competencial esperado al finalizar cada uno de los ciclos de la etapa Primaria.

Tras estas competencias y sus definiciones, se establecen las conexiones entre las competencias específicas del área de Educación Artística, y se explica qué relación guardan con las competencias de otras materias de la Etapa, de manera que se presenta la educación como un todo contextualizado e interconexionado y dirigido a adquirir las ocho competencias clave. La materia contribuye especialmente en el Perfil de salida del alumnado a la adquisición de la competencia de conciencia y expresión culturales, por el carácter intrínseco de la asignatura que parte del reconocimiento de diferentes manifestaciones artísticas y culturales, con especial relevancia del patrimonio artístico. Pero, además, plantea una fuerte relación con la competencia digital, ya que la modernización del currículo pretende fomentar la expresión y la creación artística en medios multimodales, tanto tradicionales como tecnológicos, de manera que la alfabetización digital se convierte en un elemento básico del área de Educación Artística.

Los saberes básicos se organizan en cuatro bloques fundamentales: Educación Musical, Educación Plástica y Visual, Educación Audiovisual y Educación en Artes Escénicas y Performativas. A su vez, cada uno de estos bloques se articula en dos ejes: percepción y análisis, por un lado, y creación e interpretación, por el otro. En el primero de ellos se incluyen todos aquellos aspectos vinculados con el desarrollo de contenidos, destrezas y actitudes relacionados con el reconocimiento, recepción y observación sensitiva, visual, auditiva y corporal. Estos permiten una aproximación al entorno, para analizarlo y comprenderlo, junto con las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Por otra parte, el segundo eje hace referencia a la expresión creativa de ideas, sentimientos y sensaciones mediante la exploración, el conocimiento, la ejecución y la utilización creativa de diferentes códigos, elementos, herramientas, instrumentos, materiales, medios, programas, aplicaciones y técnicas culturales y artísticas.

Las situaciones de aprendizaje del área deben englobar los ámbitos comunicativo, analítico, expresivo, creativo e interpretativo. Siempre que sea posible, el alumnado debe convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje a través de experiencias, procesos, proyectos, retos y tareas que desarrollen su capacidad de apreciación, análisis, creatividad, imaginación y sensibilidad.

El grado de adquisición de las competencias específicas se determina a través de los criterios de evaluación planteados. Por tanto, contribuyen a la consecución de los aprendizajes competenciales esperables, es decir, determinan el grado de adquisición de las competencias específicas a través de un desempeño determinado.

En definitiva, desde una perspectiva activa, crítica y participativa el alumnado puede acceder a los conocimientos, destrezas y actitudes culturales y artísticas partiendo de premisas fundamentales en el desarrollo competencial, entre las que podemos destacar el compromiso, la empatía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute, la responsabilidad y el compromiso en la transformación de las sociedades.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

### **1. Explorar con curiosidad, sensibilidad y respeto manifestaciones artísticas de diferentes culturas, épocas y estilos, a través de la búsqueda y la recepción activa, relacionándolas entre sí.**

El conocimiento, el acceso, el análisis, la descripción, la recepción y la comprensión de propuestas artísticas diversas procedentes de distintas culturas a través de la búsqueda, la escucha, la observación y el visionado de una gran variedad de ellas son procesos fundamentales para la formación de seres humanos críticos, empáticos, curiosos, respetuosos, sensibles y que evidencien una actitud de interés y valoración ante estas manifestaciones.

Por una parte, el descubrimiento de las producciones del pasado aporta claves esenciales para la interpretación del presente ya que las manifestaciones artísticas actuales, más próximas a la realidad y motivación del alumnado, son una evolución de aquellas. También favorece la toma consciente de decisiones relevantes con relación a la conservación del patrimonio de nuestra región y de nuestro país; por otra, el reconocimiento y el interés por producciones características de entornos locales, regionales, nacionales y de otros lugares propias de nuestros días proporcionan una sólida base para descubrir y valorar las manifestaciones que procedan de cualquier otro lugar. Es importante vivenciar y reconocer la propia realidad artística para crear una identidad desde la que acercarse de forma crítica a otras culturas. Además, es oportuno que el alumnado comprenda las diferencias culturales y la necesidad de respetarlas, conozca las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas del patrimonio, establezca relaciones entre ellas a través de la recepción activa y la escucha atenta y aprecie su diversidad para enriquecer y construir su realidad. Destacar la aportación de las mujeres en el mundo de las artes plásticas y musicales y resto de manifestaciones artísticas, se plantea como un reto necesario para visibilizar sus obras como objeto de análisis y estudio artístico y social.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado se habrá acercado a manifestaciones artísticas cercanas a su entorno de forma experiencial, mostrando interés por ellas y participando de manera sencilla en su difusión y enriquecimiento.

Al finalizar el segundo ciclo, serán capaces de identificar diferentes corrientes, estilos y géneros artísticos, así como los autores y autoras más significativos a través de la vivencia y experimentación artística, tanto plástica como sonora.

Al finalizar el tercer ciclo y, por tanto, la etapa de Educación Primaria, el alumnado podrá diferenciar de forma razonada, con respeto e interés diversas corrientes y géneros artísticos de épocas y culturas diferentes, así como a sus principales representantes, explorando las interrelaciones entre los distintos estilos y sus características y disfrutando de su riqueza y diversidad.

## **2. Analizar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, mediante diversos canales y medios, desarrollando el pensamiento propio y la identidad cultural.**

La identidad cultural se forja desde los primeros años de vida, haciendo posible un encuentro entre la sociedad y el alumnado. La apertura, la curiosidad y el interés por aproximarse a nuevas propuestas culturales y artísticas, suponen un primer paso imprescindible ante las diferentes manifestaciones a las que podremos acceder desde el conocimiento de la realidad de nuestro entorno, avanzando siempre desde el interés, el diálogo y el respeto. El acceso a la oferta cultural parte desde el folklore, la transmisión oral y los medios tradicionales de recogida, búsqueda y registro de manifestaciones culturales y artísticas; desde esta base, se desarrollarán estrategias de búsqueda y análisis de información mediante diferentes canales y medios, adquiriendo especial relevancia las tecnologías de la información y la comunicación como elemento fundamental para el alumnado del siglo XXI. El cultivo de un pensamiento propio, la autoconfianza y la capacidad de colaboración con sus iguales son tres pilares fundamentales para el desarrollo personal del alumnado. También contribuye a crear y asentar progresivamente un sentido de pertenencia e identidad. Asimismo, implica respetar el hecho artístico, los derechos de autoría y la labor de las personas profesionales encargadas de su conservación, creación y difusión. En definitiva, a través de la indagación, el alumnado debe reconocer y valorar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico analizando sus principales elementos, desarrollando criterios de valoración propios y evidenciando una actitud abierta, dialogante y respetuosa. Del mismo modo, es oportuno que comprenda las diferencias y la necesidad de respetarlas y se inicie en el disfrute y conocimiento de las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones más destacadas del patrimonio a través de sus lenguajes y elementos técnicos en diversos medios y soportes.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de realizar una revisión guiada de diferentes manifestaciones culturales, a través de medios sencillos, partiendo siempre del entorno próximo y adquiriendo especial relevancia la transmisión oral y el uso de medios digitales sencillos para su registro.

Al terminar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de analizar diferentes expresiones artísticas de manera colaborativa, avanzando hacia el reconocimiento de manifestaciones de otros entornos culturales que no sean el propio, desde el interés, el diálogo y el respeto.

Cuando termine el tercer ciclo, el alumnado habrá desarrollado estrategias para distinguir diferentes corrientes y estilos artísticos, partiendo del patrimonio cultural de Extremadura, relacionando, a través de la música, la plástica, los audiovisuales y las manifestaciones escénicas y performativas, las diferentes características de cada una y estableciendo conexiones entre ellas, además de valorar y respetar la diversidad que las genera.

### **3. Explorar las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales y multimodales, a través de la práctica instrumental, vocal y corporal, aplicando los conocimientos y recursos digitales y expresando y comunicando de manera creativa ideas, sentimientos y emociones.**

Experimentar, explorar, conocer y descubrir las posibilidades de los elementos básicos de expresión de las diferentes artes se muestra hoy en día como una necesidad imprescindible para asimilar y disfrutar de toda producción cultural y artística. Además, la diversidad actual de medios tecnológicos que se pueden emplear en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje y en la creación y recepción de propuestas artísticas pone a disposición del alumnado un enorme abanico de posibilidades expresivas con las que poder comunicar y transmitir cualquier idea o sentimiento, ya que se considera muy relevante subrayar el vínculo existente con la educación emocional y afectiva.

En nuestra región existe una amplia cantidad y variedad de materiales e instrumentos para la creación artística que, sumados a los existentes con anterioridad, generan un amplio catálogo a través del cual el alumnado puede expresarse y comunicarse. En los ámbitos audiovisual, plástico, escénico, performativo y musical han ido surgiendo medios, herramientas y aplicaciones, muchos de ellos totalmente digitales, en consonancia con las nuevas tendencias sociales, que pueden ser empleados en el campo educativo.

Asimismo, el acceso, conocimiento y manejo de estos instrumentos favorece la relación del alumnado con el mundo cultural y artístico presente, que, en simbiosis con las aportaciones anteriores, le ofrece un amplio, diverso e interesante universo a su alcance con el que poder comunicar y transmitir cualquier idea, sentimiento o emoción.

Del mismo modo, existen en nuestra región programas educativos específicos vinculados a instituciones locales, regionales y nacionales, que promueven el desarrollo artístico. En definitiva, es fundamental aprovechar todos estos recursos para una plena motivación del alumnado en el ámbito de la Educación Artística en la Educación Primaria.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado utilizará de forma elemental algunas posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y de diferentes herramientas de expresión artística básicas, a través de la aplicación práctica, mostrando confianza en las propias capacidades y compartirá propuestas artísticas personales guiadas a través de la expresión de ideas, sentimientos y emociones, evidenciando empatía y respeto hacia las de los demás.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado utilizará las distintas posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y diferentes herramientas de expresión artística, a través de la aplicación práctica, con curiosidad, interés y afán de superación y habrá producido diferentes propuestas expresivas básicas, mostrando confianza en las propias capacidades y valorando las de los demás. También llegará a compartir propuestas artísticas personales, a partir de modelos de referencia, con creatividad, a través de la expresión de sentimientos y emociones, evidenciando empatía y respeto hacia las de los demás.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado utilizará las distintas posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y las distintas herramientas de expresión artística, a través de la aplicación práctica, con curiosidad, interés y afán de superación y producirá diferentes propuestas expresivas personales adaptadas a una finalidad específica a través de la

expresión de ideas, sentimientos y emociones, mostrando confianza en las propias capacidades, evidenciando empatía, valorando las de los demás y perfeccionando la ejecución.

#### **4. Colaborar e intervenir activamente en el diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas, interpretando diferentes roles en la consecución de un resultado final y valorando el proceso, con creatividad y sentimiento de pertenencia.**

La participación en la creación, el diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas es primordial para el desarrollo pleno del individuo. Del mismo modo, a través de un enfoque coeducativo, la intervención en producciones grupales se hace imprescindible, ya que el trabajo colaborativo implica la aceptación y comprensión de la existencia de roles diversos que hay que conocer, respetar y valorar. Sin duda, el trabajo en equipo contribuye al enriquecimiento y construcción de la identidad a través de la expresión artística creativa y de la utilización de diferentes representaciones y expresiones realizadas mediante el uso de técnicas plásticas, visuales, multimodales, sonoras, dramáticas y corporales.

En definitiva, los discentes deben planificar sus propuestas para lograr cumplir en grupo los objetivos prefijados en el inicio del proceso y, en consecuencia, conseguir un resultado final de acuerdo a los mismos. Por ello, es necesario que se involucren en el proceso de creación y empleen elementos de diferentes disciplinas, manifestaciones y lenguajes artísticos evidenciando compromiso con el proyecto, una participación activa en todas las fases, respeto por su propia labor y la de sus compañeros, sentido emprendedor, sensibilidad ante el debate del cambio climático, la sostenibilidad y los retos del siglo XXI. Es también relevante compartir la experiencia creativa en diferentes espacios y canales, entre los que podemos citar, entre muchísimos otros, el grupo, el centro educativo, la comunidad o internet. La opinión de los demás y las ideas recibidas en forma de retroalimentación, deben ser valoradas, asumidas y respetadas.

A través de esta competencia específica, se prevé que el alumnado, al terminar el primer ciclo, participe y colabore en la elaboración de contenidos digitales mediante herramientas digitales muy sencillas, respetando la diversidad cultural presente en su entorno más cercano y que asuma tareas individuales asignadas.

Al terminar el segundo ciclo, el alumnado participará en la planificación de los contenidos a crear, cumpliendo con el trabajo individual y grupal acorde a los objetivos marcados, comenzando por una guía general de tareas que derive en creaciones propias a través de diferentes lenguajes artísticos. Será capaz de asumir las diferencias con el resto del grupo y valorar las opiniones que hagan crecer al producto final, en un clima de aprobación y respeto.

Al término del tercer ciclo, el alumnado planificará sus propuestas para cumplir en grupo los objetivos prefijados en el inicio del proceso y, en consecuencia, conseguir un resultado final acorde a los mismos. Por ello, se involucrarán en el proceso de creación y emplearán elementos de diferentes lenguajes artísticos evidenciando compromiso con el proyecto, una participación activa en todas las fases y respeto por su propia labor y la de todo el grupo. Por último, serán capaces de compartir la experiencia creativa en diferentes espacios y canales. En este sentido, la opinión de los demás y las ideas recibidas en forma de críticas constructivas serán valoradas, asumidas y respetadas.

#### **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**



Tanto para experimentar el arte a través de la historia y los géneros como para desarrollar la curiosidad de nuestro alumnado, o para la investigación sobre manifestaciones culturales y artísticas y el desarrollo del pensamiento propio y la identidad cultural, es necesario establecer una conexión entre la competencia específica 1 y la competencia específica 2 del área de Educación Artística, ya que de este modo podremos enriquecer el repertorio y los ejemplos destinados a la recepción activa y la escucha atenta, haciendo especial hincapié en el desarrollo de la curiosidad y el respeto hacia otras realidades culturales. Así mismo, conocer los lenguajes artísticos, tanto plásticos, como sonoros, digitales, etc., ayudará a comprender mejor los modelos que presentemos a nuestro alumnado y les permitirá experimentar y crear, tal y como se recoge en la competencia específica 3 y en la competencia específica 4, de manera que todas las competencias específicas formen parte de un todo en el área de Educación Artística.

La búsqueda de manifestaciones artísticas de otras culturas y la relación del individuo con la sociedad garantiza la relación de las competencias específicas de nuestra materia con la competencia específica 3 del área de Valores Cívicos y Éticos, debido a que desde ambas áreas se pretende contribuir a que el alumnado desarrolle las capacidades necesarias para identificar las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza. De la misma manera se relaciona con la competencia específica 5 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, orientada a que el alumnado sepa identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural y emprender acciones para un uso responsable, su conservación, protección y mejora. De este modo, desde ambas áreas se intenta promover tanto el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial como su conservación.

El recorrido que durante esta etapa realizarán el alumnado a lo largo del arte en diferentes épocas y culturas va a permitirles conocer el contexto histórico que subyace a cualquier manifestación artística a la vez que verán reflejadas las inquietudes y conflictos sociales que el arte reivindica, de manera que se relaciona directamente con la competencia ciudadana, provocando una reflexión muy enriquecedora sobre los cambios y mejoras conseguidas a nivel de derechos y libertades, igualdad de género, sostenibilidad, etc., y el lugar en el que se encuentra nuestra sociedad en el momento actual.

La vanguardia en el arte plástico y la innovación sonora han sido patentes a lo largo de la historia, siendo el arte el primer exponente en reflejar el cambio de cada época y sociedad. Tener contacto y comprender el arte a lo largo de épocas y estilos diversos supone reconocer la labor de quienes se atrevieron a experimentar con nuevas formas de expresión plástica y sonora y sus consecuencias para los artistas posteriores sirviendo de modelo e inspiración, de manera que conecta significativamente con la competencia emprendedora.

De la misma manera, no debemos olvidar que el respeto viene del conocimiento y, por tanto, vivenciar el arte a través de sus formas de expresión en diversas épocas, culturas y géneros, nos conduce a amar y respetar nuestras propias expresiones artísticas, desde el folklore hasta la vanguardia, y a reconocer y valorar de igual forma lo que otros pueblos crearon desde su propia identidad, disfrutando de la riqueza que nos ofrece la diversidad cultural en la que vivimos, desarrollando de esta manera una conexión directa con la competencia de conciencia y expresiones culturales. Esta conexión viene marcada también por el uso de la creatividad para producir distintas representaciones y expresiones artísticas, a través del uso de las técnicas plásticas, visuales,

audiovisuales, sonoras y corporales para la creación de propuestas artísticas y culturales.

Además se contempla en el área de Educación Artística el desarrollo del pensamiento propio, de manera que se relaciona directamente con la competencia personal, social y de aprender a aprender, colaborando así con otros de forma constructiva, manteniendo la resiliencia y siendo partícipes de la gestión del propio aprendizaje.

El uso de medios digitales y multimodales como medios de expresión, de reconocimiento y de experimentación hace que esta competencia se relacione con la competencia digital, fomentando el uso de herramientas o plataformas virtuales que permitan al alumnado construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar colaborativamente, compartir datos y contenidos en entornos digitales.

Este desarrollo de objetivos tecnológicos utilizando el arte como vehículo conductor contribuye también al desarrollo de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), ampliando las siglas de la competencia hacia el agrupamiento de cinco áreas disciplinares (STEAM), que pretenden contribuir a que las sociedades se modernicen y avancen. En ambos casos se requieren capacidades para realizar una investigación profunda, en ocasiones errática y prospectiva. Ciencia y Arte avanzan conjuntamente para resolver los problemas, entienden el fracaso como parte del proceso de investigación y se esfuerzan en un aprendizaje continuo.

La competencia en comunicación lingüística está relacionada con el conjunto de competencias específicas del área, debido a la necesidad de que el alumnado valore productos artísticos finales con un lenguaje adecuado que permita expresar sus opiniones con respeto y fomentando en todo momento una actitud crítica por parte de nuestro alumnado.

## **SABERES BÁSICOS**

Los saberes básicos en el área de Educación Artística se presentan organizados en cuatro grandes bloques, que se corresponden con cuatro disciplinas: «Educación Musical», «Plástica», «Comunicación Audiovisual» y «Artes Performativas».

En cada una de estas disciplinas, encontramos un primer subbloque de contenidos destinado a la percepción y el análisis. Los saberes básicos seleccionados son los imprescindibles para adquirir las competencias específicas del área, basados en la búsqueda de información, análisis y tratamiento de datos, así como aquellos que pretenden poner en valor el conocimiento de producciones artísticas ya existentes. Además parten del entorno más próximo del alumnado, haciendo especial hincapié en la valoración del patrimonio cultural propio y manifestaciones folklóricas del pueblo, avanzando después hacia otras culturas en ciclos superiores.

El segundo subbloque que se presenta en cada una de las disciplinas está destinado a la creación y la interpretación. En él se presentan los saberes básicos imprescindibles para el desarrollo de las competencias específicas del área desde el punto de vista de la producción propia, utilizando diferentes lenguajes (musicales, plásticos, dancísticos, audiovisuales, etc.) y medios de expresión contemporáneos, acordes con la educación del alumnado del siglo XXI.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.1. correspondería al primer saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

### Bloque A. Recepción y análisis.

|                                       | 1.er ciclo   | 2.º ciclo  | 3.er ciclo  |
|---------------------------------------|--|--|---|
| A.1. Propuestas artísticas.           | A.1.1.1 Principales propuestas artísticas, de diferentes corrientes estéticas, épocas y procedencias variadas, priorizando las producidas por creadores y creadoras locales, regionales, nacionales e internacionales.                                     | A.1.2.1. Propuestas artísticas, de diferentes corrientes estéticas, épocas y procedencias variadas, priorizando las producidas por creadores y creadoras locales, regionales, nacionales e internacionales.  | A.1.3.1. Propuestas artísticas, de diferentes corrientes estéticas, épocas y procedencias variadas, priorizando las producidas por creadores y creadoras locales, regionales, nacionales e internacionales.   |
| A.2. Estrategias de recepción activa. | A.2.1.1. Estrategias básicas de recepción activa.  | A.2.2.1. Estrategias de recepción activa.  | A.2.3.1. Estrategias de recepción activa.   |
| A.3. Normas. El silencio.             | A.3.1.1. Normas elementales de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción artística. | A.3.2.1. Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción artística. | A.3.3.1. Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la audición y la práctica musical. |
| A.4. Vocabulario específico.          | A.4.1.1. Vocabulario específico básico de las artes plásticas y visuales,  | A.4.2.1. Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la  | A.4.3.1. Vocabulario específico en las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes   |

|                          |  |  |   |
|--------------------------|--|--|---|
|                          | las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas, con especial dedicación a las creaciones artísticas de Extremadura.      | música y las artes escénicas y performativas, con especial dedicación a las creaciones artísticas de Extremadura.  | escénicas y performativas, con especial dedicación a las creaciones artísticas nacionales e internacionales.  |
| A.5. Recursos digitales. | A.5.1.1. Recursos digitales básicos para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. | A.5.2.1. Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.              | A.5.3.1. Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. Los registros extremeños de recursos digitales. |
|                          |  | A.5.2.2. Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género, con especial atención a las creaciones artísticas de Extremadura. | A.5.3.2. Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.  |

### Bloque B. Creación e interpretación.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo  | 3.er ciclo  |
|---|---|--|---|
| B.1. Proceso creativo.                                      | B.1.1.1. Organización básica de las fases del proceso creativo partiendo de la percepción sensorial y la experimentación, previendo los materiales y recursos necesarios. | B.1.2.1. Planificación del trabajo y fases del proceso creativo partiendo de la percepción sensorial, organizando los materiales y recursos necesarios para abordar la producción con ilusión y confianza de la persona. Interpretación y experimentación. | B.1.3.1. Planificación con anterioridad del trabajo y fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación.                      |
| B.2. Profesiones vinculadas a la creación e interpretación. | B.2.1.1. Profesiones vinculadas a la creación e interpretación de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, las artes escénicas y                          | B.2.2.1. Profesiones vinculadas a la creación e interpretación de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, las artes escénicas y performativas y la música: compositores y   | B.2.3.1. Profesiones vinculadas a la creación e interpretación de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, las artes escénicas y performativas y la |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
|                                 | performativas y la música:<br>compositores y compositoras, agrupaciones musicales y folklóricas.  | compositoras, orquesta y dirección musical.  | música. Conocimiento y valoración de profesionales de Extremadura, agrupaciones del siglo XX y XXI, técnicos de sonido. Compositores y compositoras, intérpretes y agrupaciones musicales de distintos géneros y estilos.                  |
| B.3.<br>Ejecución colaborativa. | B.3.1.1. Ejecución colaborativa. Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas | B.3.2.1. Ejecución colaborativa. Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas | B.3.3.1. Ejecución colaborativa. Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final propio y del resto de alumnado en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. |
|                                 |   |  | B.3.3.2. Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos. Respeto por las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otras personas. Plagio y reconocimiento a los derechos de autoría.                                   |

### Bloque C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.

|   | 1.er ciclo   | 2.º ciclo  | 3.er ciclo   |
|---|--|--|--|
| C.1. Cultura visual.                                | C.1.1.1. Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura.                    | C.1.2.1. Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura e interpretación.                 | C.1.3.1. Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura, análisis e interpretación. |
| C. 2. Elementos configurativos del lenguaje visual. | C.2.1.1. Elementos configurativos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura y color. Experimentación básica. | C.2.2.1. Elementos configurativos básicos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas. Punto, línea, plano, textura, color. | C.2.3.1. Elementos configurativos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas y comunicativas. Punto,                 |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | línea, plano, textura, color.  |
| C.3.<br>Materiales, medios, instrumentos, soportes y técnicas. | C.3.1.1. Materiales, medios, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual.                               | C.3.2.1. Indagación y observación de los diferentes materiales, medios, instrumentos, soportes y técnicas básicas utilizados en la expresión plástica y visual.  | C.3.3.1. Materiales, medios, instrumentos, soportes y técnicas de mayor uso en la expresión plástica y visual.   |
|  |  | C.3.2.2. Investigación de las cualidades de los materiales y tratamientos no convencionales de los mismos, contribuyendo al reciclaje.                           |  |
|  | C.3.1.2. Práctica y uso de técnicas bidimensionales y tridimensionales elementales en dibujos y modelados sencillos, utilizando diferentes materiales. | C.3.2.3. Buscar información para la elaboración de nuestras producciones creativas, fomentando la autonomía en las mismas (videotutoriales).                     | C.3.3.2. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujo y modelado. Verbalización de la intención expresiva. Terminología específica del área.                        |
|  |  | C.3.2.4. Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos básicos: su aplicación para la captura y manipulación de producciones plásticas y visuales. | C.3.3.3. Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos: su aplicación para la captura, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales. |
| C.4. Edición audiovisual.                                      | C.4.1.1. Herramientas adecuadas para el registro de imagen y sonido.   | C.4.2.1. Búsqueda de información para la elaboración de nuestras producciones creativas, fomentando la autonomía en las mismas (videotutoriales).                | C.4.3.1. Registro y edición de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo   |
|  | C.4.1.2. Estrategias elementales de búsqueda y filtrado.   | C.4.2.2. Estrategias de búsqueda y filtrado.   | C.4.3.2. Estrategias de búsqueda, filtrado y valoración.   |
|  | C.4.1.3. Estrategias y técnicas básicas de composición de  | C.4.2.3. Estrategias y técnicas de uso común en la composición de historias audiovisuales.   | C.4.3.3. Estrategias y técnicas de composición de  |

|          |  |   |  |
|----------|--|---|--|
|          | historias audiovisuales sencillas.   |   | historias audiovisuales.   |
| C.4.1.4. | Propuestas audiovisuales elementales. Nociones básicas sobre el cine. Cortos animados. | C.4.2.4. Propuestas audiovisuales elementales. El cine como forma de narración.             | C.4.3.4. Propuestas audiovisuales elementales. El cine: origen y evolución.  |
|          |  | C.4.2.5. Géneros y formatos básicos de producciones audiovisuales.                          | C.4.3.5. Géneros y formatos de producciones audiovisuales. Los vídeos musicales, la publicidad y otras plataformas de emisión audiovisual.             |
|          |  | C.4.2.6. Producciones multimodales: iniciación en la realización con diversas herramientas. | C.4.3.6. Producciones multimodales: realización con diversas herramientas.   |
|          |  | C.4.2.7. Reconocimiento de características elementales del lenguaje audiovisual multimodal. | C.4.3.7. Características del lenguaje audiovisual multimodal.  |
|          |  | C.4.2.8. Aproximación a las herramientas y técnicas básicas de animación.                   | C.4.3.8. Herramientas y técnicas básicas de animación.   |
|          |  | C.4.2.9. Mensajes audiovisuales elementales: experimentación y difusión.                    | C.4.3.9. Experimentación y difusión de mensajes audiovisuales: procesos técnicos, respeto a la integridad de las personas y a los derechos de autoría. |
|          |  |   | C.4.3.10. Visionado de propuestas icónicas, cinematográficas y audiovisuales.  |
|          |  |   | C.4.3.11. Nociones elementales sobre estilos, géneros y formatos audiovisuales: imagen fija y en movimiento.   |

|  |  |  |                                     |
|--|--|--|-------------------------------------|
|  |  |  | Ficción y no ficción.<br>Animación. |
|--|--|--|-------------------------------------|

**Bloque D. Música y artes escénicas y performativas.**

|   | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo  |
|---|--|---|---|
| D.1. El sonido.                         | D.1.1.1. El sonido y sus cualidades básicas: identificación auditiva, clasificación y representación de diferentes sonidos y líneas melódicas a través de diferentes grafías, priorizando las grafías no convencionales. | D.1.2.1. El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva, clasificación y representación elemental a través de diferentes grafías de sonidos y estructuras rítmico-melódicas. Inicio a la grafía convencional. | D.1.3.1. El sonido y sus cualidades: discriminación visual y auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías. Grafía convencional. |
| D.2. Instrumentos musicales.            | D.2.1.1. La voz y los instrumentos musicales. Principales familias y agrupaciones. Identificación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidiáfonos y percusión.  | D.2.2.1. Tipos de voz e instrumentos musicales de la orquesta y tradicionales. Agrupaciones y familias. Identificación visual y auditiva de diferentes instrumentos. Cotidiáfonos.  | D.2.3.1. Familias y agrupaciones vocales e instrumentales. Clasificación. Identificación visual y auditiva. Instrumentos digitales y no convencionales. Cotidiáfonos.   |
| D.3. El carácter, el compás y el tempo. | D.3.1.1. El carácter, el compás y el tempo: reconocimiento, experimentación y capacidad de relación a nivel sencillo y claro.  | D.3.2.1. El carácter, el compás y el tempo: identificación, experimentación y descripción de los más característicos.   | D.3.3.1. El carácter, el compás, el tempo, principales géneros musicales: identificación y percepción.  |
|   |  |   | D.3.3.2. La textura, la armonía y la forma: identificación y descripción de forma sencilla.   |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| D.4. Práctica instrumental, vocal y corporal. | D.4.1.1. Práctica instrumental: aproximación a la experimentación, exploración creativa e interpretación e improvisación a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.  | D.4.2.1. Práctica instrumental: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.   | D.4.3.1. Práctica instrumental: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.   |
|   |   | D.4.2.2. Iniciación a la práctica instrumental de un instrumento melódico.   | D.4.3.2. Profundización en la práctica instrumental de un instrumento melódico.  |
|   | D.4.1.2. Construcción asistida de instrumentos con materiales del entorno.  | D.4.2.3. Construcción elemental de instrumentos.   | D.4.3.3. Construcción de instrumentos.   |
|   | D.4.1.3. Práctica vocal y corporal: aproximación a la experimentación y exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y el cuerpo. Interpretación preferente de canciones y danzas infantiles y propias del folklore. | D.4.2.4. Práctica vocal y corporal: exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y el cuerpo, composición e improvisación. Interpretación preferente de canciones y danzas populares propias del folklore y del mundo.  | D.4.3.4. Práctica vocal y corporal: desarrollo de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y el cuerpo. Composición e improvisación de piezas sencillas. Interpretación de canciones y danzas de estilos, épocas y autoría diversa.      |
| D.5. Lenguajes musicales.                     | D.5.1.1. Lenguajes musicales básicos: conocimiento, vivenciación y aplicación de sus conceptos elementales en la interpretación de propuestas musicales vocales e instrumentales, especialmente a nivel rítmico, relacionadas con el    | D.5.2.1. Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos básicos en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales, rítmicas y melódicas, relacionadas con el entorno e intereses del alumnado. | D.5.3.1. Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos fundamentales en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales, rítmicas y melódicas, relacionadas con el entorno e intereses del alumnado. |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | entorno e intereses del alumnado.   |  |  |
| D.6. El silencio.                                   | D.6.1.1. El silencio como elemento fundamental de la música durante la interpretación.  | D.6.2.1. El silencio como elemento fundamental de la música antes, durante y después de la interpretación.   | D.6.3.1. El silencio como elemento fundamental de la música antes, durante y después de la interpretación.   |
| D.7. Recursos digitales para la educación auditiva. | D.7.1.1. Acercamiento a los recursos digitales para la educación auditiva.  | D.7.2.1. Recursos digitales para la educación auditiva y la práctica instrumental y vocal. Uso de aplicaciones para la experimentación musical.  | D.7.3.1. Recursos digitales para la educación auditiva. Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y edición de partituras: utilización en la audición, conocimiento, interpretación, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras diversas.   |
| D.8. El cuerpo.                                     | D.8.1.1. El cuerpo y sus posibilidades motrices: interés en la experimentación y exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación y diversión. | D.8.2.1. El cuerpo y sus posibilidades motrices y creativas: interés en la experimentación y exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación, diversión y expresión de sentimientos. | D.8.3.1. El cuerpo y sus posibilidades motrices, dramáticas y creativas: interés en la experimentación y exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación, diversión, expresión de ideas, sentimientos y emociones. |
| D.9. Técnicas dramáticas.                           | D.9.1.1. Técnicas elementales dramáticas y dancísticas.   | D.9.2.1. Técnicas básicas dramáticas y dancísticas.  | D.9.3.1. Técnicas dramáticas y teatrales en la danza.  |
|   |   | D.9.2.2. Improvisación guiada. Práctica e interés.   | D.9.3.2. Improvisación guiada y creativa. Nociones elementales de biomecánica.   |
| D.10. Danzas de Extremadura.                        | D.10.1.1. Danzas tradicionales de Extremadura.  | D.10.2.1. Pequeñas coreografías de danzas de Extremadura.  | D.10.3.1. Adaptaciones de espectáculos de  |

|                                 |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|
|                                 |   |   | folklore extremeño al aula.   |
| D. 11.<br>Lenguajes expresivos. | D.11.1.1. Nociones básicas del lenguaje expresivo. Capacidades expresivas y creativas básicas de la expresión corporal y dramática. | D.11.2.1. Lenguajes expresivos básicos. Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática. | D.11.3.1. Lenguajes expresivos. Capacidades expresivas y creativas de la expresión corporal y dramática.  |
|                                 |   |   | D.11.3.2. Introducción a los métodos interpretativos. Experimentación con actos performativos. Disfrute como forma de interacción social, recurso expresivo y emotivo y deleite estético. |
|                                 |   |   | D.11.3.3. Elementos de la representación escénica: roles, materiales y espacios.  |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje del área de Educación Artística.

Entre los criterios específicos para la planificación de dichas situaciones, la Educación Artística parte de la experimentación y de la producción, procesos que son dinámicos a lo largo de los tres ciclos en los que se estructura la Educación Primaria. De esta manera, el análisis y la interpretación cultural y artística deben ser abordadas partiendo de su nivel de desarrollo cognitivo y del momento en el que se encuentra nuestro alumnado en los aspectos comunicativo, sensorial y socioemocional. En este sentido, se contemplarán distintos sistemas para expresar, representar e implicarse con la información, a través de diversos medios. Por otra parte, se muestra cómo se han plasmado distintos sentimientos, actitudes, ideas y creencias a través de diversos medios culturales y artísticos en las distintas sociedades y momentos.

En esta etapa, concretamente en el tercer ciclo, se produce el paso de la infancia a la preadolescencia, momento en el cual puede existir una diferenciación entre sus referentes estéticos, visuales y musicales, que irán adquiriendo una gran relevancia en su vida, y en el ámbito escolar. Por ello, debemos colaborar con el alumnado en la comprensión de la cultura en la que viven para que interactúen con ella, elaboren criterios útiles de entendimiento, disfruten y desarrollen progresivamente el sentido crítico, graduando las actividades en función de las distintas capacidades y adecuándolas a los distintos ritmos de aprendizaje.

Es conveniente partir de proyectos de carácter cultural y artístico, y al mismo tiempo de reconocido interés para el alumnado, de manera que nos permitan a través de las

actividades incorporar la práctica instrumental, vocal y corporal, así como propuestas plásticas y audiovisuales, desde un punto de vista lúdico.

Se incorporarán a los espacios destinados para la realización de los diferentes proyectos, el centro educativo, el hogar y los espacios patrimoniales, además de cualquier otro lugar de ocio que permita el desarrollo adecuado de las sesiones. De esta manera se podrá vincular el trabajo con las distintas manifestaciones culturales y artísticas de la localidad, acercando al alumnado a un compromiso de ciudadanía global. Las situaciones de aprendizaje deben contemplar los contextos formales, pero al mismo tiempo concebir espacios para la educación no formal. Es importante planificar situaciones cuyo principal requisito sea la resolución de problemas del mundo real, adaptado a nuestra época. El alumnado debe conocer previamente los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación, de manera que le permita planificar su trabajo y tomar decisiones sobre los saberes que debe implementar.

Las situaciones de aprendizaje deben partir de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, de manera que su agrupamiento debe asegurar el trabajo individual, así como incluir trabajo en parejas y grupos, fomentando la interdependencia positiva y favoreciendo la toma de decisiones conjunta.

El alumnado aplicará sus conocimientos en diferentes grados de adquisición en otros contextos, propiciando en nuevos contextos la construcción de actividades interdisciplinares.

La propia estructura de la materia de Educación Artística, en los procesos de creación e interpretación de saberes, ofrece múltiples escenarios para observar la evolución del alumnado y valorar la adquisición de las competencias específicas. Se trata de situaciones en las que se ha de favorecer la expresión artística desde distintos sistemas de expresión que permitan elaborar creaciones artísticas sencillas, utilizando para su registro elementos digitales que permitan el archivo y la guarda de la autoría de los mismos.

Los materiales de trabajo poseen gran importancia en esta área. El docente debe guiar el proceso creativo, pero debe ser el alumnado quien elija qué elementos va a crear y con qué materiales, contribuyendo a los retos del siglo XXI relacionados con el consumo responsable y respeto al medio ambiente, interconectando con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Se debe fomentar la oportunidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las actividades necesarias para la construcción del conocimiento. Estas actividades deben ser presentadas de manera multimodal, para que el alumnado aporte evidencias del trabajo realizado y revise su trabajo a través de la retroalimentación.

Considerando la relevancia del arte en los procesos creativos, se incluye la A (arte) en competencias STEAM y en metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABPA). El juego se convierte en motor de aprendizaje fundamental en las primeras etapas, contribuyendo a la mejora de las relaciones entre iguales, la resolución pacífica de conflictos, la aceptación y el manejo de la incertidumbre, el compromiso ante la inequidad y la exclusión y la vida saludable.

La interdisciplinariedad intrínseca del área de Educación Artística partirá de la actividad y la experimentación desde un punto de vista lúdico, activo y participativo a través de la música, la danza, la plástica, la dramatización, el teatro, la creación audiovisual y otras manifestaciones, disciplinas y artes. De esta manera, se movilizan varias competencias a la vez y el alumnado conectará con determinadas destrezas básicas de las

competencias claves. En este sentido, se vincula especialmente con la competencia digital y la competencia de conciencia y expresión cultural, formando así un currículo modernizado y garantizando la relevancia y la identidad cultural.

Para esto se tomarán como referencia los trabajos de grandes artistas o las manifestaciones y creaciones culturales tradicionales, de raíz, y fomentando su propia autonomía creativa, valorando el resultado de sus producciones y el proceso para llegar hasta ahí, incluyendo el reconocimiento de distintas manifestaciones artísticas vinculadas a la discapacidad, tanto como forma de expresión y comunicación desarrollada por personas con discapacidad, como medio para la toma de conciencia sobre el valor de la misma.

Por último, el diseño de las situaciones de aprendizaje debe tener como referencia los criterios de evaluación. La evaluación incluirá la reflexión sobre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el uso de instrumentos de autoevaluación, coevaluación y reflexión docente (dianas, rúbricas, escalas de observación, portfolios, diarios de clase, etc.). Esta evaluación incluirá la flexibilización de los tiempos de ejecución y de los sistemas de expresión y comunicación utilizados para garantizar la accesibilidad al aprendizaje para todo el alumnado. La evaluación es una fase imprescindible para reflexionar sobre los saberes, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los propios criterios de evaluación competenciales y un sistema adecuado para fomentar la investigación y reflexión docente.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer, con ayuda de sus iguales o adultos diferentes corrientes, origen, estilos y géneros más característicos básicos de las manifestaciones culturales y artísticas, especialmente las de nuestra región, evidenciando interés y respeto hacia las mismas a través de la recepción activa y la escucha atenta e incorporando la perspectiva de género.

Criterio 1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas cercanas seleccionadas explorando sus características con apertura e interés.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Seleccionar estrategias elementales para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillo, de forma colaborativa.

Criterio 2.2. Identificar el significado de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio de diversos entornos, compartiendo sensaciones y encontrando diferencias y similitudes entre ellas con respeto e interés.

Criterio 2.3. Investigar manifestaciones artísticas de diferentes autores y autoras locales de Extremadura desarrollando la identidad cultural.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Explorar de manera sencilla las posibilidades expresivas y comunicativas del sonido, la imagen y el cuerpo y las distintas herramientas, instrumentos y medios de expresión artística, enriqueciendo la propia identidad.

Criterio 3.2. Producir y compartir de manera guiada propuestas artísticas muy elementales, mediante la expresión de ideas, sentimientos y emociones, mostrando confianza en las propias capacidades y valorando las de los demás.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando con interés de forma colaborativa a través de un enfoque coeducativo basado en la igualdad y en el respeto a la diversidad.

Criterio 4.2. Tomar parte en el proceso de creación, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes artísticos, mostrando respeto, interés y cuidado hacia los materiales, recursos y las producciones plásticas y visuales, tanto propias como de los demás.

Criterio 4.3. Compartir las experiencias creativas, disfrutando del resultado final obtenido, y valorando las sensaciones ajenas.

### **Segundo Ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer diferentes corrientes, orígenes, estilos y géneros característicos de las manifestaciones culturales y artísticas, especialmente las de nuestra región, evidenciando interés y respeto hacia las mismas a través de la recepción activa y la escucha atenta, incorporando la perspectiva de género.

Criterio 1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas seleccionadas, utilizando un lenguaje apropiado con apertura y estableciendo relaciones básicas entre ellas.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Utilizar estrategias básicas para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, con especial interés en medios digitales, de forma colaborativa.

Criterio 2.2. Conocer el significado de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio de diversos entornos, analizando de forma básica los elementos básicos que las caracterizan y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés, diálogo y respeto.

Criterio 2.3. Identificar el patrimonio cultural y artístico de Extremadura, apreciando su valor cultural y mostrando una actitud de respeto, cuidado y conservación.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas del sonido, la imagen y el cuerpo y las distintas herramientas, instrumentos y medios de expresión artística, enriqueciendo la propia identidad.

Criterio 3.2. Producir y compartir de manera guiada propuestas artísticas elementales mediante la expresión de ideas, sentimientos y emociones, mostrando confianza en las propias capacidades y valorando las de los demás.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Colaborar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas trabajando con interés en la consecución de un resultado final que cumpla con unos objetivos acordados a través de un enfoque coeducativo basado en la igualdad y el respeto a la diversidad.

Criterio 4.2. Participar activamente en el proceso de creación, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes artísticos, mostrando interés, respeto y cuidado hacia los materiales, recursos y producciones plásticas y visuales, tanto propias como ajenas.

Criterio 4.3. Compartir la experiencia creativa, empleando diferentes estrategias comunicativas básicas, disfrutando del resultado final obtenido y valorando la opinión de otras personas, a través de un enfoque coeducativo basado en la igualdad y el respeto a la diversidad.

### **Tercer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Distinguir las características principales de manifestaciones culturales y artísticas de corrientes, orígenes, estilos y géneros diversos evidenciando interés hacia las mismas, a través de la recepción activa y la escucha atenta, incorporando la perspectiva de género.

Criterio 1.2. Describir las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas, utilizando un lenguaje apropiado explorando sus características con apertura, y estableciendo relaciones entre ellas.

Criterio 1.3. Explorar la riqueza de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, reconociendo especialmente las de nuestra región, respetando y valorando la diversidad que las genera y apropiándose de alguno de sus elementos.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Desarrollar estrategias para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, utilizando un vocabulario específico a través de diversos canales y medios de acceso, de forma colaborativa.

Criterio 2.2. Comparar el significado de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio de diversos entornos, analizando los principales elementos que las caracterizan y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta, de diálogo y de respeto.

Criterio 2.3. Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, atendiendo a su contexto y relacionándolas de manera inclusiva con su propia identidad cultural.

Criterio 2.4. Apreciar la innovación, la iniciativa y el emprendimiento en las manifestaciones culturales y artísticas, con especial interés en las regionales, mostrando una actitud reflexiva y desarrollando el sentido crítico.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas del sonido, la imagen y el cuerpo y las distintas herramientas, instrumentos y medios multimodales de expresión artística, enriqueciendo la propia identidad.

Criterio 3.2. Producir y compartir propuestas artísticas más complejas mediante la expresión de ideas, sentimientos y emociones, mostrando confianza en las propias capacidades y valorando las de los demás.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Planificar producciones culturales y artísticas, trabajando con interés y esfuerzo de forma colaborativa en la consecución de un resultado final que cumpla con unos objetivos acordados, a través de un enfoque coeducativo basado en la igualdad y el respeto a la diversidad.

Criterio 4.2. Participar en el proceso de creación, utilizando elementos de diferentes lenguajes artísticos, mostrando compromiso, participación activa, respeto y cuidado hacia los materiales, recursos y producciones plásticas y visuales, tanto propias como de otras personas.



## EDUCACIÓN FÍSICA

El currículo del área de Educación Física se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica. Se encuentra organizado en torno a las competencias específicas, que, a través del movimiento y la actividad motriz, posibilitan el desarrollo de las competencias clave necesarias para dar respuesta a los retos y desafíos de la sociedad del siglo XXI, como la inclusión social e igualitaria, el trabajo colaborativo, el desarrollo sostenible o la resolución pacífica de conflictos. El área de Educación Física, trabajando de forma coordinada con el resto de las áreas, ofrece un marco ideal para el desarrollo de las competencias necesarias para que el alumnado pueda afrontar estas metas.

Los elementos curriculares del área se vinculan de forma piramidal durante toda la etapa de Educación Primaria, suponiendo una progresión en los saberes propuestos a la vez que aborda de manera integral las capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales e interpersonales. Esta área contribuye especialmente al desarrollo de la competencia ciudadana, favoreciendo que el alumnado sea autónomo y crítico en las situaciones que así se demanden, además de comprometidos con la sostenibilidad y la ciudadanía mundial.

El elemento vertebrador del currículo son las competencias específicas, que recogen la finalidad última de las enseñanzas del área. Estas competencias no están establecidas de modo jerárquico y la gradación de los aprendizajes debe realizarse de forma progresiva en función de las características y capacidades de cada alumno en su momento evolutivo.

La primera de las competencias específicas del área se encuentra íntimamente relacionada con el estilo de vida activo y saludable, que debe consolidarse de manera que trascienda el ámbito educativo formal y pueda impregnar la actividad cotidiana del alumnado. La segunda competencia, de ámbito físico-motriz, también se orienta al desarrollo de actuaciones en contextos tanto escolares como cotidianos, de manera tanto individual como colectiva, así como en entornos urbanos y naturales. Una tercera competencia específica tiene su fundamento en las grandes posibilidades que posee el área en actitudes como la cooperación, el respeto, la inclusión, el trabajo en equipo y la deportividad, además del respeto a las diferencias individuales y a los entornos multiculturales. La cuarta competencia específica está íntimamente relacionada con las manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas, incidiendo en que todas estas manifestaciones motrices deben presentarse al alumnado desde el respeto a la diversidad propia de los entornos multiculturales que nos encontramos en los centros educativos. Y, finalmente, la última competencia específica hace referencia a la responsabilidad y respeto hacia los diferentes contextos naturales y urbanos tanto de manera individual como colectiva.

Además de las relaciones inherentes entre las competencias específicas de la propia área, existen una serie de relaciones interdisciplinares con las competencias específicas del resto de las áreas curriculares de la etapa, así como con las competencias clave, aspecto que se desarrollará en el apartado destinado a las conexiones entre competencias.

Para el desarrollo de las competencias específicas del área se han seleccionado seis bloques de saberes que no se pueden entender de forma aislada, sino que deberán interrelacionarse para posibilitar situaciones de aprendizaje motriz que faciliten un desarrollo competencial del alumnado y ayuden a la adquisición del Perfil de salida, presentándose al alumnado a través de propuestas curriculares integradoras.

Los seis bloques de saberes básicos están relacionados con la adquisición de hábitos saludables; la organización y gestión de la actividad física; la resolución de problemas; el conocimiento y respeto de uno mismo y de los demás; el respeto a las manifestaciones culturales tanto propias como de otras culturas, y a una relación eficiente y sostenible con el entorno donde se desarrolle la actividad física. En el apartado de situaciones de aprendizaje se presentan algunas recomendaciones con principios y criterios para el diseño de situaciones de aprendizaje y de evaluación.

En el último apartado encontramos las herramientas que tenemos para poder valorar el grado de consecución de las competencias específicas. Los criterios de evaluación se establecen, en esta etapa de Primaria, por cada uno de los tres ciclos, ordenados según cada una de las competencias específicas, por lo que están formulados de modo competencial.

A modo de resumen diremos que la propuesta curricular que presenta el área de Educación Física tiene como fin dotar al alumnado de las competencias necesarias para abordar los retos del siglo XXI que tiene por delante, formando ciudadanos críticos, tolerantes, conocedores de sus posibilidades y de las de los demás, capaces asimismo de interactuar en diversos ámbitos con resultados satisfactorios.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

**1. Desarrollar un estilo de vida activo y saludable, practicando sistemática y regularmente actividades físicas y deportivas en la vida cotidiana, así como adoptando tanto comportamientos que potencien la salud física, emocional y social, como medidas de responsabilidad individual y colectiva en la práctica motriz, aprovechando y respetando los recursos urbanos o naturales del entorno.**

Un gran reto del área de Educación Física en esta etapa es conseguir que el alumnado adquiera el hábito de realizar ejercicio físico de forma regular en su cotidianidad desarrollando un estilo de vida activo y saludable que le reporte todos los beneficios que la práctica sistemática de la actividad físico-deportiva supone, tanto desde el ámbito personal como desde el social.

Esta competencia específica, que se encuentra alineada con los retos del siglo XXI y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al tener un carácter transdisciplinar, impregna la globalidad del área de Educación Física, pudiendo abordarse desde la participación activa, la alimentación saludable, la educación postural, el cuidado del cuerpo, el autoconcepto, la autoestima, la imagen percibida en el campo de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de género, el análisis de los comportamientos antisociales y los malos hábitos para la salud que se producen en contextos cotidianos, vinculados con el deporte y la práctica de actividad física, entre otros.

La adquisición de esta competencia específica se alcanzará a través de la participación activa en una variada gama de propuestas físico-deportivas, con un componente especialmente lúdico todavía en esta etapa. Esto, además de proporcionar al alumnado un amplio bagaje de experimentación motriz, le dará la oportunidad de conocer estrategias para vivenciar la práctica en coherencia con los referentes en que se basa la promoción de la salud física, sus intereses y capacidades. Esta amplia gama de propuestas físico-deportivas se puede llevar a cabo en diversos contextos, entre los que podemos aprovechar los recursos urbanos y naturales de la región extremeña, que se caracteriza por una gran riqueza y diversidad.

Para materializar estos aprendizajes, existen diferentes fórmulas y contextos de aplicación, que van desde las prácticas aeróbicas (correr a ritmo, combas, aeróbic o similares) o el análisis de situaciones cotidianas (del entorno próximo o en medios de comunicación), hasta las dinámicas grupales reflexivas (debates o análisis críticos) o los proyectos interdisciplinarios, pasando por la integración de las normas de seguridad y los hábitos de higiene en prácticas motrices cotidianas o la simulación de protocolos de intervención ante accidentes deportivos.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de identificar la actividad física como un factor beneficioso para una vida saludable física y emocional, haciendo que se sienta bien consigo mismo y con los demás, y alcanzado pautas básicas de cuidado corporal previas y posteriores a la variedad de propuestas lúdico-motrices que se le ofrezcan en los entornos más próximos.

Concluido el segundo ciclo, el alumnado podrá reconocer la actividad física como alternativa de ocio saludable, aplicando de manera más autónoma medidas de higiene y generando hábitos y rutinas positivas que contribuyan a su bienestar físico, emocional y social, aceptando y respetando su propio cuerpo y el de los demás en diferentes espacios y entornos urbanos y naturales próximos.

El alumnado, al término de la etapa de primaria, realizará actividad física y deportiva tanto de manera autónoma como con sus iguales, identificando sus efectos beneficiosos en los aspectos físico, emocional y social, adoptando posturas de rechazo hacia conductas que resulten perjudiciales para la salud o la convivencia, e interiorizando rutinas propias de la práctica segura de la actividad física en entornos urbanos o naturales apropiados para tales fines.

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

Esta competencia implica que el alumnado desarrolle sus capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) y derivadas (coordinación, equilibrio y agilidad) y maneje distintas habilidades y destrezas motrices, tales como saltos, giros, desplazamientos, manipulaciones con objetos. Estas capacidades le permitirán comenzar a tomar decisiones, definir metas, elaborar planes sencillos, secuenciar acciones, ejecutar lo planificado, analizar qué ocurre durante el proceso, cambiar de estrategia si es preciso y valorar finalmente el resultado. Todas estas medidas se llevan a cabo en el seno de prácticas motrices con diferentes lógicas internas. Por ello las actuaciones que se lleven a cabo deben ir de lo simple a lo complejo y de lo individual a lo colectivo, partiendo del propio cuerpo de una forma segmentaria a una conciencia global del mismo, así como desde entornos de certidumbre a otros de incertidumbre.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de reconocer su propio cuerpo de una forma global y segmentaria, mejorará la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, desarrollará las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos y giros) y finalizará el proceso de descubrimiento de la lateralidad y el equilibrio, así como se iniciará en el juego reglado, lo que implica la aceptación de reglas y las normas establecidas, todo ello en un ambiente lúdico de propuestas que contemplen una amplia gama de variedad de situaciones y contextos diferentes.

Una vez finalizado el segundo ciclo, el alumnado utilizará sus habilidades y destrezas básicas (desplazamientos, saltos y giros) sin móviles y posteriormente con móviles (lanzamientos y recepciones). Además, mostrará respeto a las normas y reglas establecidas, en contextos lúdicos, predeportivos y deportivos.

En el último ciclo de la Educación Primaria, el alumnado podrá planificar y realizar capacidades motrices individuales y en grupo (cooperación, oposición sin objetos y con distintos objetos). Además, adaptará estas situaciones motrices a entornos lúdicos y deportivos en contextos simulados y reales, así como entenderá las situaciones de juego y deportivas como fuente de disfrute y placer, adoptando los roles que le correspondan y en el momento que le correspondan.

**3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción, con habilidades sociales y actitudes de empatía, cooperación, respeto, inclusión, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, contribuyendo a la convivencia social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa en el marco de la práctica motriz.**

Esta tercera competencia específica se sitúa en el punto de convergencia entre lo personal, lo social y lo ético. Desde ella se ponen en juego las capacidades volitivas al servicio de las metas personales o del equipo, especialmente en contextos que requieren de esfuerzo y perseverancia, activando la automotivación y la actitud positiva para afrontar retos, regulando la impulsividad, tolerando la frustración y perseverando ante las dificultades. Dentro del plano personal, también conlleva la identificación de las emociones y sentimientos que se viven en el seno de la práctica motriz, la expresión positiva de estas y la regulación emocional en aras de dar cauce constructivo a las emociones y sentimientos desagradables, amortiguando su efecto, así como la promoción de emociones agradables. Se promoverá poner en funcionamiento, de manera consciente, el conjunto de habilidades y actitudes para identificar, expresar y comprender hechos, conceptos, opiniones y sentimientos de manera oral o escrita, lo que implica desarrollar la capacidad de comunicarse con otras personas de manera efectiva con actitud de respeto y asertividad.

En lo que atañe al plano social, implica utilizar habilidades sociales para afrontar la interacción con las personas con las que se converge en la práctica motriz. Se trata de dialogar, debatir, contrastar ideas y ponerse de acuerdo para resolver situaciones, expresar ideas, pensamientos y emociones, escuchar activamente y actuar con asertividad. Requiere que el alumnado afronte los conflictos de forma dialógica, contemplando también la perspectiva de las otras personas implicadas y buscando soluciones justas que satisfagan las necesidades mínimas de las partes implicadas. En este sentido, conlleva vivir un cierto grado de empatía hacia las otras personas y actuar desde la prosocialidad, a través de acciones que busquen el bienestar ajeno. Pero, además, requiere integrar aspectos personales y sociales que desembocan en el plano ético, valorando la realidad asociada a la práctica motriz y actuando en ella desde parámetros de libertad ejercida con responsabilidad, equidad, inclusión, tolerancia, solidaridad, cooperación, justicia y paz, respondiendo así, desde la educación física, a alcanzar algunos de los retos y desafíos a los que debe hacer frente la educación en el siglo XXI, como son los objetivos de desarrollo sostenible marcados en la Agenda 2030: salud y bienestar, que garanticen una vida sana y promuevan el bienestar, en este caso emocional y social, para todas las personas en todas las edades; y la paz, justicia e instituciones sólidas, para promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas, mostrando empatía y solidaridad desde la propia pertenencia a distintos grupos.

Al finalizar los dos primeros cursos de Educación Primaria, el alumnado habrá desarrollado habilidades sociales básicas, asimilando y mostrando respeto hacia las normas de juegos y actividades, respetando las opiniones y decisiones de los demás, y contribuyendo a crear un clima propicio para el aprendizaje en el grupo-clase en el marco de la actividad motriz.

Al concluir el segundo ciclo, el alumnado regulará su actuación en las actividades motoras controlando las emociones básicas y expresándolas en términos positivos, respetando las normas de juego desde la deportividad y el juego limpio. La capacidad de cooperación y coordinación dentro de un grupo será la necesaria para poder llegar a conclusiones y decisiones sencillas en grupos de, al menos, cuatro personas respetando las diferencias y las opiniones de los demás.

Al término del tercer ciclo, los alumnos y alumnas serán capaces de regular su actuación en las situaciones de aprendizaje mostrando respeto hacia las normas y las diferencias de cualquier índole respecto al resto de las personas de la clase. Asimismo, habrán adquirido la habilidad para resolver conflictos desde el diálogo y la escucha activa, siendo capaces de colaborar y cooperar, llegando a decisiones complejas grupales a través de rutinas de pensamiento.

#### **4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, e integrándolas dentro del repertorio de actuaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.**

Esta competencia implica construir la identidad personal y social desde una práctica vivencial que integre expresiones culturales como el juego, el deporte, la danza y otras actividades artístico-expresivas vinculadas con la motricidad, asumiendo que forman parte del patrimonio cultural y que han de ser objeto de reconocimiento, preservación, mejora y disfrute. En un mundo globalizado y marcado por los movimientos migratorios, esto supone enriquecer el acervo común con las aportaciones de las diferentes etnias y culturas que convergen en un espacio sociohistórico desde el mestizaje cultural asociado a la interculturalidad. Si importante es el conocimiento de las distintas expresiones culturales, no debemos olvidar que dicho conocimiento debe ser la base para la conservación del patrimonio cultural que nos rodea y del que somos partícipes.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado participará de forma activa, a través del juego como medio de disfrute y de relación con los demás, en las distintas situaciones motrices que se le presenten, haciendo hincapié en juegos tradicionales tanto de nuestro entorno como también de otras culturas. Asimismo, el alumnado se iniciará en la expresión corporal (expresar sentimientos y emociones y reconocerlos en los demás, además del aprendizaje de danzas y coreografías simples), de una forma sencilla, apreciando los recursos expresivos propios y de los demás e interpretando historias sencillas.

El alumnado, al acabar el segundo ciclo, participará activamente en juegos y manifestaciones artísticas con arraigo en la cultura propia o procedentes de otras culturas, conociendo su origen. Además, en este segundo ciclo conocerá las distintas manifestaciones deportivas organizadas identificando comportamientos contrarios a la convivencia.

El alumnado, al finalizar la etapa de Educación Primaria, participará activamente en los juegos motrices y en las manifestaciones artísticas-expresivas de nuestra cultura

extremeña o de otras procedentes de diversas culturas. Valorará el deporte como fenómeno social y cultural, criticando los estereotipos y comportamientos sexistas. Asimismo, creará y reproducirá composiciones expresivas (con y sin música), siendo capaz de expresar sensaciones, emociones y sentimientos por medio de la motricidad.

**5. Adoptar medidas de responsabilidad individual y colectiva hacia los diferentes contextos naturales y urbanos en los que se produzca la práctica motriz, comprendiendo la importancia de su cuidado, conservación y mejora desde un enfoque sostenible, y realizando el juego o la actividad físico-deportiva de manera eficiente y respetuosa con el entorno donde se desarrolle.**

La adopción de hábitos sostenibles con el medio ambiente y su conservación debe comenzar a producirse ya en esta etapa, insistiendo especialmente en aquellos gestos y conductas sencillas que cada uno puede hacer para contribuir al bien común, la conservación del medio en línea con los retos del siglo XXI, los ODS y la Agenda 2030, así como desarrollando una serie de competencias propias de la ciudadanía actual y futura. Este enfoque encuentra en las actividades físico-deportivas un contexto muy favorable para mostrar el potencial que ofrece el entorno ya sea urbano o natural, de manera especial el que se encuentra en nuestra comunidad extremeña, repleta de parajes naturales donde practicar una gran diversidad de actividades deportivas.

Esta competencia requiere del conocimiento del entorno donde desarrollar la actividad física para, a partir de ahí, desarrollar competencias y saberes que busquen una interacción respetuosa con el mismo, participando en su preservación y mejora, y contribuyan desde lo local a la sostenibilidad a escala global. Así, en lo que respecta a los entornos urbanos, podemos encontrar manifestaciones artísticas (como la danza, el baile, o a caballo entre el arte y el deporte, como el *parkour*) y deportivas. En lo relativo al medio natural, según la ubicación del centro escolar, sus posibilidades contextuales y la disponibilidad de acceso que tenga a distintos emplazamientos naturales, tanto terrestres como, en su caso, acuáticos, es posible encontrar una variada gama de contextos de aplicación, desde el senderismo, la escalada, el esquí, las actividades acuáticas, la orientación (también en espacios urbanos), el cicloturismo o las rutas BTT, hasta la autoconstrucción de materiales, el franqueamiento de obstáculos o la cabuyería, entre otros. Todos ellos se afrontarán desde la óptica de la interacción con el medio, valorando el entorno natural y urbano que ofrece nuestra región.

Por otra parte, esta competencia nos lleva también a la necesidad de crear hábitos de vida activa y saludable con las herramientas necesarias para gestionar nuestra actividad física de manera eficiente. Se fomentarán los desplazamientos al centro educativo y por el entorno urbano a pie o con medios de locomoción respetuosos con el medio ambiente.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de mostrar actitudes de respeto, cuidado y conservación de su entorno más próximo, a través de su exploración y disfrute de manera segura, así como del material empleado durante el desarrollo de prácticas motrices y lúdico-recreativas.

Concluido el segundo ciclo, serán capaces de adoptar medidas sencillas de intervención en los diferentes contextos urbanos o naturales, terrestres o, en la medida de las posibilidades, acuáticos, conservando y mejorando los espacios donde se desarrolla la práctica motriz de forma respetuosa con el medio.

Al final de la etapa, el alumnado será capaz de valorar los diversos espacios urbanos y naturales en los que poder realizar actividades físico-deportivas, reflexionando y apreciando sus posibilidades y potencialidades, así como desarrollando actitudes y

hábitos de vida saludable que estén en relación con el desarrollo sostenible y la no degradación del medio.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

El alumnado en estas edades de la etapa de Educación Primaria tiene el movimiento y el juego como una parte integrante de su vida y como una herramienta para el establecimiento de las relaciones interpersonales en su grupo de iguales y con sus amistades. Desde el área de Educación Física aprovecharemos esta ventaja para despertar en ellos el gusto por una acción motriz eficiente y efectiva, el aprendizaje de nuevos juegos y actividades físicas que le vayan introduciendo en la comprensión y adquisición de otros conocimientos del mundo que les rodea además de sobre su propio cuerpo, sobre su cuidado, higiene y alimentación, entre otros aspectos. Así, en la práctica, en el aprendizaje del alumnado es difícil separar unas competencias de otras. A continuación presentamos las relaciones entre estas competencias específicas.

La competencia específica 1, por la que el alumnado deberá ir adquiriendo unos hábitos de estilo de vida saludable a través del ejercicio físico y deportivo, está en relación con la competencia específica 2, que versa sobre el desarrollo y mejora de aquellas condiciones físicas necesarias para la producción motriz, debido a que ambas requieren de ciertas capacidades imprescindibles para que a través del movimiento se puedan adquirir esos hábitos de vida activa y saludable, tales como alimentación equilibrada, práctica del ejercicio físico cotidiano y conforme a la edad, evitar prácticas nocivas, etc.

A su vez, la competencia específica 2, el correcto desarrollo de las capacidades y competencias motóricas, se alcanzará por medio de la participación, individual o colectiva, en todas aquellas actividades que impliquen ejercicio físico, como actividades lúdicas, actividades artístico-expresivas y deportivas o predeportivas en esta etapa, en los distintos medios que forman parte de la cultura y en diferentes ámbitos, prestando especial atención al local y regional. Es precisamente esta relación entre actividad física y cultura la que se recoge en la competencia específica 4.

Así, esta última competencia, la número 4, queda también relacionada con la competencia específica 1, pues la práctica de manifestaciones físicas propia de la cultura popular, tradicional, deportiva o expresiva del entorno conlleva, indisolublemente, el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable.

Por otra parte, el ejercicio físico en estas edades se realiza básicamente a través de actividades lúdicas, juegos y predeportes, que se desarrollan entre el grupo de iguales, lo que implica servirse de toda una serie de habilidades sociales y actitudes de convivencia social. Estas situaciones constituyen un momento idóneo para educar en valores positivos propios de nuestra sociedad, como son el respeto, la igualdad, la inclusión, la resolución de conflictos de manera pacífica y dialógica, y otros, aprendiendo a identificar y rechazar cualquier tipo de discriminación y a regular las emociones. Quedan, por tanto, relacionadas de este modo las competencias específicas 1 y 3.

La competencia específica número 3 se relaciona con la 5 consolidando en el alumnado, mediante la relación entre iguales a través del ejercicio físico, una actitud de respeto también hacia el entorno en el que vive y desarrolla las actividades físicas, realizando una práctica motriz eficiente y respetuosa con el ambiente y participando en su cuidado y mejora. Además, esta competencia 5 está en relación con la competencia específica 1, pues la realización de la práctica regular de actividad física precisa de un espacio y un entorno donde realizarla, lo que requiere, además de su conocimiento, aprender a valorar dichos espacios con actitudes que permitan su conservación y mejora, tanto del

entorno urbano como natural, contribuyendo a los objetivos de desarrollo sostenible.

Existe una conexión clara y manifiesta de las competencias específicas de Educación Física con varias competencias del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: con la competencia específica 3, con la que comparten capacidades asociadas a la resolución de problemas y elaboración de proyectos de manera cooperativa; con las competencias específicas 4, 5 y 8, por la necesidad de movilizar y articular saberes relacionados con el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás, aceptando las propias limitaciones y buscando bienestar físico, social y emocional. Igualmente, la conciencia ecosocial, que forma parte del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, guarda una estrecha relación con el bloque de saber Interacción eficiente y sostenible con el entorno del área de Educación física.

Las competencias específicas del área de Educación Artística quedan conectadas a las de Educación Física en todo lo relativo a la expresión corporal y las manifestaciones de la cultura motriz, a la transmisión de ideas y emociones utilizando el cuerpo como recurso, como así lo reflejan las competencias 3 y 4 de Educación Artística.

Las competencias específicas 3, 9 y 10 del área de Lengua Castellana y Literatura orientadas a la producción de textos orales expresando ideas y sentimientos, mejorando las destrezas de producción y comprensión oral así como la integración de un lenguaje no discriminatorio, guarda relación con la competencia 3 de Educación Física, ya que todas ellas implican el desarrollo de habilidades sociales para la interacción dentro de un grupo de convivencia, favoreciendo la adquisición de los saberes básicos del área para la autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

El área de Matemáticas y sus competencias 2 y 5, orientadas a la obtención de soluciones aplicando diferentes técnicas y formas de razonamiento interrelacionando conceptos y procesos, guarda relación con el área de Educación Física y con la resolución de retos y problemas en situaciones motrices que requieren de estas destrezas.

En lo que respecta a la conexión del área con las competencias clave, cabe decir en primer lugar que la Educación Física tiene un fuerte componente social, de interacción con los iguales y con otras personas por medio de la práctica del ejercicio físico, del juego y del deporte, de manera que se relaciona indisolublemente con la competencia en comunicación lingüística, pues es necesario entenderse y hacerse entender en todas aquellas situaciones que se dan en acciones de cooperación, colaboración, oposición, en la superación de retos y nuevos desafíos, en la resolución de conflictos de forma dialogada llegando a acuerdos o en el trabajo artístico-expresivo dentro de la cultura de la actividad física y deportiva.

Además, debemos tener presente que los nuevos medios y canales de comunicación establecen nuevas formas de relación entre las personas. El uso de estos recursos tecnológicos en contextos de la actividad física y deportiva es una realidad, por lo que el desarrollo de la competencia digital es una necesidad dentro de la docencia, enseñando al alumnado su buen uso y funcionamiento (aplicaciones interesantes, búsqueda de información, redes sociales...) y reflexionando con ellos de forma crítica sobre sus perjuicios y limitaciones.

La práctica deportiva y del ejercicio físico, así como las expresiones y manifestaciones artísticas propias y de otras culturas, comportan la participación del alumnado en la vida social y cívica del entorno donde se desenvuelve, contribuyendo a la transmisión de valores éticos y de convivencia democrática fundamentales, de cooperación, de respeto



y de tolerancia, de aceptación a las reglas y a las diferencias individuales, con una actitud crítica y constructiva, mejorando la convivencia social de manera responsable y cívica, desarrollando así la competencia ciudadana. De igual manera, todo ello está en relación con la competencia en conciencia y expresión culturales.

Para entender el mundo que nos rodea, también desde el ámbito físico-motriz o lúdico-deportivo, necesitamos del pensamiento tanto inductivo como deductivo y del método científico propio de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, para proponer soluciones a problemas concretos de sus realidades sobre la salud y la conservación sostenible de entornos naturales donde realizar actividad física, por ejemplo, de forma creativa y práctica.

Las respuestas a estos problemas y retos, también los que se dan durante el juego y la práctica deportiva, en las que deben elaborar una secuencia de toma de decisiones acertadas de forma creativa y original, son una forma de estimular una serie de elementos necesarios para el desempeño de la competencia emprendedora y una forma de aprovechar las oportunidades que el deporte y la actividad física nos ofrece como uno más dentro del sector económico y social.

Por último, son importantes el continuo aprendizaje y la mejora constante tanto en aspectos físicos como técnicos a lo largo de esta etapa y de la vida, en ámbitos educativos formales y no formales. Esto consigue elevar la capacidad de esfuerzo y el espíritu de superación así como el crecimiento personal y la aceptación de las limitaciones y capacidades propias para desempeñar diferentes funciones dentro de la actividad deportiva y colaborar de forma constructiva en el grupo. De esta forma se relaciona con la competencia personal, social y de aprender a aprender. De igual manera sucede en aspectos relacionados con la gestión, regulación y autorregulación de las emociones en situaciones de tensión o conflicto, que se dan de manera habitual en la práctica lúdico-deportiva.

## **SABERES BÁSICOS**

Estos saberes son los imprescindibles del área de Educación Física que todo el alumnado debe adquirir al término de la etapa de Educación Primaria para alcanzar las competencias específicas propuestas, superando los criterios de evaluación y logrando los objetivos competenciales de esta etapa. Asimismo, estos saberes están en sintonía y alineados con los de las etapas previa y posterior, y contribuirán al desarrollo de las competencias claves que permitirán al alumnado afrontar los retos y desafíos del siglo XXI.

La Educación Física es un área muy global, que está estrechamente relacionada con el desarrollo evolutivo del alumnado, y en la que es difícil segmentar o separar unos aprendizajes básicos de otros, como se puede apreciar entre algunos de los bloques de saberes que presentamos a continuación. Resulta todavía más difícil la secuenciación de los mismos en los diferentes ciclos de la etapa, ya que en muchos casos constituyen un continuo cuya diferenciación radica en el grado de ejecución y producción motriz, su eficiencia y eficacia.

El área de Educación Física se ha organizado en torno a seis bloques de saberes: el primero, el bloque A, hace alusión a los beneficios que supondrá adquirir hábitos de vida activa y saludable en contraste con aquellas conductas que puedan resultar perjudiciales para la salud propia y de los demás, beneficios tanto del orden físico-corporal, como social y psicológico. Este último aspecto está muy vinculado con el bloque D, el cuarto, que contiene saberes relacionados con la autorregulación

emocional y la interacción social a partir de las ventajas que ofrece la práctica de ejercicio físico, especialmente en grupo, la manera más habitual en estas edades. Los saberes de este bloque ayudan a la detección de sentimientos y emociones y ofrecen herramientas para aprender a regularlos progresivamente para que no causen perjuicio propio ni a los acompañantes, pudiendo extrapolarse a otros ámbitos de la vida y mejorando así las relaciones sociales.

Los bloques B y C están más en relación con el aspecto de la actividad física en sí: saber cómo seleccionar, organizar y gestionar la práctica deportiva, en su caso, o la actividad física. En concreto, se aborda la planificación, los proyectos, el material, qué hacer para prevenir accidentes o lesiones y cómo durante la práctica motriz se ponen en ejecución una serie de capacidades cognitivas (recepción de estímulos, toma de decisiones, ejecución, ajuste y reajuste) y capacidades físicas (las básicas y las derivadas, las habilidades y las destrezas) en diferentes situaciones.

En el bloque E se pone de manifiesto la actividad física como cultura y su aportación a la herencia cultural. Por una parte, todas aquellas manifestaciones en relación con la expresión corporal como parte fundamental de la comunicación (danzas, bailes, teatro...), ayudan al desarrollo de la propia identidad a través de diferentes manifestaciones motrices. Y por otra parte, el reconocimiento del deporte como seña de identidad cultural desde una perspectiva de género y de inclusión social.

Finalmente, en el bloque F vamos a encontrar aquellos saberes básicos en relación con la interacción sostenible con el entorno y cómo la educación física contribuye de especial manera a la conservación del medio realizando prácticas motrices de manera sostenible y respetuosa con el entorno.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.3. correspondería al tercer saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

**Bloque A. Vida activa y saludable.**

|                    | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo  |
|--------------------|--|---|---|
| A.1. Salud física. | A.1.1.1. Efectos físicos básicos beneficiosos de un estilo de vida activo. | A.1.2.1. Efectos físicos y psicológicos beneficiosos de un estilo de vida activo. | A.1.3.1. Efectos físicos, psicológicos y sociales beneficiosos del estilo de vida activo. |
|                    |  | A.1.2.2. Interés por mejorar la condición   | A.1.3.2. Parámetros y   |

|                    |  |  |  |
|--------------------|--|--|--|
|                    |  | física global y la repercusión en la práctica motriz individual y colectiva.                       | factores que inciden en el desarrollo de la condición física global y su evolución en el tiempo.   |
|                    | A.1.1.2. Alimentación saludable e hidratación.   | A.1.2.3. Características de alimentos naturales, procesados y ultraprocesados.                     | A.1.3.3. Características de alimentos naturales, procesados y ultraprocesados para una alimentación saludable y equilibrada, y el impacto de alimentos ultraprocesados y bebidas energéticas o azucaradas. |
|                    | A.1.1.3. Educación postural en situaciones cotidianas.   | A.1.2.4. Educación postural en acciones motrices habituales.                                       | A.1.3.4. Educación postural en acciones motrices habituales y específicas.   |
|                    | A.1.1.4. Adquisición de la rutina de la higiene personal y el descanso tras la actividad física. | A.1.2.5. Consolidación de la rutina de la higiene personal y el descanso tras la actividad física. | A.1.3.5. Responsabilidad personal en el cuidado del cuerpo en relación a la actividad física y extrapolable a una vida saludable.  |
|                    |  | A.1.2.6. Factores básicos que inciden en el cuidado del cuerpo.                                    |  |
| A.2. Salud social. | A.2.1.1. La actividad física como práctica social saludable.                                     | A.2.2.1. La actividad física como hábito y alternativa de ocio saludable.                          | A.2.3.1. La actividad físico-deportiva como alternativa saludable frente a otras formas de ocio nocivas.   |
|                    |  |  | A.2.3.2. Indagación  |

|                    |  |   |  |
|--------------------|--|---|--|
|                    |  |   | sobre los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física.  |
|                    | A.2.1.2. Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar.  | A.2.2.2. Límites para evitar la competitividad desmedida en el deporte escolar.   | A.2.3.3. La exigencia, la constancia, el esfuerzo y la superación en el deporte, y en la actividad física en general, teniendo como referencia el profesional o de alto rendimiento. |
|                    | A.2.1.3. Respeto hacia todas las personas con independencia de sus características personales.                         | A.2.2.3. Aceptación de distintas tipologías corporales para practicar en igualdad diversas actividades físico-deportivas. | A.2.3.4. Aceptación de distintas tipologías corporales, psicológicas, sociales y culturales para practicar en igualdad diversidad de actividades físico-deportivas.                  |
|                    |  | A.2.2.4. Estereotipos corporales de género y competencia motriz.  | A.2.3.5. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.  |
| A.3. Salud mental. | A.3.1.1. Bienestar personal y en el entorno a través de la motricidad.   |   |  |
|                    | A.3.1.2. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental). | A.3.2.1. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental).    | A.3.3.1. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental).   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | A.3.1.3. Aceptación del propio cuerpo. | A.3.2.2. Respeto y aceptación del propio cuerpo. | A.3.3.2. Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás.  |
|  |  |  | A.3.3.3. Consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género.   |
|  |  |  | A.3.3.4. El sentido de identidad y pertenencia al grupo sin perder la autonomía (asertividad) y el pensamiento propio dentro de la acción motriz. |

## B. Organización y gestión de la actividad física.

|  | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo  |
|--|---|---|---|
| B.1. Elección de la práctica física.                   | B.1.1.1. Vivencia de diversas experiencias corporales en distintos contextos.                                   | B.1.2.1. Usos y finalidades catárticos, lúdico-recreativos y cooperativos.                    | B.1.3.1. Usos y finalidades: catárticos, lúdico-recreativos, cooperativos, competitivos y agonísticos.                    |
|  | B.1.1.2. Respeto a las elecciones de otras prácticas físicas que realicen los demás.                            | B.1.2.2. Respeto a las elecciones de otras prácticas físicas que realicen los demás.          | B.1.3.2. Respeto a las elecciones de otras prácticas físicas que realicen los demás.                                      |
| B.2. Preparación del material para la práctica motriz. | B.2.1.1. Preparación con ayuda de la vestimenta deportiva y del material para la higiene corporal posejercicio. | B.2.2.1. Cuidado y preparación del material según la actividad a desarrollar con supervisión. | B.2.3.1. Cuidado y preparación del material deportivo y de higiene de manera autónoma según la actividad que desarrollar. |
|  |   |   | B.2.3.2. Actitudes consumistas en torno al  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | equipamiento.<br>Análisis crítico de la adquisición de material para la práctica físico-deportiva.   |
| B.3. Hábitos de higiene.                                   | B.3.1.1. Hábitos generales de higiene corporal tras la actividad física.                   | B.3.2.1. Pautas de higiene personal relacionadas con la actividad física.  | B.3.3.1. Hábitos autónomos de higiene corporal en acciones cotidianas.   |
| B.4. Planificación y autorregulación de proyectos motores. | B.4.1.1. Establecimiento de objetivos o metas en proyectos motores sencillos.              | B.4.2.1. Mecanismos básicos para ejecutar lo planificado.  | B.4.3.1. Seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado.  |
| B.5. Prevención de accidentes en las prácticas motrices.   | B.5.1.1. Juegos de activación, calentamiento general y vuelta a la calma de manera guiada. | B.5.2.1. Mecanismos de prevención y control corporal para la prevención de lesiones: juegos de activación, calentamiento general y vuelta a la calma de manera más autónoma. | B.5.3.1. Mecanismos de prevención y control corporal para la prevención de lesiones: el calentamiento, general y específico, y la vuelta a la calma con autonomía. |
|  | B.5.1.2. Respeto a las normas de seguridad.  | B.5.2.2. Las normas de seguridad como medida de prevención de accidentes.  | B.5.3.2. Importancia de respetar las normas de seguridad conociendo el riesgo de no hacerlo.   |
|  |  | B.5.2.3. Compromiso de responsabilidad hacia la seguridad propia y de los demás.   | B.5.3.3. Compromiso de responsabilidad hacia la seguridad propia y de los demás.   |
|  |  |  | B.5.3.4. Actuaciones básicas ante accidentes durante la práctica de actividades físicas.   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | B.5.3.5. Primeros auxilios: Técnicas PAS (proteger, ayudar, socorrer) y RCP básica (resucitación cardiopulmonar básica). |
|--|--|--|--|

### C. Resolución de problemas en situaciones motrices.

|                          | 1.er ciclo   | 2.º ciclo  | 3.er ciclo  |
|--------------------------|--|--|---|
| C.1. Toma de decisiones. | C.1.1.1. Adecuación de las acciones a las capacidades y limitaciones personales en situaciones motrices individuales.                | C.1.2.1. Adecuación de las acciones a las capacidades y limitaciones personales con distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. | C.1.3.1. Selección de acciones en función del entorno y de las capacidades y limitaciones personales, con distribución racional del esfuerzo durante la actividad en situaciones motrices individuales. |
|                          | C.1.1.2. Coordinación de acciones con compañeros en situaciones cooperativas.  | C.1.2.2. Ubicación en el espacio en coordinación de acciones con compañeros en situaciones cooperativas.   | C.1.3.2. Selección de acciones para el ajuste espacio-temporal en la interacción con los compañeros en situaciones cooperativas.  |
|                          | C.1.1.3. Adecuación de la acción a la ubicación del adversario en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. | C.1.2.3. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil.                        | C.1.3.3. Selección de zonas de envío del móvil desde donde sea difícil devolverlo o genere ventaja en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil.                                |
|                          | C.1.1.4. Selección de la posición corporal o la distancia adecuada   | C.1.2.4. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en   | C.1.3.4. Selección adecuada de las habilidades motrices en  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | en situaciones de oposición de contacto.   | situaciones de oposición de contacto.   | situaciones de oposición de contacto.   |
|   | C.1.1.5. Selección de acciones para mantener la posesión, recuperar el móvil o evitar que el atacante progrese en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil. | C.1.2.5. Selección de acciones para mantener la posesión, recuperar el móvil o evitar que el atacante progrese y pase a compañeros desmarcados o en situación ventajosa en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil. | C.1.3.5. Estrategias colectivas de defensa, para recuperar el móvil o evitar que el atacante progrese, y de ataque para progresar y ganar ventaja, seleccionando las acciones individuales más adecuadas para tales fines en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil. |
| C.2. Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica. | C.2.1.1. Control corporal: conciencia corporal y postural.   | C.2.2.1. Control tónico-postural e independencia segmentaria en situaciones motrices.   |   |
|   | C.2.1.2. Afianzamiento de la lateralidad y su proyección en el espacio.  | C.2.2.2. Reconocimiento de la lateralidad y la simetría corporal propia y en los demás.   |   |
|   | C.2.1.3. Coordinación gruesa óculo-pédica y óculo-manual.  | C.2.2.3. Coordinación dinámica general y segmentaria.   | C.2.3.1. Coordinación dinámica general y segmentaria disociada.   |
|   | C.2.1.4. Equilibrio estático y dinámico en superficies estables y poco elevadas.   | C.2.2.4. Equilibrio estático y dinámico en situaciones de mayor complejidad o superficies inestables.   | C.2.3.2. Equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas o superficies inestables o en mayor altitud.   |



|                            |   |  |   |
|----------------------------|---|--|---|
|                            |   |  | C.2.3.3. Estructuración espacial, percepción de objetos, distancias, orientación, percepción e interceptación de trayectorias, agrupamiento-dispersión y transposición. |
|                            |   |  | C.2.3.4. Estructuración temporal y espacio temporal, percepción de duraciones, de velocidad, de intervalos, de estructuras y de ritmos.                                 |
| C.3. Capacidades físicas.  | C.3.1.1. Las capacidades físicas desarrolladas de manera global desde el ámbito lúdico y el juego.                            | C.3.2.1. Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas.                         | C.3.3.1. Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas y resultantes (coordinación, equilibrio y agilidad).  |
| C.4. Habilidades motrices. | C.4.1.1. Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. | C.4.2.1. Desempeño de las habilidades y destrezas motrices básicas de manera más eficaz. | C.4.3.1. Resolución de problemas motrices en diferentes contextos y situaciones mediante el empleo de las habilidades y destrezas básicas.                              |
|                            |   | C.4.2.2. Combinación de habilidades.   | C.4.3.2. Iniciación de las habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-   |

|                             |   |   |  |
|-----------------------------|---|---|--|
|                             |   |   | deportivas:<br>aspectos<br>principales.  |
| C.5. Creatividad<br>motriz. | C.5.1.1. Variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos. | C.5.2.1. Variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos. | C.5.3.1. Identificación de estímulos internos o externos que exijan un reajuste instantáneo de la acción motriz. |
|                             | C.5.1.2. Resolución de problemas motrices en distintas situaciones de forma creativa.   | C.5.2.2. Resolución de problemas de situaciones motrices de forma creativa y eficaz.    | C.5.3.2. Resolución de problemas motrices en distintas situaciones de forma creativa, eficaz y eficiente.        |

**D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.**

|                            | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo  |
|----------------------------|--|---|---|
| D.1. Gestión<br>emocional. | D.1.1.1. Estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones propias y en los demás a partir de experiencias motrices. | D.1.2.1. Reconocimiento de emociones propias iniciando su regulación a partir de experiencias motrices. | D.1.3.1. Reflexión sobre las emociones y sentimientos en el contexto lúdico-deportivo expresando de forma apropiada las emociones propias.                                |
|                            |  | D.1.2.2. Reconocimiento y comprensión de las emociones de los demás a partir de experiencias motrices.  | D.1.3.2. Estrategias de afrontamiento y gestión de las respuestas propias ante emociones que por su dimensión puedan generar conductas negativas en situaciones motrices. |
|                            |  |   | D.1.3.3. Desarrollo de la empatía emocional en situaciones físico-  |

|                                      |   |  |   |
|--------------------------------------|---|--|---|
|                                      |   |  | deportivas.   |
|                                      | D.1.1.2. Desarrollo de una autoestima positiva a partir de la actividad motriz.                               | D.1.2.3. Desarrollo de una autoestima positiva a partir de un autoconocimiento ajustado a la realidad en la ejecución de la práctica motriz. | D.1.3.4. Desarrollo de la autonomía emocional con actitud proactiva y de resiliencia en las situaciones físico-deportivas.  |
| D.2. Habilidades sociales:           | D.2.1.1. Verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices de forma colectiva.     | D.2.2.1. Verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices de forma colectiva.                                    | D.2.3.1. Exposición y comprensión colectiva de emociones en situaciones y contextos físico-deportivos.                      |
|                                      | D.2.1.2. Participación adecuada en el contexto de las acciones motrices colectivas (habilidad social básica). | D.2.2.2. Participación prosocial y respetuosa en situaciones motrices colectivas contribuyendo de forma positiva al clima social del grupo.  | D.2.3.2. Actitud prosocial y respetuosa con los demás.  |
|                                      |   | D.2.2.3. Escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.                                 | D.2.3.3. Conducta asertiva en la resolución de conflictos en contextos motrices.  |
|                                      |   |  | D.2.3.4. Estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas. |
| D.3. Respeto de las reglas de juego. | D.3.1.1. Conocimiento y aceptación de las reglas del juego y de   | D.3.2.1. Interiorización y generalización de las reglas del juego y  | D.3.3.1. Valoración crítica de las reglas del juego y de las consecuencias  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento.   | de las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento.   | que su cumplimiento e incumplimiento genera en las otras personas.  |
|  |  | D.3.2.2. Concepto de deportividad.  | D.3.3.2. Concepto de <i>fairplay</i> o juego limpio. Aceptación de las decisiones arbitrales en la aplicación del reglamento.   |
| D.4. Conductas contrarias a la convivencia, discriminatorias o sexistas en situaciones motrices. | D.4.1.1. Identificación de comportamientos agresivos o violentos (verbales y físicos) y sus efectos negativos. | D.4.2.1. Identificación de discriminaciones por cuestiones de competencia motriz, raza, género, de índole sexista u otras, y sus efectos negativos y ventajas de su eliminación para la acción motriz conjunta del grupo. | D.4.3.1. Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices.   |
|  |  |   | D.4.3.2. Valoración crítica en el ámbito deportivo de actitudes y conductas discriminatorias por cuestiones de competencia motriz, raza, género, de índole sexista, abuso sexual o cualquier forma de violencia. Causas, efectos y posibles soluciones. |

#### E. Manifestaciones de la cultura motriz.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo                                |
|---|---|---|---|
| E.1. Aportaciones de la cultura motriz a la | E.1.1.1. Los juegos populares y tradicionales y las | E.1.2.1. Los juegos populares y tradicionales y las | E.1.3.1. Indagación de juegos populares y |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| herencia cultural.                          | danzas como manifestaciones de la propia cultura.   | danzas como manifestaciones de la propia cultura, y especialmente de la región extremeña.                     | tradicionales propios del entorno y de otras culturas. Su puesta en práctica.   |
|   |   | E.1.2.2. Los juegos y las danzas como manifestación de la interculturalidad.                                  | E.1.3.2. Los deportes como seña de identidad cultural. Referentes de deportes y deportistas de la región extremeña con perspectiva de género. |
|   |   |   | E.1.3.3. Deportes olímpicos y paralímpicos, instituciones e historia asociada a los Juegos Olímpicos y Paralímpicos.                          |
| E.2. Usos comunicativos de la corporalidad. | E.2.1.1. Interpretación gestual, muecas, posturas, improvisación.                                     | E.2.2.1. Comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples a través del lenguaje corporal. | E.2.3.1. Comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas de mayor complejidad.   |
|   |   |   | E.2.3.2. Desarrollo de la propia identidad y autonomía personal a través de la expresión corporal.  |
|   | E.2.1.2. El juego con las artes escénicas como medio de expresión de sentimientos, emociones e ideas. | E.2.2.2. La dramatización de situaciones para expresar e interpretar ideas, sentimientos y emociones.         | E.2.3.3. Las artes escénicas (la pantomima, el teatro y la danza) y circenses como medio de comunicación.                                     |
|   | E.2.1.3. Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo,                            | E.2.2.3. Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo,                                    | E.2.3.4. Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter   |

|                                       |   |  |  |
|---------------------------------------|---|--|--|
|                                       | desarrollando la percepción y ubicación en el espacio.  | desarrollando la percepción y ubicación en el espacio.                               | expresivo, desarrollando la percepción y ubicación en el espacio.                    |
| E.3. Deporte y perspectiva de género. | E.3.1.1. Referentes en el deporte de distintos géneros. | E.3.2.1. Referentes extremeños en el deporte de distintos géneros.                   | E.3.3.1. Referentes extremeños en el deporte de distintos géneros.                   |
|                                       |   |  | E.3.3.2. Sexismo en el deporte <i>amateur</i> y profesional.                         |
|                                       |   | E.3.2.2. Ligas y competiciones masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. | E.3.3.3. Ligas y competiciones masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. |
|                                       |   |  | E.3.3.4. Integración y normalización en el deporte.                                  |

#### F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|---|---|---|--|
| F.1. Educación vial y movilidad sostenible. | F.1.1.1. Educación vial para peatones.  | F.1.2.1. Educación vial para peatones y bicicleta.                                      | F.1.3.1. La educación vial desde la actividad física y deportiva.  |
|   | F.1.1.2. Movilidad sostenible en la vía pública.  | F.1.2.2. Movilidad sostenible en el entorno urbano.                                     | F.1.3.2. Transporte activo y sostenible.   |
| F.2. Espacios naturales.                    | F.2.1.1. Posibilidades motrices de juego y esparcimiento infantil en espacios naturales dentro del contexto urbano. | F.2.2.1. Uso, disfrute y mantenimiento de los espacios naturales en el contexto urbano. | F.2.3.1. Previsión de riesgos de accidente durante la práctica en el medio natural mediante la valoración previa y actuando en consecuencia. |
| F.3. El material.                           | F.3.1.1. Las  | F.3.2.1. Valoración   | F.3.3.1  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | posibilidades de uso del material para el desarrollo de la motricidad.  | previa y actuación ante desperfectos del material para la realización segura de actividades físicas.  | Reconocimiento y mantenimiento del material necesario para la actividad físico-deportiva a desarrollar como medida de prevención.  |
| F.4. Gestión de los residuos.   | F.4.1.1. Uso adecuado de los diferentes contenedores de residuos en el contexto de la actividad física.                                 | F.4.2.1. Prevención y sensibilización sobre la generación de residuos.                                | F.4.3.1. Construcción y reutilización de materiales para la práctica motriz.   |
|   |   |   | F.4.3.2. Reflexión sobre la huella ecológica que genera la actividad física y deportiva.   |
| F.5. La actividad física.   | F.5.1.1. Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano.   | F.5.2.1. Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano.                             | F.5.3.1. Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano.  |
| F.6. Cuidado del entorno y de los animales y plantas que en él conviven.. | F.6.1.1. Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas, durante la práctica de actividad motriz en el medio natural y urbano. | F.6.2.1. Cuidado del entorno donde se realice la actividad física, desarrollando una actitud crítica. | F.6.3.1. Cuidado del entorno donde se realice la actividad físico-deportiva, natural o urbano, con medidas de protección, conservación y mejora como un servicio a la comunidad en un proceso de reflexión conjunta. |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje del área de Educación Física.

Las situaciones de aprendizaje motriz integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida que se concretan en las competencias específicas de educación física. Estas situaciones deben poner de manifiesto cómo el área nos ayuda a crecer como

persona en todos los ámbitos de nuestra vida diaria, poniéndolas en conexión con otras áreas del currículo y con situaciones que vivimos en nuestro día a día.

La situación excepcional de la educación física hace que no solamente favorezca el aprendizaje motriz, fundamental desde el punto de vista del propio área, sino también otros muchos aprendizajes imprescindibles para el desenvolvimiento de la vida cotidiana, ya que trabajamos desde lo corporal, lo físico y, en definitiva, lo vivencial. Este es el motivo por el que la educación física es del gusto y disfrute del alumnado en general, y en ello debemos sustentar el trabajo diario.

Por tanto, estamos ante un área que nos permite abordar de manera integral las capacidades cognitivas-motrices así como las relaciones interpersonales y socioemocionales, prestándose al trabajo interdisciplinar, desde la perspectiva docente, y a un aprendizaje colaborativo y por proyectos desde el prisma del alumnado, lo que facilita aprender y trabajar tanto individualmente como en grupo, asumiendo las responsabilidades personales y actuando cooperativamente en actividades que resulten significativas y estimulantes, y que permitan afrontar en equipo la resolución del reto que se plantea. Además, estas situaciones favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos, en función del progreso madurativo del alumnado.

Las situaciones motrices favorecen el aprendizaje dialógico, la participación y aportación social del alumnado al contexto en el que vive. Para ello, se pueden proponer escenarios, juegos, retos o problemas contextualizados y de cierta complejidad, en función de la edad y desarrollo psicoevolutivo, que pueden resolverse de manera creativa y eficaz. Dichas situaciones deben demandar la puesta en funcionamiento de toda una serie de recursos y saberes de manera integrada, favoreciendo el desarrollo de una metodología didáctica que coloque al alumnado como agente activo de su propio aprendizaje (por ejemplo, mediante aprendizaje basado en retos, aprendizaje-servicio, gamificación...), donde el docente actúe como guía y mediador.

Por otra parte, las situaciones de aprendizaje deben generar contextos en los que las niñas y los niños aprendan a comportarse de acuerdo con los principios éticos que emanan del respeto a los derechos humanos y de acuerdo con las normas de convivencia, aprendiendo a manejar la incertidumbre y a gestionar las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso. Con estas situaciones de aprendizaje motriz, en el área de Educación Física, buscaremos ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar los aprendizajes adquiridos y aplicarlos en contextos próximos y reales a su vida cotidiana, tales como la adquisición de una vida activa y saludable, el respeto al medio ambiente o la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Existe una gran variedad de situaciones motrices para conseguir estos aprendizajes, dando opciones de elección al alumnado para realizar aquellas más afines a sus capacidades, con la mediación del docente para la toma de decisiones y para la identificación de las fortalezas y debilidades de cada alumno y alumna. Dichas situaciones deben permitir avanzar hacia el aprendizaje autónomo, la autocritica, la reflexión sobre la acción y la autorregulación de las emociones, contando con la ayuda del docente para hacerlo, ayuda que retirará gradualmente en función de la autonomía de cada alumno y alumna.

La ayuda del docente también irá encaminada a propiciar una interdependencia positiva entre el alumnado, buscando la heterogeneidad y variedad en las agrupaciones durante las situaciones motrices, complementando actividades individuales, en parejas, pequeños grupos y gran grupo; desarrollando la cultura emprendedora y una interacción motriz, social y emocional positivas entre los discentes a través del diálogo y la reflexión, fomentando, de manera progresiva, un enfoque crítico de aspectos de interés



común, desde lo local y particular a lo global, y viceversa, en relación a los desafíos de la Agenda 2030 y la sostenibilidad.

A lo largo de la etapa, se irá incrementando la implicación y la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, permitiendo que vaya asumiendo responsabilidades de forma progresiva y tomando decisiones, como el planteamiento de objetivos y autoexpectativas relativas al ámbito físico, a la producción motriz, y a los logros deportivos, mediante la propuesta de actividades y temas de su interés y la colaboración en la evaluación del proceso y los resultados, de tal forma que esta autoevaluación y coevaluación se base más en la evolución y progresos adquiridos que en los resultados comparativos con el resto del alumnado. Para esto es fundamental la ayuda y asesoramiento del docente, a través del diseño de aquellos procedimientos y mediante distintas estrategias que el alumnado pueda destinar a tal fin, principalmente en los cursos más altos.

La consecución de los criterios de evaluación, marcados y ordenados de una manera progresiva en cada curso escolar, deben orientar el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, para que los diferentes elementos didácticos (estrategias metodológicas, herramientas, soportes, recursos, actividades, desafíos, procedimientos e instrumentos de evaluación...) ayuden o preparen al alumnado a conseguir los aprendizajes previstos. Por ejemplo, el reto propuesto en una actividad debe ser factible para todo el alumnado, permitiendo que el escolar valore su progresión y posibilidades de logro. Igualmente, debemos tener en cuenta que nos encontraremos con situaciones imprevistas, no planificadas, y perfectamente útiles tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para el de evaluación.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Identificar el ejercicio físico como práctica saludable, conociendo algunos de sus beneficios físicos mediante la realización de actividad lúdico-motriz con su grupo de iguales, en contextos variados e inclusivos y en entornos cercanos conocidos, para el fomento de un estilo de vida activo.

Criterio 1.2. Explorar y vivenciar las posibilidades de la propia motricidad y de la de los demás desarrollando las capacidades y competencias motrices básicas a través de la actividad física y del juego (populares, tradicionales y escénicos) como medio de diversión, expresión y comunicación, y aplicando en distintas situaciones cotidianas medidas básicas de cuidado de la salud personal a través de la higiene corporal, el descanso, la educación postural y la alimentación e hidratación.

Criterio 1.3. Participar en juegos de activación y vuelta a la calma, reconociendo su utilidad en la preparación del cuerpo para la actividad física, evitando lesiones, respetando las normas de seguridad como medida de prevención, y manteniendo la calma y sabiendo cómo actuar en caso de que se produzca algún accidente en contextos de práctica motriz.

Criterio 1.4. Conocer los valores positivos que fomenta la práctica motriz compartida, reconociendo, vivenciando y disfrutando sus beneficios, participando de forma adecuada, respetando a cada participante, con independencia de sus diferencias individuales, y resolviendo conflictos de forma pacífica en contextos variados e inclusivos.

#### **Competencia específica 2.**

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

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

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

### **Competencia específica 3.**

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

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

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

### **Competencia específica 4.**

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

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

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

Criterio 4.4. Buscar de una forma dirigida recursos digitales relacionados con manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Explorar y disfrutar del entorno natural y urbano conociendo otros usos desde la motricidad y adoptando actitudes de respeto, cuidado y conservación hacia ellos durante el desarrollo de distintas prácticas lúdico-recreativas en contextos terrestres o acuáticos.

Criterio 5.2. Realizar en el entorno natural y artificial actividades lúdico-motrices respetando el entorno y adoptando las medidas de seguridad indicadas en los contextos terrestres o acuáticos.

Criterio 5.3. Reconocer las señales viales básicas que le permitan los desplazamientos a pie seguros, eficientes y sostenibles con el medio ambiente por el entorno urbano próximo.

Criterio 5.4. Adoptar medidas básicas de uso y conservación del material utilizado en el contexto de la actividad físico-motriz.

## **Segundo ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer la actividad física como hábito y alternativa de ocio saludable, identificando ejercicio físico activo y sostenible y conociendo los efectos beneficiosos, y mentales, que posee adoptar un estilo de vida activo.

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

Criterio 1.3. Tomar medidas de precaución y prevención de lesiones realizando de manera rutinaria el calentamiento general y la vuelta a la calma, así como en relación a la conservación y al mantenimiento del material en el marco de distintas prácticas físico-deportivas, conociendo protocolos básicos de actuación ante accidentes que se puedan producir en este contexto.

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

### **Competencia específica 2.**

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

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

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

### **Competencia específica 3.**

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

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

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

### **Competencia específica 4.**

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

Criterio 4.2. Asumir una visión abierta del deporte a partir del conocimiento de distintas ligas femeninas, masculinas o mixtas, acercándose al deporte federativo e identificando, analizando y rechazando comportamientos contrarios a la convivencia

independientemente del contexto en el que tengan lugar.

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

Criterio 4.4. Búsqueda y selección de recursos digitales y aplicaciones para el uso del ámbito motriz.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Conocer y disfrutar del entorno natural y urbano adoptando medidas sencillas de intervención que permitan el cuidado y la conservación de los mismos durante el desarrollo de las actividades físicas en contextos terrestres y acuáticos.

Criterio 5.2. Desarrollar una práctica motriz segura previa valoración y análisis de cada situación en contextos naturales y urbanos de carácter terrestre o acuático, aplicando medidas de conservación ambiental.

Criterio 5.3. Reconocer y aplicar las señales viales básicas en los desplazamientos o en la realización de actividad física a pie o en bicicleta de manera sostenible en el contexto urbano.

Criterio 5.4. Identificar y evaluar el material necesario para la realización de actividad motriz tomando conciencia de la degradación del medio que supone su creación y consumismo en el contexto de la actividad física.

## **Tercer ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer los beneficios físicos, psicológicos y sociales de la actividad física como paso previo para su integración en la práctica de ocio saludable diaria, aportando medidas de sostenibilidad en los espacios y entornos donde se realiza, tanto naturales como artificiales.

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

Criterio 1.3. Adoptar medidas de seguridad antes, durante y después de la actividad física, previniendo lesiones y reconociendo los contextos de riesgo y las medidas de actuación básicas en caso de accidentes en la elección de la práctica físico-deportiva.

Criterio 1.4. Identificar, analizar y rechazar conductas inapropiadas vinculadas al ámbito corporal, la actividad física y el deporte, que resultan perjudiciales para la salud individual o colectiva o que afectan negativamente a la convivencia, adoptando posturas de rechazo a la discriminación y a los estereotipos de género.

### **Competencia específica 2.**

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

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

Criterio 2.3. Adquirir un progresivo control y dominio corporal, empleando los

componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, y haciendo frente a las demandas de resolución de problemas en situaciones motrices transferibles al espacio vivencial.

### **Competencia específica 3.**

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

Criterio 3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas del juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando la victoria y la derrota de manera saludable ante el resto de participantes y reconociendo las actuaciones de compañeros y rivales.

Criterio 3.3. Convivir mostrando, en el contexto de las prácticas motrices, habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos, escucha activa y respeto ante la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socioeconómica o de competencia motriz, y mostrando una actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia.

### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual, así como otros precedentes de diversas culturas, reconociendo y transmitiendo su valor cultural y su potencial como espacios generados de interacciones constructivas entre personas con orígenes diferentes para favorecer su conservación.

Criterio 4.2. Valorar el deporte como fenómeno cultural analizando críticamente los estereotipos de género y los comportamientos sexistas que a veces suceden en diferentes contextos como medios de comunicación, las redes sociales o las tecnologías de la información y la comunicación, rechazando estos y adoptando actitudes que eviten su reproducción en el futuro.

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

Criterio 4.4. Búsqueda crítica y selección de recursos y aplicaciones digitales relacionados con la práctica motriz, y que esta selección de materiales digitales pueda ser usado en un contexto educativo y lúdico.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Valorar los diferentes espacios naturales y artificiales en los que se realizan actividades físico-deportivas, reflexionando sobre sus posibilidades y potencialidades y actuando desde una perspectiva ecosostenible y comunitaria del entorno.

Criterio 5.2. Adaptar las acciones motrices a la incertidumbre propia del medio natural y urbano en contextos terrestres y acuáticos de forma eficiente y segura.

Criterio 5.3. Desarrollar hábitos de movilidad sostenible mediante el uso de transportes poco contaminantes conociendo las normas de seguridad vial necesarias para los desplazamientos urbanos e interurbanos.

Criterio 5.4. Evaluar previamente el material que se utilizará en la práctica físico-deportiva con una actitud no consumista y de máximo aprovechamiento posible, pudiéndose derivar para otros usos.

## EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

La educación en valores es un proceso multidimensional, transversal e imprescindible que debe garantizar el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía y la educación integral de las personas. Dicho proceso se produce no solo en el entorno curricular sino también en el extracurricular y tiene una especial relevancia en los ámbitos personal, familiar y social; además, hace confluír las vertientes afectiva e intelectual de la enseñanza y favorece el tratamiento interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje. Su importancia y necesidad radica en el hecho de que toda persona necesita tener un sistema de valores y unas referencias éticas y morales que le permitan orientarse en la vida social y personal al tiempo que tomar decisiones responsables sobre sí misma, sobre los demás y sobre su entorno. Esta área debe proporcionar las herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática y contribuir a la formación intelectual, moral y emocional necesaria para que niños y niñas comiencen a construir su propio proyecto vital y emprendan una reflexión propia sobre a los retos del siglo XXI y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En términos generales, y de acuerdo con los objetivos educativos de la etapa y el Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica, la formación en valores cívicos y éticos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permitan al alumnado tomar conciencia de su identidad personal y cultural, de ciertas cuestiones éticas y sociales relativas a la convivencia, y del carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación al entorno. Todo ello con objeto de poder apreciar y aplicar con autonomía aquellas normas y valores que deben regir la convivencia en una sociedad plural y democrática, al tiempo que se fomentan en las niñas y los niños actitudes y valores que les faciliten afrontar los desafíos del siglo XXI y la consecución de los ODS.

El enfoque didáctico de la educación en valores supone un aprendizaje continuo y transversal que debe conducir al rechazo de cualquier forma de discriminación y promover los liderazgos colaborativos, la asertividad y la resiliencia; que denuncie las actitudes negativas sin estigmatizar a las personas, y que fomente las bondades del esfuerzo, la disciplina y el compromiso, haciendo consciente al alumnado de que no siempre se tiene una segunda oportunidad.

Los elementos que componen el currículo del área han sido estructurados de la siguiente manera. En primer lugar, se formulan las competencias específicas que se pretenden desarrollar a lo largo del tercer ciclo de Educación Primaria, con una descripción detallada de cada una de ellas, en la que se identifican las actuaciones que el alumno y la alumna deben desplegar en situaciones específicas, organizadas en torno a los saberes básicos del área que se deben movilizar.

A continuación, se establecen las conexiones más significativas y relevantes de cada competencia específica con las otras competencias de la propia área, con las competencias específicas de otras áreas de la etapa y, finalmente, las relaciones o conexiones con las competencias clave.

Respecto al apartado de saberes básicos, el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos comprende el desarrollo de conocimientos fundamentales: el autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía personal; la comprensión del marco social de convivencia y el compromiso con los principios, valores y normas que lo rigen; la adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno desde el entendimiento de la relación de interdependencia y ecodependencia; y el desarrollo de

la sensibilidad y la actitud afectiva adecuadas con respecto a los valores y problemas éticos, cívicos y ecosociales que nos plantea la sociedad actual. Estos saberes esenciales se estructuran en tres bloques: «Autoconocimiento y autonomía moral» (bloque A), «Sociedad, justicia y democracia» (bloque B) y «Desarrollo sostenible y ética ambiental» (bloque C).

En cuanto a la vinculación con los saberes trabajados en la etapa de Educación Infantil, aunque esta área solo se imparte en el tercer ciclo de Educación Primaria, se continúa con la asimilación, a niveles más altos, de saberes básicos relacionados con la imagen global del propio cuerpo y el de los demás, la conciencia de una autoimagen positiva, el respeto de las diferencias, la consolidación de habilidades sociales de convivencia, la progresiva autonomía en la realización de tareas, el control consciente de las emociones y sentimientos, la aceptación constructiva del error, el desarrollo de hábitos saludables y de consumo responsable, las prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables relacionadas con asuntos más globales, el respeto y la empatía por el medio ambiente, los seres vivos y la naturaleza, así como la consolidación del uso responsable de herramientas y aplicaciones digitales y tecnologías de la educación.

En lo relativo a la vinculación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado continuará trabajando con un mayor nivel de profundización y desarrollo los cuatro ámbitos competenciales fundamentales en torno a los que organiza esta área en Educación Primaria: el autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía moral; la comprensión del marco social de convivencia y el compromiso ético con los principios, valores y normas que lo sustentan; la adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno desde el entendimiento de nuestra relación de ecodependencia, y, finalmente, el desarrollo de la sensibilidad, la conciencia y la gestión de los afectos en el marco de la reflexión sobre los valores y los problemas éticos, cívicos y ecosociales, ámbito más transversal y dedicado a la educación de las emociones.

En el apartado dedicado a las situaciones de aprendizaje se exponen orientaciones y principios específicos para diseñar situaciones, escenarios y actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Por último, los criterios de evaluación, expuestos en relación con cada competencia específica, incluyen los aspectos más representativos del nivel de desarrollo competencial que se espera que alcance el alumnado al finalizar la Educación Primaria. Además, se especifican instrumentos que habrán de materializarse posteriormente en forma de tareas diversificadas, contextualizadas, significativas e integradas en situaciones de aprendizaje y otros marcos de actuación más concretos.

La aplicación de dichos criterios de evaluación, entendidos como indicadores observables del logro y desarrollo de las competencias, y de las actividades, será coherente con los valores que debe transmitir el área. Dicha aplicación se centrará, entre otros aspectos, en la participación activa y razonada, el diálogo respetuoso y la cooperación con los demás, la libre expresión de ideas, el respeto por las normas y valores comunes, el desarrollo de hábitos de vida saludables y sostenibles y la gestión asertiva de sus emociones y relaciones afectivas. Por último, los criterios de evaluación tendrán en cuenta contextos de aprendizaje cada vez más amplios, interdisciplinarios e insertos en la vida del centro y de su entorno, de forma que se promueva el desarrollo de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del siglo XXI y los ODS.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

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

La construcción del conocimiento sobre los problemas de su entorno, así como de un pensamiento crítico y razonado en esta sociedad de la información, es fundamental para el desarrollo de valores en niñas y niños. Por este motivo, deben aprender progresivamente a dirigir su conducta según criterios propios elaborados desde el acceso responsable y reflexivo al mundo que los rodea, a equilibrar sus impulsos y a gestionar sus emociones para constituirse, de este modo, como sujetos y ciudadanos libres y responsables, con dominio de sus actos y de sus vidas. Capacitar al alumnado para observar los problemas de su entorno y decidir con autonomía y prudencia implica iniciarle en la práctica de la deliberación racional en torno a cuestiones que afecten a su existencia y a su entorno cotidiano y que estén relacionadas con conductas, actitudes, sentimientos, valores e ideas de carácter ético y cívico. El trabajo sobre problemas que afectan al ámbito personal, escolar o social, desde diversos puntos de vista, es un ejercicio idóneo para que el alumnado desarrolle sus propios juicios, reflexione sobre sus deseos y afectos y vaya construyendo, en torno a ellos, su propia identidad y proyecto personal. Para que tal ejercicio no incurra en errores ni en posiciones dogmáticas o prejuiciosas, es imprescindible el uso riguroso y crítico de la información sobre los problemas que se traten, el análisis de todos los puntos de vista sobre los temas debatidos, el desarrollo de habilidades argumentativas, el análisis de algunos conceptos básicos de carácter ético y cívico (bien, valor, virtud, norma, deber, libertad, responsabilidad, ciudadanía) y la práctica del diálogo colaborativo, respetuoso y empático con los demás.

Las actuaciones y saberes propios de esta competencia específica deberán ser desplegados por parte del alumnado, primero en escenarios más cercanos (la propia aula y el centro escolar), respecto a los que sea capaz de plantear y debatir sobre problemas éticos que afecten directamente al grupo-clase (faltas de respeto, incumplimiento de normas, riñas, discusiones...), siempre con la guía y orientación del docente. Esas situaciones deberán facilitar el diálogo argumentado y la exposición razonada de ideas y opiniones, por lo que el modelo de tertulia dialógica puede ser apropiado. Progresivamente, las situaciones en las que se pondrá de manifiesto esta competencia específica abarcarán ámbitos más amplios (familia, grupo de amigos, vecindario...) y otros problemas éticos, morales y cívicos que afecten al conjunto de la sociedad y que tengan relevancia en los medios de comunicación, cuyas informaciones se analizarán siempre con un pensamiento crítico y selectivo.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado conocerá las bases del pensamiento crítico, especialmente aplicado al análisis de la información recibida por diversas fuentes, y fundamentado en una posición ética que le haga capaz de razonar y argumentar conforme a valores morales y cívicos. Además, comprenderá los rasgos igualitarios y diferenciadores de cada persona, respetando a los demás y construyendo su propia personalidad e identidad, proceso que incluirá el desarrollo de su propia autoestima. Tendrá una idea clara y concisa de sus deseos e intereses, así como la capacidad de ser autónomo y de asumir sus responsabilidades ante sus acciones, actuando de forma ética con sus semejantes. Será consciente de la influencia de los medios de comunicación y redes sociales, tanto en la obtención de información de forma crítica como en la prevención del acoso escolar, y de las conductas adictivas que se pueden producir en estos contextos. Además, avanzará en el conocimiento sobre la libertad de expresión en relación al respeto por la intimidad de las personas. Finalmente, usará el diálogo para resolver problemas y argumentará sus posturas de forma empática



mediante una toma de decisiones democrática, respetando las normas o leyes implicadas.

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

Reconocer la riqueza que aporta la convivencia, así como la necesidad de establecer y respetar normas cívicas y éticas que excluyan todo tipo de violencia y discriminación, respeten la intimidad de las personas y promuevan una conducta inclusiva, solidaria y no sexista, implica el adecuado desarrollo de prácticas de interacción, reconocimiento mutuo y educación en valores (como tareas y juegos cooperativos, debates, procesos de toma de decisión, ejercicios de mediación en conflictos o actividades de servicios a la comunidad) que generen una comprensión significativa de la importancia de la educación ética y cívica en las relaciones humanas, a partir del reconocimiento de nuestra propia naturaleza social.

El ser humano es social por naturaleza, pero no todos los individuos desarrollan las mismas funciones dentro de un grupo de convivencia ni muestran una actitud de respeto a las normas, llegando incluso a rebelarse contra las mismas. Resulta necesario entender nuestra naturaleza social, con todas sus peculiaridades, con el objetivo de plantear situaciones educativas que contemplen que esa realidad social se va a ver plasmada en el grupo clase; y por tanto, no se debe olvidar que el consenso y respeto a los valores éticos y cívicos implica mucho más que el hecho de reconocerlos.

Si queremos que nuestro alumnado desarrolle un pensamiento crítico hacia los comportamientos que vulneran los principios generales de convivencia expresados en valores éticos y cívicos, como es, por ejemplo, el respeto a todo tipo de diversidad, debemos establecer situaciones y dinámicas de trabajo abiertas y flexibles, que nos permitan ser críticos con nuestras acciones y planteamientos para poder así modificar e intervenir en las actuaciones y, al mismo tiempo, ser tolerantes y respetuosos con las opiniones de toda la comunidad educativa.

Pero el simple hecho de plantear actividades de cooperación, por sí solas, no es sinónimo de éxito educativo, ya que se pueden llegar a generar conflictos que impidan conseguir los productos y objetivos deseados; pues, aunque es cierto que debatir es un acto democrático, es a su vez un medio de confrontación. Para aumentar la eficacia de estas actuaciones, conviene tener en cuenta propuestas que surjan del alumnado e incorporen sus intereses, conflictos, inquietudes y necesidades.

El objetivo último es que el alumnado adopte determinados valores y actitudes de forma motivada y autónoma, analizando racionalmente conflictos cercanos, tanto en entornos presenciales como virtuales, y ponderando de manera reflexiva aquellos ideales y comportamientos que posibilitan y enriquecen la convivencia, especialmente los que se derivan de los derechos humanos y de la infancia, de los principios democráticos y constitucionales y de una idea adecuada y profunda de ciertos afectos humanos básicos.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de tomar decisiones respetando las normas de argumentación y mostrando una conducta cívica acorde a los principios y valores democráticos, mostrando empatía hacia los demás. Del mismo modo, a través del conocimiento de los derechos humanos y de la infancia, de las consecuencias de la

desigualdad económica y de la necesidad de defender la igualdad de género y respetar las minorías y el multiculturalismo, adquirirá una conciencia respetuosa y democrática acorde con los fundamentos de la vida en sociedad.

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

Nuestra vida se construye en relación con un contexto social y cultural, pero también a través de complejas relaciones de interdependencia y ecoddependencia con el resto de los seres vivos y la naturaleza. De ahí la necesidad de comprender la dimensión ecosocial de nuestra existencia, reconocer las condiciones y límites sostenibles del planeta y evaluar críticamente la huella ecológica de las acciones humanas, actuando de la mejor manera para afrontar los desafíos del siglo XXI y alcanzar los ODS.

Para ello, es preciso que el alumnado busque, analice y contraste información fiable, que domine conceptos clave como “sistema”, “proceso”, “global-local”, “todo-parte”, “causa-consecuencia”, “medio-fin”, y los principales problemas y amenazas que comprometen la conservación de la biodiversidad y las condiciones de la vida humana, con especial incidencia en la crisis climática. El objetivo es comprender la necesidad de adquirir una perspectiva ética y biocéntrica de nuestra relación con el entorno y, partiendo de esa convicción, generar prácticas y hábitos responsables con el medio ambiente, actitudes empáticas y respetuosas con el resto de los animales, y sensibilidad ante las injusticias. Todo ello a través de actividades que promuevan de manera concreta el conocimiento, cuidado y afecto por el planeta, la reflexión sobre nuestras acciones en él y la consolidación de estilos de vida saludables y sostenibles, especialmente aquellos dirigidos a una gestión responsable del agua, la energía y los residuos en la vida cotidiana, ayudando a alcanzar los ODS desde la propia acción, tanto individual como colectiva.

Las actuaciones asociadas a esta competencia específica deberían ser desempeñadas en situaciones muy cercanas al entorno natural del alumnado para facilitarle el contacto directo con la biodiversidad y el medio ambiente. Al mismo tiempo, el alumnado debería ser capaz de poner de manifiesto esta competencia específica en su entorno familiar y doméstico, en el que promoverá y pondrá en práctica los hábitos respetuosos con el planeta y los estilos de vida sostenibles aprendidos en la escuela. Además, otros escenarios adecuados para el despliegue de esta competencia pueden ser organismos y servicios públicos o privados que gestionen asuntos relacionados con el medio ambiente (depuradoras de aguas residuales, plantas de gestión de residuos, asociaciones de defensa de la naturaleza...).

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado conocerá las relaciones de interdependencia y ecoddependencia entre los ecosistemas y las sociedades. Asimismo, identificará las consecuencias de la acción humana en la naturaleza, los límites del planeta y el cambio climático. También asimilará hábitos que faciliten el logro de los ODS, así como el cumplimiento del deber ético y la obligación de proteger y cuidar de la naturaleza.

### **4. Identificar, gestionar y expresar emociones propias, reconociendo y valorando las de los otros, adoptando una actitud basada en el cuidado y aprecio de sí mismo y de los demás, desarrollando la autoestima y la empatía.**

La educación emocional debe entenderse como un proceso educativo, continuo y

permanente que pretende impulsar el progreso de la competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar al alumnado para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Es imprescindible para formar individuos equilibrados, capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás. El modo en que tratamos afectivamente a los demás y en que somos tratados por ellos son factores esenciales para establecer relaciones sociales adecuadas, armoniosas y constructivas, así como para desarrollar la propia autoestima y, en consecuencia, una mejor actitud y aptitud para la conducta cívica y ética. Fomentar el crecimiento de las habilidades emocionales y adquirir nuevas competencias resulta fundamental para el crecimiento personal. Por ello, es necesario dotar al alumnado de las herramientas cognitivas y los hábitos de observación y análisis que se requieren para identificar, gestionar y expresar asertivamente sus emociones y sentimientos, además de promover el contacto afectivo y empático con los demás y con el medio natural.

De otro lado, la vivencia y expresión asertiva y compartida de emociones y sentimientos puede darse en múltiples contextos y escenarios, a través de multitud de códigos y lenguajes, destacando los de la experiencia estética, la deliberación compartida en torno a problemas morales y cotidianos, o la misma experiencia de comprensión autónoma del mundo.

En todo caso, la educación emocional implica la reflexión en torno al papel que pueden tener las emociones y sentimientos para entender y justificar algunas de las más nobles acciones y experiencias humanas, así como su relación con valores, creencias e ideas.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de gestionar de manera equilibrada sus sentimientos y emociones para expresarlos de manera asertiva. Desarrollará habilidades emocionales y será capaz de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás. Así mismo, reconocerá y valorará las emociones y sentimientos propios y de los demás en diferentes contextos y situaciones (familiares, escolares y sociales). Adoptará actitudes de cuidado y respeto hacia los demás basadas en la amistad, el amor, el respeto, la tolerancia y la empatía a partir de la interacción con otras personas. Por último, desarrollará su autoestima de manera que irá adquiriendo una mejor actitud y aptitud para la conducta cívica y ética.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

La utilidad de este apartado se basa en el hecho de que, cuando se analizan las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, se pueden apreciar conexiones significativas y relevantes en tres niveles: entre las competencias específicas de la propia área, con las competencias específicas de otras áreas de la etapa y con las competencias clave. Cuando se explicitan dichas conexiones, se facilita la programación del área de manera global e interdisciplinar en el trabajo por ámbitos, la integración de las competencias clave y el diseño de situaciones de aprendizaje adecuadas y eficaces.

Dentro de las conexiones con el resto de competencias del área, la competencia específica 1 se relaciona de manera especial con la competencia específica 4, ya que en ambas se pone en juego la construcción de la personalidad e identidad de niñas y niños, profundizando en el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía moral, así como en el reconocimiento y respeto de las emociones propias y de los demás.

Las competencias específicas 1 y 2 están estrechamente relacionadas, ya que ambas

están asociadas al desarrollo de capacidades relacionadas con los valores éticos involucrados en la vida individual y colectiva.

Se aprecia también conexión entre las competencias 1 y 3, porque pueden desplegarse en el mismo tipo de situaciones, teniendo en cuenta que trabajan valores éticos en relación con la naturaleza.

A continuación se detallan las conexiones más significativas y relevantes con las competencias específicas de otras áreas de la etapa, mencionando siempre en primer lugar la competencia relativa al área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Respecto al área de Lengua Castellana y Literatura, la competencia específica 1 se relaciona con la 6, ya que para su desarrollo se exige buscar, seleccionar y contrastar la información de las fuentes elegidas, así como contrastar dicha información para transformarla en conocimiento propio. También tiene relación con la competencia específica 10, ya que para adquirir ambas hay que poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, utilizando un lenguaje no discriminatorio y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso ético del lenguaje. Asimismo, la competencia específica 2 está conectada con la 10, porque ambas movilizan saberes básicos relacionados con la convivencia democrática. Por último, la competencia específica 4 está estrechamente conectada con la 3, porque las dos están asociadas al desarrollo de las mismas capacidades: la expresión de ideas y sentimientos, la construcción de conocimiento, el establecimiento de vínculos personales y la participación de manera autónoma, cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

En cuanto al área de Matemáticas, se advierte una relevante conexión entre la competencia específica 1 y la 2, ya que ambas conducen al reconocimiento y respeto de las emociones propias y ajenas en la participación de equipos de trabajo heterogéneos en los que, a través de la asunción de funciones determinadas, se les facilita construir una identidad positiva y el establecimiento de relaciones saludables. Además, la competencia específica 4 está relacionada con la 1, porque pueden desplegarse en el mismo tipo de situaciones para el desarrollo de destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje.

En relación al área de Educación Física, la competencia específica 3 está vinculada con la 5, ya que ambas están asociadas al desarrollo de la misma capacidad: la valoración de los diferentes medios naturales interactuando y comprendiendo la importancia de la conservación sostenible y adoptando medidas responsables y respetuosas con el entorno, mientras se participa en su cuidado y mejora. La competencia específica 4 está estrechamente relacionada con la 3, ya que exigen la puesta en práctica de habilidades sociales y actitudes positivas de cooperación, de respeto, de inclusión, de trabajo en equipo, de empatía, así como de la convivencia social y el compromiso ético.

Por último, la mayor cantidad de conexiones se da con las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, ya que ambas áreas movilizan saberes básicos muy relacionados y competencias que pueden desplegarse en situaciones similares. Así, la competencia específica 1 tiene estrecha vinculación con la 1, por la exigencia de búsqueda de información usando medios digitales de forma segura y trabajando de forma individual y en equipo. Con la 4, al tomar conciencia de su propio cuerpo, así como de sus emociones y sentimientos y los de los demás, construyendo así su propia personalidad; y con la 8 porque exigen reflexionar sobre cuestiones éticas y plantearse preguntas relativas a la diversidad cultural, a la igualdad

de género o al respeto a las minorías. La competencia específica 2 está directamente relacionada con la 8, ya que ambas competencias contribuyen al bienestar individual y colectivo, así como a la actuación ética en la convivencia dentro de la sociedad. También tiene conexión con la 9, porque ambas propugnan una convivencia pacífica respetando los valores democráticos, entre otros. Por su parte, la competencia específica 3 guarda conexión con la 6 porque movilizan los mismos tipos de saberes básicos: las causas y consecuencias de la intervención humana en el medio y la búsqueda de soluciones para el cuidado del planeta promoviendo y poniendo en práctica hábitos sostenibles.

La competencia específica 4 está conectada con la 8, por la exigencia de reconocer y valorar la diversidad e igualdad de género, mostrando empatía y respeto y reflexionando sobre determinadas cuestiones para contribuir al bienestar individual y colectivo. También se relaciona con la 9, porque son compatibles con el mismo tipo de situaciones: aquellas que favorecen interacciones respetuosas y equitativas promoviendo la resolución pacífica y dialogada de conflictos. Por último, las competencias específicas 4 de ambas áreas están estrechamente relacionadas, porque su adquisición exige conocer y tomar conciencia del propio cuerpo y de las emociones y sentimientos propios y ajenos.

Finalmente, es necesario explicitar la conexión de las competencias específicas de esta área con algunas de las competencias clave, dada su importancia como elemento curricular básico y como referencias fundamentales para determinar el Perfil de salida del alumnado.

Así, se observa que la competencia ciudadana y las competencias específicas del área tienen unas conexiones especialmente relevantes y significativas, porque para su adquisición es necesaria la movilización y asimilación de saberes muy afines y relacionados. De este modo, se requiere analizar las estructuras y acontecimientos sociales que permitan al alumnado comprender los conceptos y problemas principales de la sociedad (competencia específica 1); se exige la necesidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica (competencia específica 2), basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en la sostenibilidad y el análisis de acontecimientos mundiales (competencia específica 3). Por último, la conexión alcanza también a la competencia específica 4, en cuanto ambas requieren la participación en actividades comunitarias y la resolución de conflictos de manera respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística tiene relación directa y significativa con la competencia específica 1 por la necesidad de buscar, contrastar y filtrar la información obtenida; y con la 4, porque ambas ponen en juego prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas.

La competencia personal, social y de aprender a aprender está estrechamente vinculada con la competencia específica 1, en el hecho de que el alumnado debe ser capaz de reflexionar sobre sí mismo y colaborar con los demás, así como con la competencia específica 2, ya que para poder participar plenamente en el ámbito social, es fundamental comprender los códigos de conducta y las normas de comunicación generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos. También está vinculada con la competencia específica 4, porque ambas requieren la conciencia de las propias emociones, ideas y comportamientos personales, así como el empleo de estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto. Esta última conexión es especialmente relevante porque también se contribuye al reconocimiento y respeto de

las emociones y experiencias de los demás, la participación activa en trabajos grupales, la asunción de responsabilidades y el empleo de estrategias para la consecución de objetivos compartidos.

La competencia digital se vincula con la competencia específica 1, porque se exige hacer un uso seguro, responsable y crítico de las tecnologías para buscar información que permita aprender y comunicarse.

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería está conectada con la competencia específica 3 por dos aspectos relevantes: el primero es la necesidad de explicar el mundo natural utilizando los conocimientos y métodos científicos y el segundo, la exigencia de comprender los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

Finalmente, hay una conexión significativa entre la competencia emprendedora y la competencia específica 3, porque ambas se asocian al desarrollo de la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas y de transformarlas en valores.

## **SABERES BÁSICOS**

Los saberes básicos son el conjunto de conocimientos (hechos, datos, conceptos, principios), destrezas y actitudes que constituyen los contenidos cuyo aprendizaje es imprescindible para la adquisición de las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Esta triple distinción de los saberes básicos incluye el contenido propiamente dicho, pero también los procesos cognitivos que se utilizan para su asimilación (memorizar, sintetizar, analizar, aplicar, evaluar...) y que conducirán a adquirir las competencias clave, y los sentimientos, actitudes y valores que deben activarse durante el proceso de aprendizaje.

Dado el carácter especialmente transversal de esta área, el proceso de asimilación de los saberes básicos y su programación no deberá seguir necesariamente un orden cronológico determinado durante los dos cursos que componen el tercer ciclo, sino que habrán de adaptarse a las intenciones didácticas y formativas que más favorezcan su aprendizaje por parte del alumnado, así como a las situaciones prácticas y contextualizadas que más ayuden al desarrollo competencial.

Para seleccionar los saberes básicos que son imprescindibles para el desarrollo de las competencias específicas de esta área se han tenido en cuenta criterios específicos que están ligados a ciertos principios pedagógicos, criterios que se mencionan y justifican a continuación.

Teniendo en cuenta el criterio de adecuación a los intereses y necesidades del alumnado, se han seleccionado contenidos como el uso crítico y responsable de los medios y las redes de comunicación, las conductas adictivas o el respeto a la intimidad, saberes que suelen generar interés en las edades en que el alumnado debe asimilarlos, ya que conectan con situaciones vitales que están viviendo y en las que deben aplicar lo aprendido.

Al mismo tiempo, se incorporan contenidos que tienen una utilidad y relación directa con las necesidades y demandas de la sociedad actual, como la igualdad entre mujeres y hombres, los derechos humanos y de la infancia o el logro de los ODS, entre otros.

Aplicamos el criterio de significatividad al incluir saberes que facilitan la comprensión de la realidad natural, a través, por ejemplo, del conocimiento teórico y práctico de los límites del planeta, el cambio climático y la acción humana en la naturaleza, contenidos que deberán secuenciarse a lo largo del ciclo partiendo de lo que el alumnado ya conoce de su entorno más próximo hasta llegar a contextos globales.

Aunque la adquisición de estos saberes básicos se propone solo para el tercer ciclo de Educación Primaria, no hay que dejar de lado el criterio de adecuación de los mismos al desarrollo cognitivo del alumnado. Por ello, la formulación de los saberes se adapta a la capacidad de los alumnos y alumnas, de forma que les resulten suficientemente comprensibles. Este criterio está también relacionado con la necesidad de graduar los contenidos (de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo sencillo a lo complejo).

Respecto a los criterios utilizados para organizar y presentar los saberes básicos, se han tenido en cuenta elementos esenciales como el desarrollo madurativo del alumnado y la adecuación de los mismos a sus capacidades, la integración de todos los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, dando preponderancia a las emociones, los sentimientos, los valores y los deseos) y la relación entre lo que se enseña y los conocimientos previos de niñas y niños, siempre teniendo en cuenta que gran parte de los saberes están conectados de manera muy cercana y significativa con los de otras áreas, especialmente con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Los saberes básicos de esta área se distribuyen en tres bloques, subdivididos a su vez en sus correspondientes subbloques. En el primero de ellos, «Autoconocimiento y autonomía moral», se trata de incitar al alumnado, a través de la toma de conciencia y la expresión de diversas facetas de su personalidad, a una investigación sobre aquello que lo constituye y lo diferencia como persona, promoviendo la gestión de emociones y deseos, y la deliberación racional en torno a los propios fines y motivaciones. Este ejercicio de autodeterminación exige afrontar algunas cuestiones éticas de relevancia, como las referidas a la autonomía y heteronomía moral, la distinción entre ser y deber ser, la práctica e identificación de virtudes y sentimientos morales y, en general, la reflexión en torno a los valores, principios y normas que han de orientar nuestras vidas como personas y ciudadanos. A su vez, para entender el peso que la reflexión ética tiene en nuestra vida, conviene que los alumnos y las alumnas pongan a prueba su juicio y capacidad de criterio afrontando cuestiones que afectan más directamente a su vida personal, como las vinculadas a la autoestima, la prevención de los abusos y el acoso, las conductas adictivas, y la influencia de los medios y redes de comunicación.

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

Por último, en el tercero, «Desarrollo sostenible y ética ambiental», se busca, a través del trabajo interdisciplinar y cooperativo, que los alumnos y las alumnas comprendan la

compleja relación entre nuestras formas de vida y el entorno, identificando los grandes problemas ecosociales que marcan la agenda mundial y debatiendo acerca de la forma de afrontarlos, con objeto de que adopten un compromiso ético y afectivo con hábitos de coexistencia sostenible con la naturaleza.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1. correspondería al primer saber del segundo subbloque dentro del bloque A.

### **Bloque A. Autoconocimiento y autonomía moral.**

|  | <b>3.er ciclo</b>  |
|--|--|
| A.1. Identidad personal y proyecto de vida.            | A.1.1. La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.   |
|  | A.1.2. El proyecto personal (cómo queremos llegar a ser): valores, fines y modelos de vida.  |
|  | A.1.3. Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad personal y social.   |
|  | A.1.4. La educación afectivo-sexual.   |
| A. 2. Educación ética y moral: emociones y autoestima. | A.2.1. El pensamiento crítico y ético.   |
|  | A.2.2. La gestión de las emociones y los sentimientos. La autoestima personal.   |
|  | A.2.3. La ética como guía de nuestras acciones. El debate en torno a lo valioso y a los valores. El significado de «bueno» y «malo». Normas, virtudes y sentimientos morales. Las reglas de convivencia. |
| A.3. Redes sociales y medios de comunicación.          | A.3.1. Riesgos de las redes sociales y de comunicación: las conductas adictivas. Concienciación y prevención.  |
|  | A.3.2. Uso crítico y responsable de las redes sociales y los medios de comunicación. El respeto a la intimidad. La libertad de expresión. Prevención del abuso y el ciberacoso.                          |

### **Bloque B. Sociedad, justicia y democracia.**

|  | <b>3.er ciclo</b> |
|--|-------------------|
|  |                   |



|   |   |
|---|---|
| B.1. La convivencia y los valores sociales.               | B.1.1. Fundamentos de la vida en sociedad. Las reglas de convivencia. Moralidad, legalidad y conducta cívica. Las leyes y la conciencia personal. Principios y valores constitucionales y democráticos. El problema de la justicia. La amistad y el amor. |
|   | B.1.2. Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones. La empatía con los demás.  |
|   | B.1.3. Violencia estructural y desigualdad económica. La pobreza y la explotación infantil: análisis de sus causas y búsqueda de soluciones locales y globales.   |
|   | B.1.4. Los derechos humanos y de la infancia: su constitución histórica y su relevancia ética.  |
| B.2. La igualdad y el respeto en las relaciones sociales. | B.2.1. La igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La prevención de los abusos y la violencia contra las mujeres. La conducta no sexista.  |
|   | B.2.2. Rasgos distintivos de otros modos de vida: organización social, familiar y personal.   |
|   | B.2.3. El respeto por las minorías y las identidades etnoculturales. Interculturalidad y migraciones.   |
| B.3. Estado y ciudadanía cívica.                          | B.3.1. La cultura de paz y no violencia. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional. El papel de las ONG y ONGD.  |
|   | B.3.2. La defensa como compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres.   |

### Bloque C. Desarrollo sostenible y ética ambiental.

| 3.er ciclo                                |  |
|---|--|
| C.1. Cuidado y respeto del medio natural. | C.1.1. La empatía, el cuidado, el respeto y el aprecio hacia los seres vivos y el medio natural. El maltrato animal y su prevención.   |
|   | C.1.2. El deber ético y la obligación legal de proteger y cuidar de la naturaleza.   |
|   | C.1.3. La acción humana en la naturaleza. Ecosistemas y sociedades. Relaciones de interdependencia y ecoddependencia.  |
| C.2. Medio ambiente y cambio climático.   | C.2.4. Los límites del planeta y el cambio climático.  |
|   | C.2.5. Hábitos y acciones para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el consumo responsable, el uso eficiente sostenible del suelo, del aire, del agua y de la energía. La |

|  |   |
|--|---|
|  | movilidad segura, saludable y sostenible. La prevención y la gestión de los residuos. |
|--|---|

## **SITUACIONES DE APRENDIZAJE**

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Las situaciones de aprendizaje deben ser coherentes con el enfoque competencial del área, su marcada transversalidad y la preponderancia de sus elementos emocionales.

Deben favorecer la movilización simultánea de varias competencias, tanto de la propia área como de las demás de la etapa, facilitando que el alumnado muestre distintos desempeños durante la realización de las actividades. Así, saberes propios del área como las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación, entre otros, se pueden trabajar prácticamente en todas las áreas, lo que facilitará en gran medida la programación por ámbitos.

Las situaciones de aprendizaje deben ser variadas y auténticas, partiendo de un problema o necesidad que se quiere resolver y que, por un lado, tiene sentido en el mundo real y, por otro, conexión con las experiencias e intereses del alumnado. En este sentido es imprescindible conectarlas con los retos del siglo XXI, tan presentes en los contenidos de esta área: el compromiso ante la equidad e inclusión, la valoración de la diversidad personal y cultural, la resolución pacífica de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres y el compromiso ciudadano.

De manera especialmente significativa en esta área, las situaciones de aprendizaje deben generar contextos en los que las niñas y los niños aprendan a comportarse de acuerdo con los principios cívicos y éticos derivados del respeto a los derechos humanos, de la infancia y las normas de convivencia, aprendiendo a manejar la incertidumbre y el error y a gestionar conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el consenso. Por el mismo motivo, es imprescindible que niñas y niños reflexionen críticamente acerca de los problemas éticos que se derivan de la falta de consideración o la insuficiente aplicación de tales valores, principios y derechos, así como sobre las medidas que se deben poner en marcha para asegurar su efectiva implantación. En este sentido, el trabajo por proyectos es un recurso muy adecuado para que el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, conviene partir de escenarios que incluyan, entre otras actuaciones, tertulias dialógicas, juegos de simulación, dinámicas grupales, estudio de casos y actividades colaborativas, porque promueven la interacción y el aprendizaje social y permiten al alumnado la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y ético, así como el aprovechamiento de sus experiencias de aprendizaje fuera y dentro de la escuela. En estos escenarios se personaliza el aprendizaje, teniendo en cuenta el grado de desarrollo competencial y las características personales y evolutivas del alumnado, para favorecer su autonomía en un proceso de ayuda guiado por el docente, proceso en el que se ajustará el apoyo a las necesidades.

Es necesario tener en cuenta el entorno natural y su biodiversidad para contextualizar saberes como, entre otros, el respeto hacia los seres vivos y el medio natural y su cuidado, por un lado, y el consumo responsable y la gestión y reducción de los residuos por otro, planteando situaciones ligadas a lo local, para para ampliar progresivamente la visión hacia entornos más globales. En este sentido, pueden plantearse visitas a

espacios naturales relevantes de Extremadura, así como actividades de concienciación en el entorno cercano o proyectos de investigación sobre problemas medioambientales.

Los elementos emocionales son especialmente relevantes y significativos. Así, las situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo de la empatía, la autoestima y la gestión equilibrada de los sentimientos y emociones propios y de los demás. Para ello, se propondrán actuaciones creativas y de reflexión individual y dialogada que faciliten la identificación, análisis y expresión asertiva de emociones y sentimientos, como actividades para fomentar la empatía, la autoestima, la asertividad y la escucha activa. El desarrollo de estas actividades implica el uso de las TIC y de distintas formas de representación, expresión e implicación del aprendizaje, adaptadas al nivel madurativo y competencial del alumnado.

Las situaciones de aprendizaje deben incentivar el respeto por la interculturalidad y las minorías, la igualdad entre mujeres y hombres, el respeto a las diferencias individuales, a los principios y valores democráticos, y a los derechos humanos y de la infancia. En este sentido, juegan un papel muy importante las familias y la comunidad educativa, como colaboradores en actividades conjuntas. Además, se pueden proponer actividades que promuevan la igualdad de género y el análisis crítico de informaciones. Se complementarán estas actividades en contextos informales fuera del ámbito escolar con programas abiertos a la comunidad.

La programación de la educación en valores debe implementar metodologías y herramientas diversas, en diferentes formatos y medios, partiendo del interés y la experiencia del alumnado, considerado como sujeto activo y comprometido, y proponiendo actividades que favorezcan la justicia social. La gestión del propio aprendizaje por parte del alumnado favorecerá el desarrollo de las funciones ejecutivas, como capacidades que permiten el análisis de la información, la planificación, la toma de decisiones y el control de las emociones.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, se centrará en el grado de adquisición de las competencias propias del área que alcanza cada niña y niño, tomando como referencia los criterios de evaluación. Se evaluarán no solo los contenidos adquiridos sino también el proceso de asimilación de los mismos, utilizando instrumentos en diversos formatos que registren las evidencias que produce el alumnado durante la realización de tareas y mientras interactúa con el resto del alumnado, dando preferencia a la asimilación, respeto y puesta en práctica de las normas de convivencia, actitudes y valores cívicos y éticos trabajados.

Por último, la evaluación deberá tener un carácter multidireccional y compartido: del docente al alumnado (heteroevaluación), de su propia labor en el aula y de su propia programación, con el objeto de hacer los cambios necesarios que lleven al éxito de su alumnado. Por su parte, el alumnado deberá evaluar su propio desempeño (autoevaluación, con la guía del profesorado), el de sus compañeros (coevaluación, en trabajos grupales y colaborativos) y el del docente.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Tercer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

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

las personas.

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

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

Criterio 1.4. Tomar conciencia acerca de los problemas relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes sociales y los medios de comunicación, y las conductas adictivas que estos pueden generar.

Criterio 1.5. Hacer un uso responsable y ético de las redes sociales y medios de comunicación, respetando la intimidad y la libertad de expresión.

Criterio 1.6. Actuar de manera responsable y crítica ante conductas de abuso y acoso escolar, tanto si se producen en entornos digitales como presenciales.

## **Competencia específica 2.**

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

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

Criterio 2.3. Comprender y valorar los principios de justicia, solidaridad, seguridad y paz, a la vez que el respeto a las libertades básicas, a partir del análisis y la ponderación de las políticas y acciones de ayuda y cooperación internacional, de defensa para la paz y de seguridad integral ciudadana, ejercidas por el Estado y sus instituciones, los organismos internacionales, las ONG y ONGD y la propia ciudadanía.

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

Criterio 2.5. Asumir y promover activamente el respeto por las minorías y las diferentes identidades étnico-culturales y de género, a partir del diálogo argumentado y el análisis ético de situaciones y conflictos en los que no se muestra dicho respeto.

Criterio 2.6. Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad y el respeto a las minorías analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad y la pobreza, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios.

## **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Identificar causas y problemas ecosociales justificando argumentalmente el deber ético de proteger y cuidar la naturaleza.

Criterio 3.2. Proponer y considerar diferentes alternativas con las que frenar el cambio climático y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

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

Criterio 3.4. Participar activamente en acciones que promuevan un consumo responsable y un uso sostenible del suelo, el aire, el agua, la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y gestión de residuos, reconociendo el papel de las personas, colectivos y entidades comprometidas con la protección del entorno.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar actitudes de estima y cuidado de sí mismo o sí misma, de los demás y del entorno.

Criterio 4.2. Identificar, analizar y expresar de manera asertiva las emociones, afectos y sentimientos propios, reconociendo y valorando los de otras personas, en distintos contextos y en relación con actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.

Criterio 4.3. Adoptar actitudes basadas en la amistad, el amor y el cuidado de los demás partiendo de las experiencias afectivas que surgen de la interacción cívica y ética con otras personas y con el medio, y reflexionando sobre dicha interacción.

## LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se diseña con la vista puesta en el modelo de alumnado propuesto en el Perfil de salida de la Educación Básica, buscando el desarrollo de una serie de competencias específicas diseñadas a partir de las habilidades relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana. La finalidad es proporcionar al alumnado herramientas que le permitan actuar ante los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras, y comprometidas tanto con el desarrollo sostenible como con la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

Los elementos curriculares de Lengua Castellana y Literatura van progresando a lo largo de las diferentes etapas desde el inicio de la vida escolar. El enfoque comunicativo, centrado en el uso funcional de la lengua, se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

Por todo esto, entendemos que la materia contribuye especialmente, en el Perfil de salida del alumnado, a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Esta competencia está estrechamente relacionada con las capacidades de comprender y expresarse tanto oralmente como por escrito en un contexto de interacción comunicativa significativo y real. Desarrollar la competencia comunicativa permite decidir no solo cómo usar la lengua, sino para qué, dónde y con quién usarla. Desde este punto de vista reflexivo y funcional del aprendizaje de la lengua, se contribuye al desarrollo en el alumnado de un saber integral, no segmentado, de conocimientos, destrezas y actitudes. Debemos entender dicha competencia como la interacción de forma oral, escrita o signada, de manera coherente, adecuada a los diferentes ámbitos y contextos, y con diferentes propósitos comunicativos. Esto implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, signados, escritos, audiovisuales o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como también implica 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 signación o la escritura para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje permitiendo disfrutar de la cultura literaria en particular y de la propia lengua en general.

Con la intención de determinar el progreso en el grado de adquisición de las competencias específicas del área a lo largo de la etapa, se establecen los criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de la misma. Al igual que las competencias específicas, estos criterios se formulan de un modo claramente competencial, atendiendo tanto a los productos finales esperados como a los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Todo ello reclama herramientas e instrumentos de evaluación variados y dotados de capacidad diagnóstica y de mejora.

Para abordar las actuaciones descritas en las competencias específicas, es imprescindible adquirir y movilizar los saberes básicos de todos los bloques del área de

manera coordinada e interrelacionada, promoviendo en todo momento la interacción comunicativa y la colaboración del alumnado tanto entre sí como con los demás agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, el trabajo interdisciplinar, que conduce a movilizar los saberes de más de un área, aportará un valor añadido a los aprendizajes, al potenciar su carácter globalizador y su verdadera utilidad.

Los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares. Por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción, basado en la reflexión y el análisis acompañado, y cuyo último objetivo es formar comunicadores éticos y eficaces. Los saberes básicos del área se agrupan en los siguientes bloques: «La lengua y sus hablantes», «Comunicación» (dividida en los subbloques “Comunicación e interacción oral”, “Comprensión lectora”, “Producción escrita” y “Alfabetización informacional”), «Educación literaria» y «Reflexión sobre la lengua y sus usos».

A continuación, se describe el conjunto de elementos que conforman el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura y que contempla los aprendizajes que el alumnado habrá alcanzado al finalizar la Educación Primaria.

Se comienza con la formulación y descripción detallada de las once competencias específicas para el área así como de su vinculación entre ellas, con otras competencias específicas del resto de áreas de la etapa y con las competencias clave, cuyas conexiones quedan analizadas y explicitadas seguidamente.

Seguidamente se explicitan los saberes básicos necesarios para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas organizados en los cuatro bloques antes citados y divididos a su vez en distintos apartados, relacionados con las lenguas y sus hablantes, la comunicación, la educación literaria y los usos de la lengua.

En el siguiente apartado, dedicado a las situaciones de aprendizaje, se presentan algunos criterios y principios que orientan claramente el diseño de situaciones de aprendizaje según el modelo de aprendizaje competencial. La adquisición de las competencias específicas debe producirse de manera progresiva a lo largo de la etapa y siempre respetando los procesos individuales de maduración cognitiva. Se partirá en el primer ciclo de procesos acompañados de observación y análisis en contextos significativos para el alumnado, reflexionando sobre modelos textuales adecuados, para ir avanzando a lo largo de la etapa hacia una creciente autonomía en la producción y comprensión lingüística. Dado el enfoque inequívocamente competencial de la educación lingüística, la gradación entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, así como del grado de acompañamiento al alumnado. De ahí que exista un evidente paralelismo entre los ciclos, entre sí y en relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se producirá una mayor progresión hacia la autonomía del alumnado, así como una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas en ámbitos más plurales, y además se subrayarán tanto el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios como la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos. Por último, se establecen los criterios de evaluación que pretenden, para cada competencia específica, determinar las actuaciones y los saberes básicos que el alumnado ha de adquirir al finalizar la etapa en relación con las competencias clave y los objetivos de la etapa, comprendiendo la comunicación oral y escrita, la comprensión y la expresión, su uso y reflexión. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario definir con claridad qué se va a aprender y evaluar, para que el alumnado conozca los criterios y procedimientos de la

evaluación del área.

En resumen, el fin último del currículo de esta área reside en formar una ciudadanía consciente e interesada en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaz de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida y competente para afrontar los principales retos del siglo XXI. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua y la capacidad de interpretar y valorar el mundo, formando opiniones propias a través de la lectura crítica de textos edificantes así como de obras literarias importantes y representativas para toda la sociedad.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

### **1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo, partiendo de la identificación de las lenguas y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, y desarrollando la reflexión interlingüística.**

El desarrollo de esta competencia permitirá al alumnado reconocer y valorar la diversidad personal y cultural a partir de la realidad plurilingüe y multicultural de España partiendo del contexto lingüístico del alumnado.

En muchas de nuestras aulas se utilizan lenguas o variedades dialectales diferentes a la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística sirve como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de nuestra comunidad, de España y del mundo. El castellano es una lengua universal y policéntrica, con una enorme diversidad dialectal en la que cada variedad geográfica tiene su norma culta. No puede, por tanto, establecerse una de ellas como la más correcta. Asimismo, como ocurre con cualquier otro idioma, el castellano evoluciona de la mano de los cambios sociales. El aula constituye un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global del castellano en el mundo y para promover la reflexión interlingüística, tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas, incluyendo una primera aproximación al conocimiento de la lengua de signos española (LSE), del braille y de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC), con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía mundial sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de reconocer y respetar las distintas lenguas y variedades dialectales a través de mapas lingüísticos personales y del aula, así como podrá hacer una aproximación al conocimiento de sistemas de comunicación específicos como la LSE, el braille y los SAAC.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de reconocer y respetar las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno reconociéndolas como parte de la riqueza cultural de un territorio. Deberá también identificar algunas expresiones de uso cotidiano, así como saber explicar qué son y cómo se utilizan los sistemas de comunicación alternativos como la LSE, el braille y los SAAC.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado reconocerá y respetará las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno valorándolas como parte de la riqueza cultural de un territorio. Además, deberá ser capaz de identificar las características lingüísticas fundamentales de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y de la lengua materna. También al final de este ciclo el alumnado deberá ser capaz de



escribir o signar palabras y algunas expresiones de uso cotidiano, para poder interactuar en el aula y en el centro educativo, mediante sistemas de comunicación alternativos como la LSE, el braille y los SAAC.

## **2. Identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos valorando la diversidad lingüística de España como fuente de riqueza cultural.**

Esta competencia pretende ayudar al alumnado tanto a valorar la riqueza cultural que la diversidad lingüística supone como a detectar y evitar los prejuicios y estereotipos lingüísticos promoviendo uno de los retos del siglo XXI: el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión.

El reconocimiento de que la pluralidad lingüística supone riqueza cultural prepara al alumnado para detectar y evitar, partiendo de la observación de su entorno, los prejuicios y los estereotipos lingüísticos más frecuentes, como, por ejemplo, ver la variedad lingüística como algo negativo, sin percibir que la existencia de diferentes lenguas nos permite comprender mejor la facultad del lenguaje, o pensar que unas lenguas son más importantes que otras basándonos criterios como el número de hablantes.

Dar la posibilidad al alumnado de investigar sobre las diferentes lenguas del aula y del centro educativo en Educación Primaria así como aprender a valorarlas y a respetarlas, les va a facilitar mucho las relaciones sociales en un mundo globalizado con una sociedad cada vez más diversa. Además, les permitirá hacer un uso del lenguaje respetuoso con las diferencias.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado podrá reconocer, con ayuda y en contextos sencillos, características y elementos clave de los que surgen los prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales más frecuentes en su entorno para poder así cuestionarlos. Deberá también ser capaz de rechazar usos no adecuados o discriminatorios del lenguaje que se produzcan en el aula y en los espacios compartidos con su grupo de referencia o en el entorno familiar. Además, deberá entender que la pluralidad lingüística de su entorno es una fuente de riqueza cultural, en especial en aquellas zonas de Extremadura donde se habla algún dialecto.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado habrá aprendido a identificar con cierta autonomía y en contextos sencillos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes y también a entender que la pluralidad lingüística de su entorno es una fuente de riqueza cultural. Deberá además saber rechazar esos prejuicios y estereotipos, cuando se produzcan en el aula, tanto en espacios compartidos con su grupo de referencia como con otros grupos del centro educativo, manifestando un interés creciente por el uso adecuado del lenguaje. El alumnado, al final de este ciclo, sabrá valorar de forma positiva la pluralidad lingüística como una fuente de riqueza cultural, en especial en aquellas zonas de Extremadura donde se habla algún dialecto.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de detectar, con autonomía creciente y en contextos sencillos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes en su entorno. Además, sabrá rechazar esos prejuicios y estereotipos cuando se produzcan en contextos tanto escolares como extraescolares, usando un lenguaje respetuoso. El alumnado en este ciclo también tendrá la destreza suficiente para debatir sobre la importancia de la pluralidad lingüística entendida como fuente de riqueza cultural.

## **3. Interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información relevante, valorando aspectos formales y de contenidos sencillos y cercanos a la propia realidad, en función de las diferentes necesidades comunicativas.**

Esta competencia persigue que el alumnado comprenda e interprete mensajes orales y multimodales, lo que requiere la adquisición de destrezas específicas, desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica); realizar inferencias y deducciones; distinguir la información de la opinión, e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido.

Entender el proceso de comunicación, en el que se utiliza el conocimiento compartido entre emisor y receptor, además de otros elementos contextuales, permite ir más allá del simple significado literal del texto al dotar al alumnado de las herramientas básicas para ser capaz de interpretar su sentido en los primeros dos ciclos de manera guiada y en el último ciclo de forma más autónoma.

La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas de relevancia ecosocial y cultural. El fin último de esta competencia específica es iniciarse en el aprendizaje de estrategias que permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética usando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias, bien informados y con capacidad crítica.

En el ámbito social, esta competencia pretende, desde la escuela, preparar al alumnado ante la profusión de textos de carácter multimodal, cómics, películas, documentales, fotografías, etc., que reclaman una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación cumpliendo así con uno de los retos del siglo XXI: el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital. En los dos primeros ciclos estas reflexiones deberán ser guiadas, para ganar en autonomía en el último ciclo. Los temas tratados en esta etapa deberán ser adecuados al nivel de competencia del alumnado y significativos, por lo que partirán de temas de interés del alumnado y de su entorno más próximo.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de identificar con ayuda del docente, el sentido de textos orales y multimodales sencillos, de captar las ideas principales y los mensajes explícitos. Además, podrá valorar el contenido y los elementos no verbales más elementales cercanos a su realidad. Asimismo, será capaz de detectar de manera guiada, usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. El alumnado en este ciclo tendrá la destreza de demostrar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas en el aula y en la unidad familiar.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de interpretar el sentido de textos orales y multimodales sencillos, captando las ideas principales y los mensajes explícitos y los implícitos más sencillos. Además, será capaz de valorar de forma crítica, progresivamente y con ayuda, los contenidos claramente discriminatorios de textos orales y los elementos no verbales más elementales y cercanos a su realidad. En este ciclo el alumnado será capaz también de estructurar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas del entorno escolar y familiar en general.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de interpretar el sentido de textos orales y multimodales sencillos, de captar las ideas principales y los mensajes explícitos y los implícitos de mayor complejidad. Además, será capaz de hacer valoraciones críticas de contenidos claramente discriminatorios, así como de los elementos no verbales más básicos de forma autónoma y algunos elementos formales básicos con ayuda. En este ciclo el alumnado será capaz también de elaborar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas de su entorno escolar, familiar y social.

**4. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, que expresen ideas, sentimientos o acciones, participando con**

## **autonomía y una actitud cooperativa y empática en situaciones variadas de interacción.**

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales, como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. Favorecerá también el alcance de algunos de los retos del siglo XXI, ya que ayudará a que el alumnado adquiera un compromiso firme ante situaciones de inequidad y exclusión, haciendo uso del lenguaje oral como vía de acercamiento a la resolución pacífica de los posibles conflictos que se puedan generar.

La clase de Lengua Castellana y Literatura ha de ofrecer contextos diversificados y significativos conectados en la medida de lo posible con su realidad, donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar con sus iguales en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra; desplegar actitudes de respeto a las diferencias individuales; de escucha activa; expresarse con fluidez, claridad y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional. Además, apoyar la producción oral con elementos que permitan garantizar la comunicación en contextos donde exista heterogeneidad de sistemas de comunicación adquiere gran importancia en la actualidad, lo que ayudará a poner de manifiesto el compromiso que el alumnado adquirirá ante posibles situaciones de inequidad y exclusión.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se verá reflejada claramente de forma escalonada en los saberes básicos de esta área donde se prestará, entre otros, especial atención a la pronunciación y entonación adecuada. Se proporcionarán también modelos, que ofrezcan pautas para adecuar el nivel y registro de los actos, tanto de comunicación verbal orales como de comunicación no verbal o que combinen ambos, a las diversas situaciones de comunicación, con especial atención al uso del registro formal en el aula, cuando sea necesario. Además, se proporcionarán al alumnado estrategias básicas de cortesía lingüística. Se le brindarán también estrategias de escucha activa que se proyectarán en la resolución dialogada de los conflictos. Por otra parte y teniendo en cuenta la perspectiva de género, no solo se favorecerá la detección de usos discriminatorios del lenguaje sino que también se ofrecerán al alumnado los conocimientos necesarios para hacer un uso inclusivo de la lengua, acorde con temas transversales como la igualdad de oportunidades, la perspectiva de género y las diferencias individuales en general. De esta forma se pretende incluir y representar a todos los colectivos, asumiendo la existencia de la diversidad, no solo en el ámbito personal, sino también en el ámbito cultural.

Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión, por lo que se refleja de nuevo en esta competencia otro de los retos del siglo XXI, desarrollando en el alumnado, a través de la tecnologías de la información, un uso responsable, ético y crítico de la cultura digital.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de producir textos orales y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes, que se ajusten a modelos dados, en interacciones orales variadas con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales. También será capaz de participar en interacciones orales espontáneas variadas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística, teniendo además en cuenta los elementos relacionados con el lenguaje inclusivo. Finalmente, será capaz de detectar distintos usos discriminatorios

del lenguaje, así como asimilar un repertorio lingüístico más rico e inclusivo, que ayude a prevenir la aparición de prejuicios y la discriminación.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de producir textos orales y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes, con planificación acompañada, seleccionando el modelo discursivo más adecuado para cada situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos. También será capaz de participar en interacciones orales espontáneas o regladas, en situaciones variadas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa. Será capaz de detectar distintos usos discriminatorios del lenguaje, así como reconocer e incorporar a su discurso, un repertorio lingüístico más rico e inclusivo, que ayude a prevenir la aparición de prejuicios y la discriminación.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de producir textos orales y multimodales en distintos soportes y de relativa complejidad, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos. También será capaz de participar en interacciones orales variadas, espontáneas o regladas, respetando las normas de la cortesía lingüística y desarrollando estrategias sencillas de escucha activa y de cooperación conversacional. Será capaz de detectar y rechazar distintos usos discriminatorios del lenguaje, así como habituar su discurso, a un repertorio más rico e inclusivo que ayude a prevenir la aparición de prejuicios y la discriminación.

### **5. Interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales, así como sus aspectos formales y de contenido, construyendo conocimiento, en función de necesidades e intereses comunicativos diversos.**

Con esta competencia se establece una base fundamental para todos los aprendizajes al comprender e interpretar de forma correcta y adecuada los diferentes tipos de textos. A lo largo de la etapa de Primaria se trabajan los diferentes tipos de textos escritos (narrativos, descriptivos, argumentativos, etc.), así como textos multimodales. En cuanto a la enorme variedad de textos, Internet ofrece un mundo de posibilidades a través de dispositivos móviles, tabletas y ordenadores que forman parte del día a día de la vida de nuestro alumnado y que favorecen una educación inclusiva y equitativa a accesibilidad y disponibilidad de recursos, ya que ayudan a la adaptación al currículo y convierten al alumnado en partícipe de su propio aprendizaje.

Esta competencia específica trata de sentar las bases para formar lectoras y lectores competentes y autónomos a partir de todo tipo de textos escritos y multimodales, capaces de acceder al contenido y de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico, e igualmente capaces de comprender y responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI ha de comprender necesariamente la enseñanza de la lectura de los hipertextos.

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura y su aprendizaje sistematizado, es decir, el conocimiento y la aplicación de las reglas para acceder al código. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas, por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados superficiales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales como las imágenes, la distribución del texto, etc. En esta fase, se prestará especial atención a la comprensión lectora mediante la lectura en voz alta en la fase más mecánica, previa a lectura silenciosa en la fase de interiorización del proceso.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de realizar

una lectura comprensiva de manera silenciosa y en voz alta de manera mecánica, con entonación y ritmo adecuados a su nivel cognitivo, de diferentes tipos de textos escritos, comprendiendo e identificando el sentido global y la información relevante, aplicando de forma acompañada estrategias básicas de comprensión lectora. Se iniciará la construcción de la identidad lectora y estableciendo una base consolidada para el aprendizaje lectoescritor, necesario para el desarrollo posterior de toda la etapa, de igual modo se debe asegurar una correcta lectura al finalizar el ciclo, tanto mecánica como comprensiva, prestando especial atención a las posibles alteraciones que puedan surgir, para darles la respuesta inmediata que se requiera.

En este momento también será capaz de realizar una lectura de diferentes tipos de textos multimodales adecuados a su desarrollo, dando así la posibilidad de otro tipo de acceso que no sea únicamente el código escrito, especialmente para el alumnado con dificultades de acceso a este tipo de código. De manera acompañada, el alumnado será capaz de realizar valoraciones del contenido, habrá desarrollado estrategias para la expresión de gustos e intereses, y también identificará los aspectos formales y no verbales elementales de diferentes tipos de textos escritos y multimodales sencillos.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado habrá perfeccionado su dominio de los procesos de lectura y será capaz de adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas como generalizaciones, o descubrimiento del propósito del texto, siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos sociales, libres de estereotipos sexistas. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Asimismo, será capaz de realizar una lectura de manera silenciosa y en voz alta, con entonación y ritmo adecuados a su nivel de desarrollo cognitivo y estilo de aprendizaje, de diferentes tipos de textos escritos y multimodales sencillos, comprendiendo e identificando el sentido global y la información relevante e integrando, de manera acompañada, la información explícita. Se habrá continuado con el proceso de construcción de la identidad lectora, iniciada en el ciclo anterior. En este momento también será capaz, de manera acompañada, de realizar valoraciones tanto del contenido, como de aspectos formales y no verbales elementales de diferentes tipos de textos escritos y multimodales. También debe iniciarse en la evaluación de su fiabilidad, referida a aquellos textos de internet que contengan información valiosa. Será capaz de generar estrategias más consolidadas para la expresión de gustos e intereses.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado, de manera progresivamente autónoma, será capaz de reflexionar y valorar la información de diferentes tipos de textos escritos y multimodales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía. Al finalizar la etapa, será capaz de realizar una lectura, de manera silenciosa y en voz alta, con entonación y ritmo fluido, de diferentes tipos de textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante, realizando inferencias directas de manera acompañada y superando la interpretación literal. Se consolida en este ciclo el progreso de la construcción de la identidad lectora. De manera acompañada debe valorar el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de diferentes tipos de textos escritos y multimodales, evaluando su calidad, fiabilidad y su idoneidad en función del propósito de lectura, aplicando el espíritu crítico, realizando una interpretación adecuada de los mismos y contrastando la información si fuera necesario. Será capaz de generar estrategias para la expresión de gustos e intereses y contrastar diferentes tipos de lecturas, siendo una persona más crítica y preparada ante las informaciones que se presenten.

**6. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básica, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición, en función**

### **de demandas comunicativas concretas.**

Esta competencia tiene como finalidad preparar al alumnado para producir textos escritos y multimodales, siguiendo pautas o modelos, lo que implica planificar, revisar y editar, de manera individual o compartida. Saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal.

A lo largo de la etapa, se avanzará, de forma guiada, en un proceso dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que permitan al alumnado organizar la información y el pensamiento, como resúmenes y esquemas sencillos, ayudará a progresar en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales del aula, con la intención de organizar o compartir información. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de reproducir modelos de textos breves (copia) para de forma gradual ir adquiriendo la capacidad de producir textos escritos y multimodales sencillos en diferentes soportes siguiendo modelos, teniendo en cuenta el proceso evolutivo de la escritura en este ciclo. Además, en este ciclo el alumnado será capaz de reproducir sencillos textos orales al código escrito (dictados) que le permitirá afianzar algunas reglas ortográficas y gramaticales sencillas. También será capaz de aplicar de manera guiada estrategias individuales o en grupo de planificación, redacción, revisión y edición.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de producir textos escritos y multimodales sencillos en diferentes soportes, seleccionando el modelo discursivo que corresponda a cada situación. Además, será capaz de aplicar reglas gramaticales y ortográficas sencillas en ejercicios específicos como la reproducción de textos orales al código escrito. También será capaz de progresar con ayuda en el uso de estrategias sencillas individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de producir textos escritos y multimodales de creciente complejidad, en diferentes soportes, seleccionando el modelo discursivo que corresponda a cada situación. Además, será capaz de demostrar de manera progresiva el uso adecuado de la ortografía y la gramática básica en la escritura tanto dictada como espontánea. También será capaz de utilizar, en ocasiones, estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.

**7. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, transformándola en conocimiento y comunicándola de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.**

Tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello es

imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo. Esto favorecerá un aprovechamiento crítico, ético y responsable de una cultura digital cada vez más cercana a ellos y más presente en nuestra vida cotidiana.

Deben proponerse modelos orientativos sobre las convenciones establecidas para la comunicación del conocimiento adquirido en distintos formatos y soportes. La biblioteca, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, mediante proyectos interdisciplinarios que puedan favorecer la presencia de ejemplares de autoras y autores de la Comunidad de Extremadura.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información en contextos personales, ecosociales o educativos, para transformarla, comunicarla de manera personal y creativa, y utilizarla con distintos fines. El alumnado se valdrá de las estrategias básicas para la búsqueda guiada de información sencilla, que adquirirá a través de los saberes, produciéndose esta en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de una reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones, a través de estrategias para comparar información de distintas fuentes.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados. También será capaz de producir, de manera acompañada, investigaciones colectivas, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes reconociendo la autoría.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados. También será capaz de producir, de manera acompañada, investigaciones sencillas individuales o colectivas, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros, respetando la propiedad intelectual.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, recreándola de manera creativa en esquemas propios y citando fuentes. También será capaz de producir, de manera progresivamente autónoma, investigaciones sencillas individuales o colectivas, reelaborando la búsqueda, en distintos soportes y complementándolos con otros, respetando la propiedad intelectual.

## **8. Leer de manera autónoma obras diversas, adecuadas a la propia madurez, gustos e intereses, disfrutando, compartiendo socialmente las experiencias de lectura e iniciando la construcción de la identidad lectora.**

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de la personalidad lectora, que pasa por la dedicación de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, acompañado de las estrategias y

andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida.

Para ello se debe partir de la configuración de un corpus de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autoras y autores, también de Extremadura, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. La biblioteca escolar puede convertirse en un punto de encuentro fundamental en el que compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura.

Teniendo en cuenta la dimensión social de la lectura, es recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura, así como establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de la indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a las lectoras y lectores con los textos, fomentando el gusto por la misma como fuente de placer.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de realizar una lectura de manera autónoma o acompañada, con entonación y ritmo adecuados a su nivel cognitivo, de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, con textos de distintas autoras y autores, también de Extremadura, adecuados a sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. Se podrán utilizar las bibliotecas de aula como punto de partida. Asimismo, será capaz de realizar una lectura expresiva y compartir oralmente esa experiencia, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar. Será capaz de iniciar la construcción de su identidad lectora.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de realizar una lectura de manera autónoma o acompañada, con entonación y ritmo adecuados a su edad, de textos de diversos autoras y autores, también de Extremadura. La lectura se ajustará a sus gustos e intereses, progresando en su autonomía como lectores, para avanzar en la construcción de su identidad lectora. Se podrán utilizar las bibliotecas de aula y la biblioteca escolar, tanto en formato impreso como digital. Asimismo, será capaz de compartir la experiencia de lectura, en distintos soportes y formatos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de realizar una lectura de manera autónoma, con entonación y ritmo fluidos, de textos de diversos autoras y autores ajustados a sus gustos e intereses, también extremeños y extremeñas, seleccionados con criterio propio, progresando así en la construcción de su identidad lectora. Se podrán utilizar la biblioteca de aula, biblioteca escolar o la municipal, tanto en formato impreso como en digital. Asimismo, será capaz de compartir la experiencia de lectura, en distintos soportes y formatos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar, interescolar o social.

**9. Leer, interpretar y analizar (con acompañamiento y ayuda) obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, iniciándose en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para la creación de textos sencillos de intención literaria.**

Esta competencia específica persigue proporcionar al alumnado diferentes estrategias para la interpretación y análisis de obras literarias proporcionándole diferentes herramientas para construir su identidad lectora, siempre adaptándolas a sus gustos e intereses.



La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, que incluyan una diversidad de autoras y autores, en especial de Extremadura, ya que es una manera de promover el conocimiento de la cultura de la propia comunidad autónoma, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sienten las bases que consolide el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. Además, la literatura puede convertirse en el punto de partida para la reflexión, también desde una perspectiva de género, sobre actitudes relacionadas con la ciudadanía global, la prevención de la violencia o la sostenibilidad interétnica e intercultural, mostrando un compromiso ciudadano tanto en el ámbito local como global. De nuevo, la participación en comunidades lectoras aportará valor añadido a este respecto.

Se propone trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, en distintos soportes, que se presentarán organizados en torno a itinerarios lectores, en función de distintos criterios (temáticos, géneros literarios, etc.) para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo, aún de manera incipiente, un mapa literario. Estos textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos, etc.), servirán también tanto como modelos para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa, como para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de escuchar y leer textos orales de la literatura infantil, dentro de su grupo aula y su entorno familiar, que recojan diversidad de autoras y autores, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras manifestaciones artísticas o culturales. Así mismo debe producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes, pudiéndose complementar con otros lenguajes artísticos. Finalmente será capaz de reconocer, de forma acompañada, los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria en la determinación del sentido de la obra.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autoras y autores, interpretándolos y relacionándolos, en función de los temas y los aspectos elementales del género literario, con otras manifestaciones artísticas o culturales, de manera acompañada. También debe producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes, y complementándolos con otros lenguajes artísticos, produciéndose intercambios o exposiciones con otros grupos. De la misma manera será capaz de relacionar diferentes textos en función de temas y aspectos elementales del género literario, así como reconocer los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria en la construcción del sentido de la misma.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autoras y autores, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y conectándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma. También debe producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en

distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos, a la vez que se les anima a la participación en certámenes literarios. Finalmente, será capaz de reconocer los elementos constitutivos de la obra literaria en la construcción progresivamente autónoma del sentido de la obra.

**10. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción e interpretación de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, iniciándose en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorando las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.**

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción e interpretación de textos, nunca como un proceso aislado. Con el acompañamiento debido, que irá proporcionando un nivel progresivo de autonomía, se propiciará la manipulación de palabras, enunciados o textos, para que el alumnado aprecie en qué medida los cambios producidos afectan al texto, mejorando o perjudicando su comprensión. Se observarán así diferentes relaciones de forma, función y significado entre las palabras o los grupos de palabras. A partir de ahí, se podrán formular hipótesis, buscar ejemplos y contraejemplos, establecer contrastes y comparaciones, etc., con el fin de formular generalizaciones que establecerán puentes entre el uso y el conocimiento lingüístico sistemático desde edades tempranas, primero utilizando un lenguaje común, más cercano a la realidad del escolar, para después ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica.

Otra vía de reflexión puede surgir a partir de las diferencias entre la lengua oral y escrita, comparando distintas tipologías textuales o mediante la iniciación a la comparación interlingüística a partir de las distintas lenguas del alumnado. En definitiva, se trata de estimular la reflexión lingüística ajustada a las limitadas posibilidades de abstracción de estas edades y vinculada a los usos reales, que inicie la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultan imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de realizar una construcción guiada de conclusiones elementales propias sobre el sistema lingüístico, estableciendo estrategias para la observación, la transformación de palabras o enunciados (sustitución, cambio de orden y manipulación). Será capaz de establecer generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y a las relaciones de concordancia que se establecen entre ellas, utilizando el metalenguaje específico básico, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos. Asimismo, el alumnado será capaz de establecer diferencias elementales entre la lengua oral y la lengua escrita, comparando y manipulando letras, sílabas, palabras y oraciones, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos (aula, familia y grupo de iguales) partiendo de sus intereses, de su nivel emocional y psicosocial. Será capaz de revisar y mejorar los textos propios, adecuados a su nivel cognitivo, con una presentación cuidada de las producciones escritas. Además, será capaz de subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre el sujeto y el verbo, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos (aula, familia, grupo de iguales y otros grupos del centro). Asimismo, el alumnado tendrá la capacidad de revisar y mejorar los textos propios y ajenos, teniendo en cuenta una presentación cuidada y la

aplicación de las normas ortográficas básicas. Será capaz de realizar una aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Estará capacitado para subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología básica adecuada, iniciándose en el desarrollo de la conciencia lingüística. Asimismo, podrá establecer generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales, prestando especial atención al valor expresivo de los determinantes y a las relaciones fundamentales entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple, a partir de un metalenguaje específico elemental. Será capaz de producir estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico, observando y transformando los enunciados (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden, manipulación); y también formulará y comprobará hipótesis, de forma acompañada, que puedan basarse en el contraste con otras lenguas en un proceso de producción o comprensión de textos en un contexto significativo.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado será capaz de formular y establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos (aula, familia, centro y comunidad escolar). Tendrá la capacidad de producir estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico, observando y transformando los enunciados (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden, manipulación), progresando en el desarrollo de la conciencia lingüística. Asimismo, será capaz de revisar y mejorar los textos propios y ajenos, teniendo en cuenta la presentación cuidada, incluyendo un progreso en la revisión ortográfica de los textos, subsanando algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología básica adecuada.

**11. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, utilizando un lenguaje no discriminatorio, detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso, no solo eficaz, sino también ético del lenguaje.**

Iniciarse en la adquisición de esta competencia implica iniciar un aprendizaje cuyo resultado es formar personas comunicativamente eficaces y comprometidas con la erradicación de los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como de los abusos de poder a través de la palabra. En el ámbito de la comunicación personal, la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, que tengan en cuenta la perspectiva de género.

En el ámbito escolar y social, la educación lingüística debe capacitar para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida en la construcción de sociedades más equitativas, más democráticas y responsables en relación con los grandes desafíos para el siglo XXI: la sostenibilidad del planeta, las infinitas violencias —en particular, la violencia de género— y la lucha contra la desigualdad, entre otros. No podemos, ni debemos olvidar la necesidad de poner en práctica distintas estrategias de prevención en contra de toda forma de violencia y acoso escolar mediante el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con la mediación y solución pacífica de los conflictos, la expresión de emociones y demás componentes del constructo de inteligencia emocional, muy vinculado al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, entre otras.

Todo esto repercutirá de manera exponencial en el compromiso del ciudadano, no solo en el ámbito local sino también en el global.

Para ello, se deben brindar herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos siendo este uno de los retos futuros al que debemos prestar mayor atención. Sin duda, se trata de detectar los usos discriminatorios, proporcionándoles además estrategias para evitarlos.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales verbales y no verbales de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. También será capaz de movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias y habilidades personales y sociales elementales para la escucha activa y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de los conflictos en el aula, en familia y en otros ámbitos cotidianos. Además, será capaz de rechazar cualquier tipo de violencia escolar, ya sea verbal o no verbal, a partir de la reflexión grupal acompañada.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de identificar y rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y violentos, los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos verbales y no verbales de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. También será capaz de movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos en el aula, en familia y en otros ámbitos cotidianos.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado rechazará los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos verbales y no verbales de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. También será capaz de movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la deliberación argumentada y la gestión dialogada de conflictos en el aula, en familia y en otros ámbitos cotidianos, proponiendo soluciones creativas. Finalmente, el alumnado será capaz de rechazar cualquier tipo de violencia escolar, ya sea verbal o no verbal, y cualquier tipo de abuso de poder y superioridad a partir de la reflexión individual.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

Partiendo de que en el área de Lengua Castellana y Literatura todas y cada una de las competencias específicas están íntimamente conectadas por su complementariedad, pueden señalarse relaciones especialmente estrechas teniendo en cuenta los saberes que se movilizan y las capacidades, habilidades y destrezas que se persiguen desarrollar con cada una de ellas.

Dicho esto, podemos establecer en primer lugar relaciones entre las competencias 1, 2, 11 y 7. En estas cuatro competencias específicas se reconoce con facilidad la necesidad de preparar al alumnado para afrontar los retos del siglo XXI como la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso ciudadano en el ámbito local y global. De forma más detallada las relaciones serían las siguientes:

La competencia específica 1 se relaciona con la competencia específica 2, ya que la primera favorece la reflexión lingüística necesaria para identificar y rechazar estereotipos. Además, para valorar la riqueza lingüística es necesario reconocer, en primer lugar, la diversidad del entorno más cercano, entendiendo como lugar más próximo el aula, constituyendo esta un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global de la lengua castellana en el mundo, con el fin último de promover el ejercicio de una ciudadanía mundial sensibilizada, informada y comprometida con los

derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Asimismo, estas dos primeras competencias específicas se relacionan de forma muy clara con la competencia específica competencia 7, ya que esta última va a proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para la reflexión y para la comparación interlingüística a partir de las distintas lenguas presentes en el aula.

Igualmente se puede establecer una relación clara entre las competencias anteriormente mencionadas y la competencia específica 11, ya que con ella se persigue erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, los abusos de poder a través de la palabra y se pretende, además, que ayude a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto.

Otro grupo de relaciones que se pueden establecer es el formado por las competencias destinadas al desarrollo de destrezas como la interpretación y producción oral y escrita, además de la reflexión sobre los lenguajes a partir de estos procesos de interpretación y producción. Las competencias específicas referidas serían la 3, 4, 5, 6 y 10. La competencia específica 3 se relaciona estrechamente con la competencia específica 4, ya que la producción de textos orales pasa previamente por saber interpretar e identificar el sentido general y la información relevante de los mismos, así como por poder responder a necesidades comunicativas diferentes. Una relación similar es la que se establece entre las competencias 5 y la competencia específica 6, tratando ambas competencias específicas sobre destrezas necesarias para adquirir el desarrollo competente del lenguaje escrito.

Las cuatro competencias sobre lenguaje oral y escrito pueden relacionarse con la competencia específica 10 en torno al ejercicio de reflexión previo que guíe el discurso oral o escrito. Estas producciones estarán influidas por el contexto en el que se produzcan, siendo necesario diferenciar entre un discurso formal o informal, cercano a sus realidades, para ir evolucionando de forma progresiva a una terminología más específica dependiendo del contexto en el que se produzca.

Otro bloque de relaciones es el que podríamos establecer entre las competencias específicas 8 y 9, pues aunque ambas aludan a la lectura de textos de diversa naturaleza, la primera de ellas hace más referencia a la lectura como herramienta, mientras que la segunda apela más al análisis y la interpretación de los textos literarios. Así, la competencia específica 8 se relaciona con la competencia específica 9, ya que para poder analizar e interpretar obras literarias se necesita antes alcanzar cierta autonomía lectora. El desarrollo adecuado de ambas competencias facilitará la aparición del gusto por la lectura y el reconocimiento de los textos literarios como manifestaciones artísticas que puedan servir de inspiración para la creación de textos propios.

En cuanto a la relación con el resto de las áreas, las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en primer lugar, porque reconocer la pluralidad lingüística y multicultural va a permitir al alumnado aprender a participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos. De igual modo, se enseñará a participar en el entorno y la vida social, usando un lenguaje respetuoso, identificando y rechazando los prejuicios lingüísticos y valorando la diversidad lingüística y cultural como una forma de enriquecimiento personal y social. La utilización de todo tipo de soportes para la expresión escrita y para la comunicación en general conecta con el uso de dispositivos tecnológicos propio de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, pues se puede trabajar de manera individual, en equipo y en red, y de esta manera crear contenido digital de acuerdo con las necesidades del contexto educativo. Así se conecta la búsqueda de información y el uso de la tecnología con la toma de decisiones y la progresión de la autonomía del alumnado.

Por otra parte, a través de la lectura de obras literarias se puede analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, poner en práctica hábitos de vida más sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta, así como con el análisis y la reflexión desde una perspectiva de género sobre actividades relacionadas con la ciudadanía global o la prevención de la violencia.

Para poder interpretar las relaciones entre el individuo y la naturaleza propia del área de Conocimiento del Medio, es necesaria la reflexión oral y escrita sobre los problemas ecosociales de su entorno próximo y del planeta. La lectura, la escritura, el acceso a la información, permiten al alumnado reflexionar sobre las relaciones con el resto de los seres vivos y con la naturaleza y lo capacita para describir los principales problemas y amenazas que comprometen la conservación de la biodiversidad y las condiciones de la vida humana, con especial atención en la crisis climática.

Por último, el área de Lengua Castellana y Literatura contribuirá al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en tanto en cuanto el desarrollo de competencias específicas de la primera va a permitir al alumnado formular hipótesis y ejemplos, respondiendo a preguntas científicas sencillas, interpretando y explicando hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural, de modo que, utilizando una terminología adecuada a sus edades, puedan participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva en el respeto a los valores democráticos, derechos humanos, principios y valores. De igual modo, la realidad plurilingüística y multicultural del entorno en el que vivimos favorece la toma de conciencia de la diversidad. Formar una sociedad democrática es una meta que se persigue con el trabajo de las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio, puesto que implican el ejercicio de una ciudadanía activa que se comunique a través de un diálogo en el que primen la empatía y la asertividad, así como el respeto entre iguales, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre hombres y mujeres. De esta forma, las competencias de ambas áreas se complementan y preparan al alumnado para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI.

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las competencias específicas del área de Lengua Extranjera. En primer lugar, porque permiten al alumnado apreciar una lengua extranjera y establecer las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales y para facilitarles la reflexión interlingüística. Además, persiguen que el alumnado consiga apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera tanto identificando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, como rechazando prejuicios y estereotipos para aprender a gestionar situaciones interculturales. Por último, facilitan que el alumnado sea capaz de producir textos sencillos en otro idioma, de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de diferentes estrategias.

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, pues permiten al alumnado deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, como la pluralidad lingüística y la multiculturalidad. De igual modo, la incorporación de textos orales significativos, de relevancia ecosocial y cultural, tienen como objetivo la reflexión sobre los problemas ecosociales y el compromiso con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta. También es necesario el conocimiento de los usos orales como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. Expresar emociones y sentimientos propios, reconociendo y valorando también el de los otros, favorecerá una comunicación eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos y la empatía. Por último, para que se

produzca una actuación correcta, basada en el respeto y que enriquezca la convivencia de una sociedad del siglo XXI, es necesario que se establezcan normas cívicas y éticas, y se promuevan conductas inclusivas, solidarias y no sexistas, lo que se ve traducido en un adecuado desarrollo de la interacción social y comunicativa. Al mismo tiempo, una relación adecuada con el entorno producirá prácticas y hábitos responsables con el medio ambiente, actitudes empáticas y respetuosas con el resto de los animales y sensibilidad ante las injusticias.

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las competencias específicas del área de Matemáticas por la capacidad de analizar, organizar y exponer las ideas, aceptando y rebatiendo argumentos contrarios. Es parte inherente de la educación científica y matemática el intercambio de ideas, conceptos y procedimientos como objetos de reflexión, perfeccionamiento, discusión, rectificación y validación. Asimismo, la lectura sirve para interpretar problemas de la vida cotidiana y proporciona una representación matemática, como también sirve para formular y comprobar conjeturas sencillas o problemas básicos, a la par que facilita la interpretación de los enunciados matemáticos, reflexionando y valorando las argumentaciones.

En todo problema matemático se resalta la necesidad de argumentar conclusiones que pueden generar nuevos conocimientos, por lo que se ve de nuevo la estrecha relación que existe. De igual modo, para la formulación o planteamientos de problemas de tipo matemático en situaciones basadas en la vida cotidiana, el alumnado debe partir de una capacidad de poder articular un discurso coherente con lo que la operación solicita. También, al perseguir que el alumnado adquiera destrezas relacionadas con la comunicación y la representación utilizando el lenguaje escrito, gráfico y multimodal en diferentes contextos, necesitamos la reflexión del lenguaje y una terminología adecuada para realizar las conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como en la interrelación de conceptos y procedimientos, interpretando situaciones y contextos diversos. Por último, a través de la comunicación, las ideas, conceptos y procedimientos se convierten en objetos de reflexión, perfeccionamiento, discusión, rectificación y validación.

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las Competencias Específicas del área de Educación Artística porque se puede considerar la búsqueda, selección y el contraste de información como un proceso de investigación que puede extrapolarse a cualquier área del currículo. Este proceso se dirige a manifestaciones culturales y artísticas que ayuden a desarrollar el pensamiento propio y la identidad cultural del alumnado. A través de la indagación, el alumnado debe reconocer y valorar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico analizando sus principales elementos, desarrollando criterios de valoración propios y evidenciando una actitud abierta, dialogante y respetuosa

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura están estrechamente relacionadas con las competencias específicas del área de Educación Física porque es necesario el uso de los distintos tipos de mensajes (orales, signados, escritos y multimodales) para desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, así como para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa. Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas

instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales.

El trabajo realizado en Educación Primaria para que al finalizar la etapa el alumnado tenga adquiridas las once competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura va a garantizar el desarrollo de todas y cada una de las competencias clave en mayor o menor medida, dadas las conexiones existentes entre ambos grupos de competencias. Como es evidente, una de las competencias clave que puede verse más potenciada desde esta área es la competencia en comunicación lingüística, ya que entre sus competencias específicas se ponen en marcha prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas detectando, a la vez que se rechazan los usos sexistas, racistas y clasistas de la lengua así como los abusos de poder a través de la palabra, y se favorece un uso eficaz y ético del lenguaje. Además, las competencias específicas permiten al alumnado construir los pilares fundamentales para poder interpretar, producir y reflexionar adecuadamente textos orales, escritos y multimodales en diferentes formatos y procedentes de diversas fuentes, localizando, y analizando la información de manera crítica. Adquirir el hábito lector y el gusto por la lectura es una contribución importante a la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo al alumnado la posibilidad de acceder a obras diversas adecuadas a su edad, seleccionadas según sus gustos e intereses.

La contribución que desde el área de Lengua Castellana y Literatura se hace a la competencia ciudadana es muy clara, en tanto en cuanto el trabajo para la consecución de algunas competencias específicas permitirá al alumnado entender los hechos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, siendo la diversidad lingüística una dimensión cultural importantísima. Además, se va a poner al alumnado en situaciones de reflexión y diálogo sobre valores y problemas éticos de actualidad, haciéndoles entender la necesidad de respetar diferentes culturas e ideologías, la necesidad de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación y violencia. Finalmente, también se produce esta conexión a través de la utilización del lenguaje de manera democrática y no discriminatoria para propiciar la resolución dialogada y justa de los conflictos. Adquirir la capacidad de poder expresar de forma adecuada estados como la empatía o la resiliencia, favorecen la gestión y la resolución adecuada de posibles conflictos que puedan surgir en el aula y el centro educativo y, por supuesto, esto podrá ser trasladado fuera del contexto educativo en el que tendrá un claro papel social, viéndose de esta manera favorecida esta competencia clave.

El trabajo para alcanzar las competencias específicas del área va a contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe ya que permitirá al alumnado, partiendo de sus experiencias, tomar conciencia de la diversidad de perfiles lingüísticos y experimentar estrategias que, de manera guiada, le permitan realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para ampliar su repertorio lingüístico individual y comunicarse en contextos cotidianos. También pondrá al alumnado en la disposición de que reconozca, comprenda y respete la diversidad lingüística, dialectal y cultural presente en su entorno, integrándose en su desarrollo personal como factor de diálogo y mejora de la convivencia. Además, la mejora de las destrezas en la lengua o lenguas maternas beneficia al aprendizaje de una lengua extranjera ya que, a través del aprendizaje de la comunicación, este no se limitará al de su lengua o lenguas familiares, sino que se hará extensible a cualquier lengua extranjera a la que el alumnado tenga acceso, aprovechando las experiencias propias para desarrollar estrategias de comunicación entre lenguas.

La competencia personal, social y de aprender a aprender conecta con el área de Lengua Castellana y Literatura mediante el aprendizaje de aspectos formales y de



contenidos básicos de los textos orales y escritos que facilitarán al alumnado la construcción de conocimiento y lo capacitarán para responder ante diferentes necesidades comunicativas, como el reconocimiento y el respeto de las emociones y experiencias de los demás. La gestión adecuada de las propias emociones pasa por ser capaz de mantener diálogos de reflexión con uno mismo y con los demás, sabiendo expresar ideas, así como entender y respetar las de los demás. Para ello, el empleo de estrategias sencillas como el uso ético del lenguaje en situaciones cooperativas de tensión o conflicto, en aras de alcanzar el bien común, resulta una importante aportación del área a la mejora de la competencia personal, social y aprender a aprender. Finalmente, aprender a elaborar textos va a permitir al alumnado organizar la información y el pensamiento mediante la incorporación y generalización a cualquier tipo de texto de técnicas apropiadas como la realización de esquemas sencillos, mapas conceptuales y la elaboración de resúmenes tras la previa extracción de ideas principales.

Es más que evidente que las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura contribuyen al desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales, ya que el aula y el centro educativo deben ser un lugar de acceso a la cultura de forma que se compensen las desigualdades del alumnado en este ámbito, proporcionándoles la posibilidad de crear en ellos y en ellas conciencia y conocimiento de expresiones culturales de diferente naturaleza. Esto sirve para un mayor entendimiento de la evolución de la sociedad y como fuente de inspiración para sus creaciones individuales y grupales, al igual que también favorece el respeto y comprensión de distintas ideas, así como enriquece y fomenta el diálogo intercultural.

Desde las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura se va a poner al alumnado en situaciones de búsquedas guiadas y apropiadas en internet, utilizando estrategias sencillas de tratamiento digital de la información como palabras clave, selección de información relevante, organización de datos, entre otros, siempre con una actitud crítica sobre los contenidos que se obtengan, lo que resulta una importante contribución al desarrollo de la competencia digital. De la misma manera, desde el área se persigue la creación de textos escritos en diferentes formatos, mediante el uso de herramientas variadas y aplicaciones digitales. Debido a la creciente importancia de estos formatos, no pueden quedarse fuera, siendo una opción idónea para expresar ideas, sentimientos y conocimientos.

Podemos argumentar también la vinculación de las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura con la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), sobre todo en la aportación que desde esta área se hace para que el alumnado sea capaz de interpretar los elementos más relevantes de métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos, así como para desarrollar la capacidad de valorar de manera crítica los resultados obtenidos. La correcta comprensión del enunciado de un problema deriva en la adecuada selección de una estrategia que conduzca a su resolución. Esta competencia, presupone la habilidad lingüística de seguir procesos de pensamiento inductivos y deductivos, la comprensión de los sucesos y la expresión de opiniones propias y creativas sobre los grandes problemas sociales.

## **SABERES BÁSICOS**

Los saberes básicos que presentamos son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes cuyo despliegue en situaciones concretas es necesario para la adquisición de las competencias específicas del conjunto de esta área.

El concepto de competencia pone el acento en la utilización de los aprendizajes realizados. Ser competente en una tarea, una actividad o una situación significa ser

capaz de activar y utilizar los saberes que son relevantes para afrontarla de forma satisfactoria. No basta con adquirir conocimientos, sino que hay que movilizarlos de forma integrada y articulada con el fin de responder a las exigencias específicas que plantea cada situación.

La selección de saberes de la materia contribuye de manera esencial a la capacitación del alumnado para iniciarse en la construcción de su proyecto vital, personal y social. Y adquieren gran relevancia por su acentuada vinculación con todos los procesos de aprendizaje escolar, tan ligados a las competencias de expresión y comprensión de los códigos comunicativos.

Así pues, el perfil competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (procedimental); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes.

Los saberes básicos de esta materia se organizan en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras, y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

La selección de saberes básicos de esta área se concreta teniendo en cuenta que el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento conceptual no se aprende al margen de su uso, como tampoco se adquiere un procedimiento o destreza en ausencia de un conocimiento conceptual; y ello sin dejar atrás el aspecto actitudinal, la mentalidad y la predisposición sin las cuales las interacciones comunicativas no podrían establecerse.

Para esta selección solo se han tenido en cuenta los aprendizajes básicos imprescindibles, recalcando su valor no tanto como contenidos, sino como necesario ingrediente para el desarrollo de las competencias específicas de la materia.

En resumen, el eje del currículo básico de esta área persigue el objetivo último de formar personas conscientes e interesadas en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos de los que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar, valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias y textos de diferente naturaleza.

La organización en bloques de saberes del área de Lengua Castellana y Literatura no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del currículo, sino que responde a su agrupación en torno a las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su nivel competencial en torno a la comprensión, la reflexión y la expresión oral y escrita, así como en torno a su educación literaria. En este sentido, los bloques de saberes se refieren a cuatro ámbitos esenciales que introducimos a continuación:

En el primer bloque, «La lengua y sus hablantes» (A), los saberes básicos pretenden que el alumnado valore la diversidad lingüística de su entorno como un valor cultural, proporcionándoles las herramientas necesarias para ser capaz de identificar prejuicios y estereotipos y haciéndoles competentes en el uso respetuoso de la lengua. También se pretende en este bloque que el alumnado se familiarice con la lengua española de signos, el braille y los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, para finalizar la etapa siendo capaz de interactuar, al menos en el contexto escolar, desde la riqueza de los códigos comunicativos presentes en la sociedad.

El bloque de «Comunicación» (B), el segundo, engloba elementos básicos de conocimiento (tema, fórmulas fijas, léxico), forma (estructura, formato, imágenes) y modelos textuales elementales; el uso adecuado del lenguaje oral tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista social; la destreza lectora en diversos formatos y la lectura comprensiva sobre diferentes tipos de textos y códigos; conocimiento de estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes; las estrategias básicas para la búsqueda guiada de información sencilla en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos, y la utilización de recursos de aula, de centro y digitales.

El tercer bloque, «Educación literaria» (C), contiene los saberes básicos relacionados con la literatura y asume el objetivo de lograr en las alumnas y alumnos lectores un nivel adecuado de cultura y competencia, garantizando su implicación en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de la literatura.

En el cuarto y último bloque, «Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales» (D), los saberes básicos se centran en el metalenguaje para el estudio de las diferencias entre la lengua oral y la escrita, la formulación y la comprobación de hipótesis y el establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales como la concordancia, los signos de puntuación, las relaciones entre palabras y los mecanismos básicos de cohesión textual como conectores temporales y explicativos.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.2. correspondería al secundor saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

### **Bloque A. Las lenguas y sus hablantes.**

|                            | <b>1.er ciclo</b>                       | <b>2.º ciclo</b>                        | <b>3.er ciclo</b>                       |
|----------------------------|---|---|---|
| A.1. Biografía lingüística | A.1.1.1. Biografía lingüística personal | A.1.2.1. Biografía lingüística personal | A.1.3.1. Biografía lingüística personal |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| personal y mapa lingüístico.                 | y mapa lingüístico del aula.  | y mapa lingüístico del centro.  | y mapa lingüístico del entorno.  |
|  | A.1.1.2. Introducción a los sistemas lingüísticos y a los sistemas alternativos de comunicación.            | A.1.2.2. Sistemas lingüísticos y sistemas alternativos de comunicación. Características y usos.             | A.1.3.2. Sistemas de comunicación lingüísticos y alternativos. Construcción de mensajes sencillos en interacción social. |
|  | A.1.1.3. La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. | A.1.2.3. La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. | A.1.3.3. La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.              |
| A.2. Prejuicios y estereotipos lingüísticos. | A.2.1.1. Iniciación en la identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.                         | A.2.2.1. Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.                     | A.2.3.1. Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Aproximación a la lengua de signos.    |
|  | A.2.1.2. Lenguaje ético, no discriminatorio y respetuoso.   | A.2.2.2. Lenguaje ético y diversidad.   | A.2.3.2. Lenguaje ético y diversidad. Uso en interacción social.   |

### Bloque B. Comunicación.

|                       | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|-----------------------|---|---|--|
| B.1. Saberes comunes. | B.1.1.1. Componentes del acto comunicativo: situación, participantes e intención. | B.1.2.1. Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo. | B.1.3.1. Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro). |
|                       | B.1.1.2. Estrategias y su aplicación para la coherencia textual.                  | B.1.2.2. Estrategias y su aplicación para la coherencia y la cohesión.  | B.1.3.2. Estrategias elementales y su aplicación para la coherencia, cohesión y adecuación.  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | B.1.1.3. Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, imágenes).                         | B.1.2.3. Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, imágenes).   | B.1.3.3. Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias de información) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía).   |
|  | B.1.1.4. Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo.                               | B.1.2.4. Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo y exposición.  | B.1.3.4. Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.   |
| B.2.<br>Comunicación e interacción oral. | B.2.1.1. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.   | B.2.2.1. Pronunciación y entonación adecuadas.  | B.2.3.1. Pronunciación y entonación adecuadas en función del acto comunicativo.   |
|  | B.2.1.2. Interacción oral adecuada en situaciones de aula. Reconocimiento y utilización de estrategias básicas de cortesía lingüística. | B.2.2.2. Interacción oral adecuada en situaciones de aula y en contextos formales elementales, movilizand o estrategias básicas de cortesía lingüística.                                    | B.2.3.2. Interacción oral adecuada en situaciones de aula y en contextos formales pautados, con respeto a las estrategias de cortesía lingüística.  |
|  | B.2.1.3. Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género.       | B.2.2.3. Estrategias de escucha activa y asertividad para la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género y la utilización de un lenguaje inclusivo. | B.2.3.3. Estrategias de escucha activa, asertividad y propuesta de solución creativa para la resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género y la utilización de un lenguaje inclusivo y apropiado para el ejercicio de una ciudadanía mundial. |
|  | B.2.1.4. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no   | B.2.2.4. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no   | B.2.3.4. Estrategias para el uso de un lenguaje no discriminatorio,   |

|                           |  |   |  |
|---------------------------|--|---|--|
|                           | verbal.  | verbal.   | inclusivo y propio del ejercicio de una ciudadanía mundial.  |
|                           | B.2.1.5. Construcción y comunicación de conocimientos mediante la planificación y producción acompañada de textos orales y multimodales sencillos. | B.2.2.5. Construcción, valoración y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción acompañada de textos orales y multimodales sencillos.                         |  |
|                           | B.2.1.6. Estrategias de reconocimiento, selección e interpretación de la información general y del sentido global del texto.                       | B.2.2.6. Estrategias de identificación e interpretación del sentido global del texto y de integración de la información explícita de textos sociales orales y multimodales sencillos. | B.2.3.5. Estrategias de identificación e interpretación del sentido global, la información relevante, la integración de la información explícita y la realización de inferencias para superar el sentido literal de textos sociales orales y multimodales. |
|                           | B.2.1.7. Identificación de elementos básicos de la comunicación no verbal.   | B.2.2.7. Estrategias de interpretación de elementos básicos de la comunicación no verbal.   | B.2.3.6. Estrategias de interpretación y uso de elementos básicos de la comunicación no verbal.  |
|                           |  |   | B.2.3.7. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción relativamente autónoma de textos orales y multimodales.  |
| B.3. Comprensión lectora. | B.3.1.1. Iniciación del proceso lector con acompañamiento.   | B.3.2.1. Consolidación del proceso lector.  | B.3.3.1. Automatización y apropiación del proceso lector.  |
|                           | B.3.1.2. Lectura compartida y  | B.3.2.2. Lectura individual con   | B.3.3.2. Lectura compartida y  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | expresiva con entonación y ritmo progresivamente adecuados al nivel cognitivo.   | entonación y ritmo adecuados al desarrollo cognitivo.   | expresiva con entonación y ritmo fluidos.   |
|  | B.3.1.3. Elementos gráficos y paratextuales básicos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora.                                     | B.3.2.3. Elementos gráficos, textuales y paratextuales progresivamente complejos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora.   | B.3.3.3. Elementos gráficos, textuales y paratextuales progresivamente complejos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora.   |
|  | B.3.1.4. Aplicación de estrategias básicas de comprensión lectora de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos. | B.3.2.4. Aplicación de estrategias básicas de comprensión del sentido general y de integración de la información explícita de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos, de manera acompañada. | B.3.3.4. Aplicación de estrategias de identificación y valoración del sentido global del texto, de integración de la información explícita y de realización de inferencias para superar el sentido literal de textos en fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos. |
|  | B.3.1.5. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.  | B.3.2.5. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.  | B.3.3.5. Estrategias para detectar usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.   |
|  |  | B.3.2.6. Aplicación de estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la comprensión de los textos.   | B.3.3.6. Aplicación de estrategias de uso progresivamente autónomo de recursos lingüísticos diversos, tanto en papel como digitales, para mejorar la comprensión de textos.   |

|                          |  |   |  |
|--------------------------|--|---|--|
| B.4. Producción escrita. | B.4.1.1. Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos de uso social. Iniciación.  | B.4.2.1. Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos de uso social.   | B.4.3.1. Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos de uso social. Interpretación.  |
|                          | B.4.1.2. Presentación cuidada en las producciones escritas.  | B.4.2.2. Presentación cuidada y aplicación de las normas ortográficas básicas.  | B.4.3.2. Presentación cuidada. Progreso en la revisión ortográfica de los textos.  |
|                          | B.4.1.3. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal, y con diferentes propósitos. | B.4.2.3. Modelos y estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, con distintos propósitos comunicativos. | B.4.3.3. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con distintos propósitos comunicativos |
|                          |  | B.4.2.4. Aplicación de estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita.   | B.4.3.4. Aplicación de estrategias de uso progresivamente autónomo de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita.                                       |
|                          | B.4.1.4. Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto  | B.4.2.5. Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto   | B.4.3.5. Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto  |
|                          |  |   | B.4.3.6. Selección de género discursivo según la   |



|                                       |  |   |   |
|---------------------------------------|--|---|---|
|                                       |  |   | intención comunicativa.   |
| B.5.<br>Alfabetización informacional. | B.5.1.1. Estrategias básicas para la búsqueda guiada de información sencilla en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. | B.5.2.1. Estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad. Hechos y opiniones. | B.5.3.1. Estrategias de búsqueda de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad y pertinencia. |
|                                       | B.5.1.2. Estrategias básicas para comparar información de distintas fuentes.   | B.5.2.2. Estrategias y técnicas para comparar y organizar la información.   | B.5.3.2. Distinción entre hechos y opiniones. Estrategias de detección de la manipulación informativa.  |
|                                       | B.5.1.3. Modelos explícitos para reelaborar y comunicar la información.  | B.5.2.3. Modelos explícitos para reelaborar la información.   | B.5.3.3. Estrategias de comparación, organización y valoración de la información.   |
|                                       | B.5.1.4. Reconocimiento de la autoría.   | B.5.2.4. Comunicación creativa del conocimiento, con respeto a la propiedad intelectual.  | B.5.3.4. Comunicación creativa del conocimiento, con respeto a la propiedad intelectual.  |
|                                       |  |   | B.5.3.5. Síntesis y reelaboración de conocimientos con apoyo de modelos.  |
|                                       | B.5.1.5. Utilización de la biblioteca del aula y de los recursos digitales del aula o del centro.  | B.5.2.5. Utilización de la biblioteca del centro y de los recursos digitales del aula o del centro.   | B.5.3.6. Utilización de la biblioteca externa al centro y de los recursos digitales del aula o del centro.  |

### Bloque C. Educación literaria.

|   | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|---|--|---|--|
| C.1. La lectura como experiencia de enriquecimiento personal. | C.1.1.1. Lectura acompañada en gran grupo de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura | C.1.2.1. Lectura acompañada en pequeño grupo de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura | C.1.3.1. Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.   | infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.  | adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores.   |
|  | C.1.1.2. Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.   | C.1.2.2. Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.  | C.1.3.2. Estrategia para la interpretación compartida de las obras a través de conversaciones literarias.  |
|  | C.1.1.3. Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, trama, escenario) en la construcción acompañada del sentido de la obra. | C.1.2.3. Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonista, personajes secundarios, trama, escenario, lenguaje) en la construcción del sentido de la obra. | C.1.3.3. Los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonista, personajes secundarios, trama, escenario) en la construcción progresivamente autónoma del sentido de la obra. |
|  |   | C.1.2.4. Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto.   |  |
| C.2. La lectura como experiencia cultural. | C.2.1.1. Inicio de la relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.  | C.2.2.1. Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.  | C.2.3.1. Progreso en la relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.   |
|  | C.2.1.2. Inicio de la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.  | C.2.2.2. Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras.                                | C.2.3.2. Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras.                       |
|  | C.2.1.3. Inicio de la lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.        | C.2.2.3. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.  | C.2.3.3. Progreso en la lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | nivel de desarrollo.   |
|  | C.2.1.4. Creación de textos literarios a partir de modelos dados.  | C.2.2.4. Elaboración de textos con intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios.                   | C.2.3.4. Creación de textos literarios de manera libre y a partir de la apropiación y explotación de los modelos dados.                            |
|  |  |  | C.2.3.5. Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios.   |
|  | C.2.1.5. Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras. | C.2.2.5. Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras. | C.2.3.6. Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras. |

**D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas para la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.**

|   | <b>1.er ciclo</b>  | <b>2.º ciclo</b>   | <b>3.er ciclo</b>   |
|---|--|--|---|
| D.1. Relaciones entre lengua oral y lengua escrita. | D.1.1.1. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la | D.1.2.1 Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de enunciados, prestando especial atención a las relaciones que se establecen entre | D.1.3.1. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados. |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.   | sustantivos, adjetivos y verbos.   |  |
|  | D.1.1.2. Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.  |  |  |
|  | D.1.1.3. Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.        | D.1.2.2. Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas. |  |
|  | D.1.1.4. Estrategias para la construcción guiada de conclusiones elementales propias sobre el sistema lingüístico.  | D.1.2.3. Estrategias para la elaboración guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico.  | D.1.3.2. Estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico.   |
| D.2. La lengua como sistema: niveles y unidades. | D.2.1.1. Observación, transformación de palabras o enunciados (sustitución, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes entre distintas lenguas. | D.2.2.1. Transformación de enunciados (sustitución, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes entre distintas lenguas.                  | D.2.3.1. Observación, transformación de enunciados (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes con otras lenguas. |
|  | D.2.1.2. Distintos tipos de palabras y relaciones de concordancia.  | D.2.2.2. Relaciones que se establecen entre nombres, adjetivos y verbos, utilizando un metalenguaje específico elemental.  | D.2.3.2. Valor expresivo de los determinantes y a las relaciones fundamentales entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple, a   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  |  | partir de metalenguaje específico elemental.  |
|   | D.2.1.3. Aplicación de los signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.  | D.2.2.3. Aplicación de los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.                                 | D.2.3.3. Aplicación de los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.                            |
| D.3. Fonología, morfosintaxis y léxico. | D.3.1.1. Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras. | D.3.2.1. Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica. |   |
|   | D.3.1.2. Iniciación en las estrategias y técnicas básicas de reconocimiento de la intención comunicativa de las distintas modalidades oracionales.         | D.3.2.2. Estrategias y técnicas básicas de reconocimiento de la intención comunicativa de las distintas modalidades oracionales.   | D.3.3.1. Progresión en las estrategias y técnicas básicas de reconocimiento de la intención comunicativa de las distintas modalidades oracionales.                    |
|   | D.3.1.3. Mecanismos básicos de cohesión textual, con especial atención a los conectores temporales y explicativos.   | D.3.2.3. Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos.                        | D.3.3.2. Progresión en los mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos. |
|   |  | D.3.2.4. Aplicación de estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes tanto en situaciones de aula, como en procesos de                 | D.3.3.3. Aplicación de estrategias elementales para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes en situaciones de aula,                    |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | investigación, como en situaciones de estudios, como en procesos de comprobación.  | como en procesos de investigación, como en situaciones de estudios, como en procesos de comprobación.   |
|  |   | D.3.2.5. Mecanismos de cohesión, con especial atención a los conectores textuales explicativos y a las sustituciones pronominales como mecanismo gramatical elemental de referencia interna. | D.3.3.4. Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las sustituciones pronominales como mecanismo gramatical de referencia interna y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales. |
|  |   | D.3.2.6. Iniciación en la aplicación de estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.   | D.3.3.5. Progresión en la aplicación de estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.  |
|  | D.3.1.4. Iniciación en la aplicación de procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras. | D.3.2.7. Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras.   | D.3.3.6. Progresión en la aplicación de procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras.   |
|  |   |  | D.3.3.7. Modalidades oracionales en relación con su intención comunicativa.   |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura.

Entre los criterios específicos para la planificación de dichas situaciones está la necesidad de incluir experiencias de aprendizaje en torno a prácticas comunicativas diversas situadas en contextos cercanos o familiares, que reflejen la diversidad cultural y étnica y que sean significativas para el alumnado y aplicables a la vida real, que le supongan retos, desafíos, así como que despierten el deseo, la curiosidad y la motivación por seguir aprendiendo.

En todo caso, las situaciones de aprendizaje deben tener en cuenta la diversidad de trayectorias educativas del alumnado e incluir la producción, comprensión e interacción oral y escrita, atendiendo al ámbito personal, educativo y social de cada alumno y alumna para incorporar las formas de comunicación mediadas que permitan adaptarse a sus necesidades. Se ha de favorecer la intencionalidad comunicativa desde distintos sistemas, incluyendo los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (símbolos gestuales, símbolos gráficos y sistemas pictográficos), el lenguaje braille y la lengua de signos española.

Asimismo, las situaciones de aprendizaje deben ser eminentemente activas y participativas, de modo que el alumnado practique la lengua oral y escrita mediante ejercicios reales de comunicación que permitan desarrollar las cuatro habilidades básicas para comunicarse con eficacia: escuchar, leer, hablar y escribir. De ahí la importancia de organizar en torno a un conjunto de situaciones de aprendizaje contextualizadas, significativas y relevantes, todos los usos espontáneos y reglados del lenguaje. Además, es importante abordar las situaciones comunicativas que se producen, tanto en el marco escolar como en el social, con objeto de promover una reflexión sobre la lengua en sus diferentes planos.

Los procesos cognitivos y emocionales que se desarrollen a través de la lectura y la escritura facilitarán el conocimiento del mundo, de los demás y de sí mismos. En este sentido, las situaciones de aprendizaje han de consolidar en esta etapa, por un lado, el dominio de la grafía, la relación grafema-fonema, las normas ortográficas convencionales o la creatividad en la expresión escrita; y, por otro lado, la lectura e interpretación de textos de todo tipo y con distintas finalidades, partiendo principalmente de aquellos que tengan un valor personal para el alumnado. Esta lectura podrá realizarse tanto de manera autónoma como compartida en el aula. Hay que ayudar al alumnado a construir una adecuada identidad lectora, así como un buen hábito lector en todos los ámbitos (cognitivo, emocional y social), para que al terminar la etapa pueda reflexionar y tomar conciencia de la importancia de la lectura de textos de diferente tipo (escritos, multimodales, continuos y discontinuos), haciendo una interpretación adecuada de los mismos, individual o grupal. Deben ver su propia evolución como aprendices a lo largo de los ciclos.

La progresión de la dificultad de las situaciones entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas al alumnado, así como de reflexión metalingüística, con la ayuda y el acompañamiento necesario.

En función del momento del desarrollo evolutivo en el que se encuentre el alumnado, se favorecerá la personalización del diseño de situaciones de aprendizaje de modo que puedan expresar sus experiencias, gustos e intereses y solicitar ayuda para solventar sus dificultades, para lo cual se debe generar un contexto emocionalmente propicio y motivador.

Por otra parte, se ha de promover que las situaciones de aprendizaje fomenten el uso de variados estilos expresivos (orales, escritos, gestuales, formales e informales) e

integren entornos de comunicación diversos (físicos, virtuales, escolares y sociales). El uso de metodologías activas puede ayudar a potenciar la progresiva autonomía del alumnado, tanto en tareas individuales como de colaboración entre iguales. Este desarrollo comunicativo, además, ha de tener en cuenta la diversidad personal, de género y social presente en el aula.

Es conveniente partir de situaciones de interacción orales entre el alumnado o con el profesorado, que permitan expresarse, conversar y dialogar, además de ampliar vocabulario, mejorar la capacidad de escucha e interactuar con otras personas a través del lenguaje.

El diseño de situaciones de aprendizaje que requieran la interacción entre iguales favorece la gestión del propio pensamiento, de las emociones y conducta propias y ajenas, en función de distintas capacidades.

El profesorado deberá además fomentar el desarrollo progresivo de un enfoque ético, crítico y reflexivo en el alumnado a través del lenguaje, y planificar actividades con distintos grados de complejidad. Durante la etapa, se debe evolucionar hacia tareas abiertas y complejas, consistentes en aplicar sus saberes, y en la comprensión y análisis de textos breves, así como la creación guiada o la transformación de situaciones de comunicación. En fases posteriores, el alumnado desplegará sus estrategias para la interacción comunicativa progresivamente autónoma. Es conveniente que la temática de las situaciones de aprendizaje esté relacionada con los desafíos y retos del siglo XXI, como, por ejemplo, el uso del lenguaje para la resolución pacífica de conflictos y con la educación en valores como el conocimiento, el respeto y la valoración de la riqueza lingüística, cultural y artística en los textos de tradición oral y escrita de Extremadura.

Por último, el diseño de las situaciones de aprendizaje debe tener como referencia los criterios de evaluación vinculados a los descriptores de los perfiles competenciales, a través de las competencias específicas. En el caso de Lengua Castellana y Literatura se orientará la evaluación hacia el grado de éxito alcanzado en competencia en comunicación lingüística, teniendo en cuenta los fines comunicativos y la adecuación de los usos del lenguaje a los ámbitos discursivos.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer las distintas lenguas y variedades dialectales del aula.

Criterio 1.2. Respetar las distintas lenguas y variedades dialectales del aula.

Criterio 1.3. Identificar las características lingüísticas fundamentales de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lengua materna.

Criterio 1.4. Conocer y valorar la existencia de diferentes sistemas lingüísticos y de sistemas alternativos de comunicación.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Reconocer con ayuda y en contextos sencillos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales frecuentes en su entorno.

Criterio 2.2. Rechazar prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales frecuentes en su entorno.

Criterio 2.3. Reconocer la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural en especial en aquellas zonas de Extremadura donde se habla algún dialecto.



### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Identificar el sentido de textos orales y multimodales sencillos, siendo capaz de captar las ideas principales y los mensajes explícitos.

Criterio 3.2. Valorar, con ayuda, los contenidos claramente discriminatorios en textos orales y los elementos no verbales elementales y cercanos a su realidad.

Criterio 3.3. Demostrar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas dentro del aula y en la unidad familiar.

### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Producir textos orales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.

Criterio 4.2. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística.

Criterio 4.3. Producir textos orales y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, ajustándose a modelos dados y movilizándolo, de manera acompañada, interacciones orales variadas.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Leer de manera silenciosa (lectura comprensiva) y en voz alta (lectura mecánica) con entonación y ritmo adecuados a su nivel.

Criterio 5.2. Iniciar la construcción de la identidad lectora y establecer una base consolidada para el aprendizaje lectoescritor, necesario para el desarrollo posterior de toda la etapa.

Criterio 5.3 Interpretar diferentes tipos de textos multimodales adecuados a su desarrollo dando así la posibilidad de otro tipo de acceso que no sea solamente el código escrito, especialmente para el alumnado con dificultades de acceso a este tipo de código.

Criterio 5.4. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales sencillos, valorando su contenido y estructura.

Criterio 5.5. Generar estrategias de reconocimiento, selección e interpretación de la información general y del sentido global del texto, de manera acompañada, para la expresión de gustos e intereses, aspectos formales y no verbales elementales de diferentes tipos de textos escritos y multimodales sencillos.

### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos siguiendo modelos, en diferentes soportes y teniendo en cuenta el proceso evolutivo de la escritura en este ciclo.

Criterio 6.2. Conocer algunas reglas ortográficas y gramaticales sencillas.

Criterio 6.3. Aplicar de manera guiada estrategias individuales o en grupo de planificación, redacción revisión y edición.

### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, y su recreación adaptándose a modelos dados y citando las fuentes.

Criterio 7.2. Producir, de manera acompañada, investigaciones colectivas, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros, reconociendo la autoría.

Criterio 7.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Leer de manera autónoma, con entonación y ritmo progresivamente adecuados a su nivel cognitivo, textos de distintos autores y autoras, también extremeños y extremeñas, acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, teniendo en cuenta las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura.

Criterio 8.2. Iniciar la construcción de la identidad lectora.

Criterio 8.3. Compartir oralmente la experiencia de lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.

### **Competencia específica 9.**

Criterio 9.1. Escuchar y leer textos orales de la literatura infantil que recojan diversidad de autoras y autores.

Criterio 9.2. Establecer relaciones elementales entre los textos literarios y otras manifestaciones artísticas y culturales.

Criterio 9.3. Producir de manera acompañada textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria ajustándose a modelos dados y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Criterio 9.4. Reconocer los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria en la construcción acompañada del sentido de la obra.

### **Competencia específica 10.**

Criterio 10.1. Describir diferencias elementales entre lenguaje oral y escrito. Reconocer la ortografía natural (identificar letras, sílabas y palabras, así como las uniones y separaciones entre ellas) y reflexionar sobre las posibilidades de formar palabras y frases a partir de las mismas.

Criterio 10.2. Comparar y manipular palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos como inicio del desarrollo de la conciencia lingüística.

Criterio 10.3. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras, a partir de la observación.

Criterio 10.4. Comparar y manipular palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

Criterio 10.5. Revisar y mejorar los textos propios, cuidando la presentación.

Criterio 10.6. Subsanan algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

### **Competencia específica 11.**

Criterio 11.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, que rigen la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Criterio 11.2. Movilizar, con el acompañamiento y planificación necesarios, estrategias elementales para la escucha activa y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.

## **Segundo ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer las distintas lenguas y variedades dialectales del aula y del centro.

Criterio 1.2. Respetar las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno reconociéndolas como parte de la riqueza cultural de un territorio.

Criterio 1.3. Interpretar las características lingüísticas fundamentales de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lengua materna.

Criterio 1.4. Explicar en qué consisten y cómo se utilizan los distintos sistemas lingüísticos y los sistemas alternativos de comunicación.

### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Reconocer con cierta autonomía y en contextos sencillos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes en su entorno.

Criterio 2.2. Rechazar prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales frecuentes en su entorno desarrollando interés creciente por el uso adecuado del lenguaje.

Criterio 2.3. Valorar la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural, en especial en aquellas zonas de Extremadura donde se habla algún dialecto.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Interpretar el sentido de textos orales y multimodales sencillos, siendo capaz de captar las ideas principales y los mensajes explícitos y los implícitos más sencillos.

Criterio 3.2. Valorar de manera crítica, con ayuda, los contenidos claramente discriminatorios de textos orales y los elementos no verbales elementales y cercanos a su realidad.

Criterio 3.3. Estructurar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas en su entorno escolar y familiar.

### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Producir textos orales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

Criterio 4.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa.

Criterio 4.3. Producir textos orales y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes, seleccionado el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa y movilizándolo, de manera puntualmente acompañada, interacciones orales variadas.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta, con entonación y ritmo adecuados a su nivel de desarrollo cognitivo, textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante e integrando, de manera acompañada, la información explícita.

Criterio 5.2. Continuar con el proceso de la construcción de la identidad lectora.

Criterio 5.3. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Criterio 5.4. Generar estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje, a partir de textos sociales, libres de estereotipos sexistas; e interpretar en ellos un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados.

### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos en diferentes soportes, seleccionando el modelo discursivo que corresponda a cada situación.

Criterio 6.2. Aplicar reglas ortográficas y gramaticales sencillas de manera guiada.

Criterio 6.3. Aplicar con ayuda, estrategias sencillas individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.

### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, y su recreación mediante la adaptación creativa de modelos dados y citando las fuentes.

Criterio 7.2. Producir, de manera acompañada, investigaciones sencillas individuales o colectivas, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros, respetando la propiedad intelectual.

Criterio 7.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Leer de manera autónoma o acompañada, con entonación y ritmo adecuados a su nivel, textos de diversos autores y autoras entre los que se incluyan extremeños y extremeñas, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía.

Criterio 8.2. Avanzar en la construcción de su identidad lectora.

Criterio 8.3. Compartir la experiencia de lectura, en soportes y formatos diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

### **Competencia específica 9.**

Criterio 9.1. Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal que recojan diversidad de autoras y autores.

Criterio 9.2. Relacionar diferentes textos en función de temas y aspectos elementales del género literario.

Criterio 9.3. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, y complementándolos con otros lenguajes literarios.

Criterio 9.4. Reconocer los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria en la construcción del sentido de la misma.

### **Competencia específica 10.**

Criterio 10.1. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua prestando especial atención a la relación entre el sujeto y el verbo, a partir de la observación.

Criterio 10.2. Comparar y manipular palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos como parte del proceso de consolidación del desarrollo de la conciencia lingüística.

Criterio 10.3. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos, con una presentación cuidada y aplicando el uso de las normas ortográficas básicas.

Criterio 10.4. Subsanan algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, fomentando la autonomía, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.

### **Competencia específica 11.**

Criterio 11.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra mediante la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, que rigen la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Criterio 11.2. Movilizar, con el acompañamiento y planificación necesarios, estrategias básicas para la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

## **Tercer ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer las distintas lenguas y variedades dialectales de su localidad.

Criterio 1.2. Valorar las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno reconociéndolas como parte de la riqueza cultural de un territorio.

Criterio 1.3 Diferenciar las características lingüísticas fundamentales de su entorno geográfico respecto a otros cercanos, así como algunos rasgos de los dialectos y lengua materna.

Criterio 1.4. Escribir o signar palabras y algunas expresiones de uso cotidiano para interactuar en el contexto escolar usando los diferentes sistemas lingüísticos y sistemas alternativos de comunicación conocidos.

### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Detectar con autonomía creciente y en contextos sencillos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes en su entorno.

Criterio 2.2. Rechazar prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales frecuentes en su entorno siendo capaz de usar un lenguaje respetuoso en el aula.

Criterio 2.3. Debatir sobre la pluralidad lingüística de su entorno como fuente de riqueza cultural en especial en aquellas zonas de Extremadura donde se habla algún dialecto.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Interpretar el sentido de textos orales y multimodales sencillos, siendo capaz de captar las ideas principales y los mensajes explícitos y los implícitos.

Criterio 3.2. Valorar de manera crítica los contenidos claramente discriminatorios de textos orales y los elementos no verbales más elementales y con ayuda algunos elementos formales más elementales y cercanos a su realidad.

Criterio 3.3. Elaborar respuestas adecuadas a diferentes necesidades comunicativas de su entorno escolar, familiar y social.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Producir textos orales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos

Criterio 4.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas de la cortesía lingüística y desarrollando estrategias sencillas de escucha activa y de cooperación conversacional.

Criterio 4.3. Producir textos orales y multimodales coherentes de relativa complejidad, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, movilizándolo, de manera acompañada, interacciones orales variadas.

#### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta, con entonación y ritmo fluidos, textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante, realizando inferencias directas de manera acompañada y superando la interpretación literal.

Criterio 5.2. Consolidar el progreso de la construcción de la identidad lectora.

Criterio 5.3. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.

Criterio 5.4. Establecer estrategias para la identificación e interpretación del sentido global, la información relevante, la integración de la información explícita y la realización de inferencias, de manera acompañada; para la expresión de gustos e intereses y contrastar diferentes tipos de lecturas, siendo una persona más crítica y preparada ante la información que le presenten.

#### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Producir textos escritos y multimodales de creciente complejidad, en diferentes soportes, seleccionando el modelo discursivo que corresponda a cada situación.

Criterio 6.2. Demostrar de manera progresiva el uso adecuado de la gramática y ortografía básica en la escritura espontánea.

Criterio 6.3. Utilizar, en ocasiones estrategias sencillas individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.

#### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, recreándolas de manera creativa en esquemas propios y citando fuentes.

Criterio 7.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, investigaciones sencillas individuales o colectivas, reelaborando la búsqueda, en distintos soportes y complementándolos con otros, respetando la propiedad intelectual.

Criterio 7.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Leer de manera autónoma, con entonación y ritmo fluidos, de textos de diversos autores y autoras, también extremeños y extremeñas, ajustados a sus gustos e intereses, seleccionados con criterio propio.

Criterio 8.2. Consolidar el progreso de la construcción de la identidad lectora.

Criterio 8.3. Compartir la experiencia de lectura, en soportes y formatos diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.

### **Competencia específica 9.**

Criterio 9.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autoras y autores.

Criterio 9.2. Relacionar, interpretar y valorar los textos literarios en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario.

Criterio 9.3. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados en distintos soportes, complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Criterio 9.4. Reconocer los elementos constitutivos de la obra literaria en la construcción progresivamente autónoma del sentido de la obra.

### **Competencia específica 10.**

Criterio 10.1. Formular y establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

Criterio 10.2. Producir estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico, observando y transformando los enunciados (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden, manipulación) como parte del proceso de consolidación de la conciencia lingüística.

Criterio 10.3. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos, con una presentación cuidada e incluyendo un progreso en la revisión ortográfica.

Criterio 10.4. Subsanan algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística.

### **Competencia específica 11.**

Criterio 11.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra, identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, que rigen la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Criterio 11.2. Movilizar, con el acompañamiento y planificación necesarios, estrategias básicas para la deliberación argumentada y la gestión dialogada de conflictos, proponiendo soluciones creativas.

## LENGUA EXTRANJERA

La escuela del siglo XXI, inmersa en el imparable proceso de globalización que nos ha conducido a un mundo sin fronteras y que nos exige estar preparados para afrontar nuevos desafíos, debe centrar sus objetivos en dotar de herramientas útiles al alumnado, que le permitan desenvolverse de forma activa y competente en una sociedad tan cambiante como la nuestra.

Aprender una lengua extranjera se convierte así en una necesidad ineludible, dada la realidad plurilingüe de nuestra sociedad, que posibilitará al individuo desarrollar aún más su capacidad comunicativa en lengua materna y en otras lenguas extranjeras, así como en diferentes contextos.

No se concibe hoy en día un sistema educativo moderno en el que la enseñanza de una realidad lingüística plurilingüe no esté en el centro de sus principales retos y desafíos y no enfoque este proceso desde una perspectiva competencial poniendo en marcha métodos que impliquen aplicar los conocimientos adquiridos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) destaca la importancia de que el alumnado desarrolle una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan e interactúan entre sí. De este modo, en situaciones distintas, un individuo puede recurrir a esta competencia para conseguir una comunicación eficaz. Como objetivo principal de esta área en Primaria se debe contemplar la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado y de su repertorio lingüístico.

En esa línea, y con las últimas recomendaciones del Consejo de Europa relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente, se subraya la necesidad de aumentar el nivel de las competencias lingüísticas animando al alumnado a que aprenda distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que pueda contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas. Una de esas competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica es la competencia plurilingüe, la cual define la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación.

El aprendizaje de una lengua extranjera es una tarea que se desarrolla durante toda la vida y que repercute en el desarrollo cognitivo del alumnado, al iniciarse en edades tempranas, además de otros beneficios personales y académicos que tienen que ver con la lectoescritura, la comprensión de textos, la capacidad de escucha y, en general, el desarrollo de habilidades comunicativas. Dicho aprendizaje permitirá la aceptación de otras realidades que lo enriquecerán al mismo tiempo que desarrolle su tolerancia, su sensibilización ante la diversidad social y su valoración de otras culturas.

Hoy en día el alumnado tiene muchas posibilidades de aprender una lengua extranjera. Internet y sus diferentes escaparates, así como los medios de comunicación, hacen mucho más accesible interactuar con otras lenguas, aunque esto no resta complejidad a un proceso que exige concretar una metodología adecuada y unas estrategias didácticas que faciliten al individuo el desarrollo de sus necesidades comunicativas. Este contexto cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que se parte de un nivel competencial básico, que obligará a que las situaciones de aprendizaje y las actividades diseñadas conecten con los conocimientos adquiridos previamente por el alumnado y hagan referencia a sus experiencias cercanas y familiares.



La LOMLOE apuesta por un enfoque competencial del aprendizaje en un marco de educación inclusiva con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como principio fundamental. Este enfoque permitirá al alumnado afrontar los retos del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por la Agenda 2030 mediante el Perfil de salida del alumnado al final de la Educación Básica.

El currículo de Lengua Extranjera enuncia y define cuáles son las competencias específicas, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida, que permitirán al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera y ampliar su repertorio lingüístico individual. Tendrá un lugar privilegiado el aprecio por la diversidad cultural y el interés y curiosidad por las distintas lenguas así como el diálogo intercultural. Por ello el área contribuye a alcanzar el perfil competencial de final de la etapa mediante la adquisición de la competencia clave plurilingüe.

Posteriormente, el currículo desarrollará las conexiones entre estas competencias y las específicas de otras áreas de Primaria, así como con las competencias clave. Esta área contribuye muy especialmente a desarrollar la competencia en comunicación lingüística (lectoescritura) porque conlleva la habilidad de identificar, comprender y expresar ideas, sentimientos y opiniones tanto de forma oral como escrita o multimodal (para garantizar la accesibilidad del lenguaje) en otra lengua, lo cual implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas.

Tras las conexiones entre competencias, este currículo refleja los saberes básicos que parten de la propuesta de las enseñanzas mínimas y que se formulan integrando conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Dichos saberes son esenciales para las competencias específicas, que en la Educación Primaria conforman el punto de partida para el aprendizaje formal de idiomas. En conjunto, contribuirán significativamente al desarrollo competencial (saber convivir) del alumnado.

El currículo de Lengua Extranjera está estructurado en torno a tres grandes bloques de saberes básicos que son la dimensión comunicativa, el plurilingüismo y la interculturalidad. El de «Comunicación» hace referencia a aquellos saberes imprescindibles para el desarrollo de actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación. El de «Plurilingüismo» se centra en los saberes necesarios que implican poner en juego estrategias de uso común para identificar y utilizar el léxico y la morfosintaxis de la lengua de estudio así como la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas. Por último, el bloque de «Interculturalidad» aglutina los saberes que permitirán conocer y comprender otras lenguas además de crear actitudes de interés por la diversidad cultural y lingüística.

En este punto se destacan los principios y orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje como elemento curricular novedoso que pretende alumbrar la práctica docente para promover y facilitar aprendizajes significativos y funcionales para el alumnado. Su adecuado diseño garantizará el buen desempeño competencial ya que implica la puesta en funcionamiento, de manera integrada, de actuaciones, recursos y saberes. El diseño de situaciones de aprendizaje se centrará en tareas útiles y en propuestas que partan de contextos cercanos y cotidianos para el alumnado, que le supongan retos, desafíos y le generen curiosidad e interés por seguir aprendiendo.

Por su parte, el elemento curricular de los criterios de evaluación del área se diseña y concibe para valorar las actuaciones, los saberes y las situaciones en que se desarrollan, teniendo en cuenta sus diferentes características y componentes y que el alumnado deberá adquirir desde una clara perspectiva competencial. Tanto los criterios

de evaluación como el enfoque y definición de los distintos elementos del currículo están basados en lo que establece el MCER y adecuados al desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Primaria.

Previamente, en la etapa de Infantil se habrá facilitado un primer contacto y experimentación con una lengua extranjera, que irá adquiriendo un mayor formalismo en la etapa de Primaria. La vinculación entre etapas será fundamental para mantener la coherencia entre los diferentes elementos curriculares. Sobre esta base de aprendizaje se profundizará en la etapa posterior de Secundaria mediante una necesaria coherencia y continuidad del desarrollo competencial y de las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado en el estudio de la lengua extranjera.

El profesorado ostenta un papel fundamental como orientador de procesos y facilitador de situaciones de aprendizaje motivadoras que impliquen a los discentes en el uso de los saberes básicos, con el objetivo final de hacerles cada vez más autónomos en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

**1. Identificar el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y apoyos, desarrollando el repertorio lingüístico y respondiendo a necesidades comunicativas cotidianas.**

Identificar el sentido general y la información específica y predecible de los textos es una competencia que en la etapa de la Educación Primaria se debe desarrollar a partir de la comprensión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado y expresados de forma clara usando la lengua estándar.

La comprensión, en este nivel, implica utilizar el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes étnico-culturales. Para ello es necesario activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo.

Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, haciendo uso de la información contextual (elementos extralingüísticos) y contextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda guiada de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues posibilita contrastar, validar y sustentar la información. La comprensión supone recibir y procesar información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual.

El repertorio lingüístico es el conjunto de habilidades y conocimientos que una persona posee de una o más lenguas, incluyendo elementos de tipo fonético, léxico, discursivo o práctico. Para el MECR el objetivo de la educación en una lengua es “el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas”. Un repertorio más rico permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea así como una mejor valoración de la diversidad personal y cultural, atendiendo a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras, y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El alumnado, al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, será capaz de identificar el significado de palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, seleccionando y aplicando de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos, desarrollando un repertorio lingüístico elemental y respondiendo a necesidades comunicativas elementales.

Al término del segundo ciclo, el alumnado será capaz de identificar e interpretar el sentido global, al igual que palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados a su nivel de desarrollo, seleccionando y aplicando de forma guiada estrategias básicas de uso común adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia, desarrollando un repertorio lingüístico básico de uso común y respondiendo a necesidades comunicativas básicas.

Al concluir el tercer ciclo, el alumnado será capaz de identificar e interpretar el sentido global, al igual que palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados a su nivel de desarrollo. Así mismo, serán capaces de seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia, desarrollando un repertorio lingüístico básico y respondiendo a necesidades comunicativas concretas.

## **2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, expresando mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y respondiendo a propósitos comunicativos cotidianos.**

La producción comprende tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. La producción de textos breves, sencillos y contextualizados, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla. Los textos tratarán temas cercanos y de relevancia personal para el alumnado, que expresen hechos y sentimientos cotidianos y que transmitan información básica y sencilla relacionada con necesidades comunicativas inmediatas tales como saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; rutinas; indicaciones e

instrucciones; expresión del tiempo, de la cantidad y del espacio..., para dar respuesta a propósitos comunicativos cotidianos, de carácter habitual y de interés personal, basados en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos en el ámbito personal, social y educativo.

En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y exposición de textos breves y sencillos, planificados, expresados con creatividad y claridad mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos (verbales y no verbales) para producir significado: la escritura, la imagen, el sonido, los gestos y otros. Puesto que el alumnado posee diferencias en su forma de actuar en el entorno y en su modo de expresar lo que sabe, hay que proveer múltiples medios de acción y de expresión, de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo, y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

El alumnado, al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria, producirá frases cortas sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal tales como saludos, despedidas y presentaciones; respuestas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresión del tiempo, de la cantidad y del espacio; felicitaciones, notas, listas o avisos; todo con una finalidad específica, seleccionando y aplicando de forma guiada estrategias comunicativas elementales y respondiendo a propósitos comunicativos elementales en el ámbito personal, social y educativo.

Al terminar el segundo ciclo de Educación Primaria, será capaz de producir y coproducir textos literarios y no literarios sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, muy breves, sencillos y adecuados a la situación comunicativa, tales como la descripción de personas, objetos y lugares; la petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; folletos, instrucciones, normas y otros. Además, lo hará seleccionando y aplicando de forma guiada estrategias comunicativas básicas de uso común y técnicas de compensación para responder a propósitos comunicativos elementales en el ámbito personal, social y educativo.

Al finalizar el tercer ciclo de Educación Primaria, el alumnado será capaz de producir y coproducir textos literarios y no literarios sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, breves, sencillos y adecuados a la situación comunicativa. Todo esto lo hará seleccionando y aplicando de forma guiada conocimientos, estrategias comunicativas básicas que requieran planificación así como técnicas de compensación, para responder eficazmente a propósitos comunicativos concretos en el ámbito personal, social y educativo.

**3. Interactuar cooperativamente con otras personas usando expresiones cotidianas, con el apoyo de recursos analógicos y digitales, en función de sus propias necesidades y respetando las normas de cortesía.**

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Esta interacción puede ser oral, escrita o multimodal. En la Educación Primaria se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y que aborden temas cotidianos, predecibles y de relevancia personal para el alumnado. Dichos intercambios deben seguir las normas de cortesía y de etiqueta digital que preparen al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, segura y activa.

Esta competencia específica incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Su fin es adquirir la competencia comunicativa progresivamente, haciendo hincapié en el respeto a las normas de cortesía y a la etiqueta digital. Esto supone la utilización del lenguaje como un instrumento que facilita en el alumnado el desarrollo de valores afectivos relacionados con los retos para el siglo XXI tales como el respeto a las normas de convivencia y el ejercicio de la ciudadanía, la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo crítico, ético y responsable de la cultura digital o el interés por aprender. Todo esto teniendo como base la pluralidad personal y cultural, para evitar así situaciones de inequidad y exclusión.

Al concluir el primer ciclo, el alumnado participará, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparados previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y prestando atención a las normas elementales de cortesía. Sabrá utilizar de forma guiada y en entornos próximos estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves, y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.

Al terminar el segundo ciclo, el alumnado participará, de manera más autónoma, en situaciones interactivas de intercambios de información breves y sencillos sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparados previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. Seleccionará y utilizará, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; para expresar mensajes breves, y para formular y contestar preguntas sencillas.

Al acabar el tercer ciclo, el alumnado participará, de forma más espontánea y natural, en situaciones interactivas de intercambios de información breves y sencillos sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, teniendo en cuenta y valorando las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores y las interlocutoras. Seleccionará y utilizará, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; para expresar mensajes más complejos, formular y contestar preguntas e iniciar y terminar la comunicación.

#### **4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos sobre procesamiento y transmisión de información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.**

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como un agente social

encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En la Educación Primaria, la mediación está orientada al procesamiento y la transmisión de información básica y sencilla entre usuarios a partir de textos sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, que conozca previamente el alumnado, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para interpretar y compartir contenidos. La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información.

Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores e interlocutoras. Por ello, la empatía y el respeto son elementos clave en la mediación en este nivel.

Al concluir el primer ciclo, el alumnado interpretará y explicará información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones de comunicación en las que la pluralidad y la heterogeneidad estén presentes, mostrando empatía e interés por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato y aplicando recursos y estrategias de carácter multimodal que garanticen la accesibilidad y la interacción.

Al terminar el segundo ciclo, además de los logros indicados en el párrafo anterior, tendrá más presente el entorno más próximo. Seleccionará y aplicará, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación fluida, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. Las mencionadas estrategias cognitivas, metacognitivas y emocionales pasan por una práctica guiada, por el reconocimiento de palabras y párrafos en la expresión escrita, por las conexiones con conocimientos previos, por la predicción, por el uso de palabras clave, etc. El alumnado de este ciclo también utilizará el contexto para predecir el significado de palabras. En cuanto a la comunicación oral, utilizará estrategias del tipo de la repetición, el énfasis, la escucha activa, la entonación o la mímica. A todas las estrategias se les otorgará, siempre que sea posible, un carácter lúdico en el que se trate el error positivamente.

Al acabar el tercer ciclo, interpretará, traducirá, resumirá o parafraseará textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones de comunicación diversas, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras, así como por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de comunicación y de entendimiento en su entorno próximo. Seleccionará y aplicará, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y que faciliten tanto la comprensión y producción de información como la comunicación fluida, adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual. Para esto usará, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. Al concluir la etapa de Educación Primaria, el alumnado transmitirá por escrito en la lengua extranjera información de un texto en lengua materna sobre temas conocidos y concretos, con un lenguaje sencillo y cotidiano. Asimismo, transmitirá el sentido de mensajes e instrucciones breves, expresados despacio y claramente; interpretará y describirá representaciones visuales sencillas; transmitirá la información principal de textos ayudados por otros medios y realizará traducciones adaptadas a su nivel de modo



oral y escrito. Tendrá presente el uso ético de la tecnología y la empatía, como vías hacia la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad.

**5. Reconocer y usar, de manera guiada, los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, a partir de una reflexión sobre su funcionamiento, identificando las estrategias y conocimientos propios, dando respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.**

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados al enfoque plurilingüe en la adquisición de lenguas. Cuanto más variados sean estos repertorios y las habilidades que se ponen en juego, mejor será la capacidad de elección y utilización de estrategias para llevar a cabo la tarea comunicativa. Cualquier estudiante de lenguas extranjeras necesita de este repertorio como base para una futura competencia plurilingüe, que es a la que todos los sistemas educativos tienden en este momento. El uso de estos recursos y variedades entre las distintas lenguas que se están aprendiendo ayuda en gran manera al contexto del aprendizaje en general. El objetivo es ser capaz de comunicarse de manera activa como fin del progreso de su aprendizaje. No se puede separar el aprendizaje de una lengua del conocimiento que se tiene de otra, ya que la primera se basa en la segunda creando así una relación de ida y vuelta de conocimientos y traspaso de información. El uso del repertorio lingüístico en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera sirve como andamiaje y herramienta para transmitir seguridad, cercanía y flexibilidad. Por esto ambas lenguas pueden complementarse y emplearse en conjunto en el aula en lugar de competir. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe tanto como su curiosidad y sensibilización cultural.

En la Educación Primaria el alumnado se inicia en la reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre los repertorios individuales de dichas lenguas, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las distintas lenguas que las conforman. El objetivo último será la adquisición de la competencia comunicativa tanto en la lengua extranjera como en su lengua materna. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los propios conocimientos y estrategias. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones. Además, el conocimiento de distintas lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas, tanto analógicas como digitales, para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio puede facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado habrá distinguido las evidencias que asemejan y diferencian a las dos lenguas después de un proceso de reflexión guiado sobre los aspectos elementales del funcionamiento de las mismas. Será un primer contacto para comenzar la reflexión y el establecimiento de relaciones entre ambas lenguas. Deberá haberse iniciado en la capacidad de comunicación en lengua extranjera, gracias a la aplicación de las estrategias que forman su repertorio lingüístico, sirviéndose de todo tipo de soportes tanto analógicos como digitales y también del apoyo del resto de

participantes en el proceso comunicativo. Además podrá reconocer y exponer cuáles son los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.

Cuando el alumnado culmine el segundo ciclo, habrá avanzado en el conocimiento y reflexión sobre las diferencias y similitudes en el funcionamiento de su lengua materna y de la lengua extranjera de estudio, en todos aquellos aspectos básicos que le ayudarán a entender mejor las relaciones entre ellas y a elegir las estrategias comunicativas más idóneas para las situaciones de aprendizaje que se le presenten. Asimismo, y fruto de poner en juego la variedad de su repertorio lingüístico, mejorará su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera. A través del uso guiado de soportes analógicos y digitales, el alumnado tendrá acceso a contenidos más significativos y dinámicos con los que podrá interactuar y que le ayudarán en el progreso de su competencia comunicativa. Por último, el alumnado será capaz de reconocer todos aquellos aspectos que ayudan a mejorar su aprendizaje idiomático mediante la autoevaluación y coevaluación.

Cuando finalice el tercer ciclo, y de manera cada vez más autónoma, el alumnado habrá contrastado y después reflexionado sobre las similitudes y diferencias entre las distintas lenguas, lo cual le permitirá identificar los conocimientos propios y ponerlos en juego en diferentes situaciones de comunicación. Igualmente, habrá mejorado su capacidad comunicativa, siendo capaz de utilizar las estrategias óptimas y de forma cada vez menos guiada. El alumnado podrá analizar los avances en su progreso de aprendizaje mediante la utilización de herramientas de registro personal y autoevaluación, como el diario de clase o el portfolio de las lenguas.

## **6. Gestionar situaciones interculturales desde el aprecio a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas.**

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. El área de Lengua Extranjera es propicia para trabajar esa diversidad que permitirá al alumnado desarrollar una sensibilidad hacia las principales manifestaciones de tipo cultural de los países cuya lengua está estudiando, así como mostrar aprecio y respeto por los modos de vida diferentes. Esta competencia proporcionará las herramientas imprescindibles para que el alumnado se abra a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas de manera que pueda responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas respetuosas hacia las diferencias, comprometidas con la defensa de la convivencia.

Es indiscutible la presencia de una enorme cantidad de lenguas y culturas en nuestro entorno, propiciada por el flujo de personas en todo el planeta y por la expansión de las nuevas tecnologías. El alumnado deberá ser consciente de esta realidad e interesarse por la cultura del país donde se habla esa lengua extranjera y por conocer sus costumbres y relaciones. El objetivo último es que el alumnado adquiera la competencia comunicativa así como el desarrollo y enriquecimiento de su conciencia intercultural favoreciendo, especialmente en esta etapa inicial de aprendizaje, la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales. En esta sociedad actual plurilingüe debemos promover la reflexión sobre las diferentes situaciones sociolingüísticas que surgen en nuestro entorno, con una actitud positiva hacia esta diversidad, destacando la importancia de todas las lenguas, en especial la lengua extranjera, como vehículo de entendimiento entre personas de culturas diferentes y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.



En la Educación Primaria, la interculturalidad merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por diversos estereotipos culturales, que reciben desde las redes sociales y los medios de comunicación, de manera que pueden constituir el origen de ciertos tipos de discriminación.

El reconocimiento y aprecio de la diversidad deberá permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas de su entorno más próximo desarrollando actitudes positivas de respeto, colaboración y cooperación. El alumnado deberá usar la lengua extranjera con el objetivo de descubrir e interactuar con otras culturas, valorando la lengua extranjera como medio de comunicación entre personas de diversas procedencias.

Esa conciencia de diversidad comenzará a sentar las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural a la vez que la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés hacia lo diferente, y relativizar la propia perspectiva además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática. El uso de las tecnologías de la información para participar en situaciones comunicativas con alumnado de países de habla extranjera favorecerá el uso fluido de la lengua y la valoración de lo que supone ser un estudiante plurilingüe.

Al terminar el primer ciclo, el alumnado mostrará interés por la comunicación intercultural y habrá identificado, de forma guiada, los principales prejuicios y estereotipos con respecto a la cultura del país cuya lengua extranjera está estudiando. Al mismo tiempo, habrá podido conocer los elementos culturales y lingüísticos más elementales.

Habiendo concluido el segundo ciclo, el alumnado será capaz de identificar y comparar aquellas semejanzas y diferencias elementales que distinguen a la lengua y cultura propia con las de la lengua extranjera de estudio. Su actitud de respeto hacia las situaciones comunicativas interculturales se habrá afianzado al igual que se desarrollará una disposición activa de rechazo a los prejuicios y estereotipos que suelen darse en las situaciones y contextos comunicativos cotidianos. Asimismo, también podrá apreciar la diversidad artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, siendo capaz de seleccionar y de aplicar las estrategias básicas necesarias para lograrlo.

A la finalización del tercer ciclo, el alumnado actuará desde la comprensión de las diferencias, con aprecio y respeto en situaciones interculturales y construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas. El respeto hacia la diversidad lingüística se centrará en aquellos elementos que fomenten la sostenibilidad y la democracia. Además de respetarla, aceptará dicha diversidad con una participación activa en su utilización, valorándola como una riqueza.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

Las competencias específicas del área de Lengua Extranjera, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, se conectan firmemente y están íntimamente relacionadas entre ellas.

Se pueden establecer estrechas conexiones entre las competencias relacionadas con la dimensión comunicativa del currículo (competencias específicas 1, 2, 3 y 4) y las relacionadas con la dimensión intercultural del currículo (competencias específicas 5 y 6). La conexión entre aquellas competencias más vinculadas con los procesos comunicativos (competencias específicas 1, 2, 3 y 4) es muy evidente ya que este grupo de competencias activan los procesos cognitivos necesarios en la construcción de un discurso para comprender y producir textos. En la comunicación entre personas participan distintas estrategias, que se pueden complementar con la adquisición del conjunto de estas competencias. De igual modo, podemos establecer claras conexiones entre las competencias más relacionadas con la dimensión intercultural del currículo (competencias específicas 5 y 6) que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida en una sociedad democrática.

De forma más detallada, podemos establecer una clara conexión entre la competencia específica 1 y la competencia específica 2, puesto que, para que el alumnado pueda mejorar su respuesta ante las necesidades comunicativas de situaciones cercanas y de interés, debe poner en marcha las estrategias necesarias para producir e interpretar diferentes tipos de textos. A su vez, estas dos competencias pueden conectarse con la competencia específica 3, ya que ambas competencias persiguen capacitar al alumnado para que pueda interactuar con otras personas. Del mismo modo, esta última competencia se relaciona de forma estrecha con la competencia específica 4, debido a que en la interacción entre personas juega un papel fundamental la mediación, capacidad fundamental cuando en un contexto comunicativo hay personas que se comunican en diferentes lenguas maternas. La interacción con otras personas, la comprensión y el procesamiento de la información son factores que van a conducir al alumnado no solo a conocer y a apreciar la diversidad lingüística y cultural, partiendo de la lengua materna, sino que también le van a permitir enriquecer enormemente su propio repertorio lingüístico, así como a identificar aquellas estrategias más apropiadas para una mejor respuesta a la situación comunicativa en la que se encuentra. De esta manera, las competencias mencionadas anteriormente, guardan una estrecha relación con la competencia específica 5. A su vez, esta última competencia se relaciona significativamente con la competencia específica 6, puesto que el conocimiento que el alumnado tenga del funcionamiento y del uso del repertorio lingüístico en la lengua extranjera le va a ayudar a enriquecer su curiosidad por dicha lengua y apreciar su diversidad cultural.

Sin duda, el carácter transversal y competencial del currículo, y de la educación en general, propicia que el proceso de enseñanza-aprendizaje deba abordarse desde todas las áreas del conocimiento de manera integral. En este sentido, las competencias específicas del área de Lengua Extranjera también se relacionan con las de otras áreas del currículo. La vinculación más notable del área de Lengua Extranjera es la que mantiene con Lengua Castellana y Literatura puesto que ambas áreas se organizan en torno a las competencias relacionadas con la comprensión y la producción de textos orales, escritos o multimodales.

En este sentido, la competencia específica 1 del área de Lengua Extranjera se relaciona especialmente con las competencias específicas 3 y 5 del área de Lengua Castellana y Literatura, persiguiendo todas ellas que el alumnado comprenda e interprete mensajes orales, escritos y multimodales sencillos y contextualizados. Y esto requiere la adquisición de destrezas específicas, desde las más elementales al comienzo de la etapa hasta las de uso común que se espera que haya adquirido al finalizarla, que le permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz en situaciones próximas y de interés. Por su parte, la competencia específica 2 del área de

Lengua Extranjera se relaciona con las competencias específicas 4 y 6 de Lengua Castellana y Literatura, ya que ambas comparten el mismo objetivo: que el alumnado produzca mensajes a través de la adquisición de las destrezas específicas ya mencionadas antes. La competencia específica 3 de Lengua Extranjera se vincula con las competencias específicas 1 y 10 del área de Lengua Castellana y Literatura en tanto en cuanto el alumnado debe iniciarse en el aprendizaje de una lengua no materna. Esto le va a permitir interactuar con otras personas y familiarizarse con la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas propias y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, rechazando estereotipos y prejuicios lingüísticos, y valorando dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. La competencia específica 4 del área de Lengua Extranjera y las competencias específicas 3, 4, 5, 6 y 11 del área de Lengua Castellana y Literatura, quedan vinculadas en torno a la mediación lingüística como capacidad del alumnado para facilitar la comunicación entre dos hablantes. Además de mejorar la comunicación, crea situaciones que pueden ayudar a la resolución de conflictos. Llegar a acuerdos o determinar diferencias culturales son otros de los aspectos relacionados. La competencia específica 5 del área de Lengua Extranjera y las competencias específicas 3, 4, 5, 6 y 10 del área de Lengua Castellana y Literatura y Literatura, dado el carácter de descubrimiento y reflexión sobre los aspectos fundamentales que identifican tanto a la Lengua Castellana y Literatura como a la Lengua Extranjera, facilitarán la búsqueda de las mejores estrategias que desarrollen un repertorio lingüístico ajustado al intercambio comunicativo, sencillo en un primer momento para ir graduándose progresivamente en dificultad y autonomía. Por último, la competencia específica 6 del área de Lengua Extranjera se vincula con la competencia específica 1 del área de Lengua Castellana y Literatura puesto que el estudio de la lengua implica conocer también todos los elementos culturales que la rodean, lo cual conduce al alumnado a tener una valoración positiva de esa cultura, obviando todos los estereotipos que puede llevar consigo. De igual forma se conecta al área de Conocimiento del Medio en su competencia específica 8, ya que la diversidad multicultural, la conexión digital mundial y la integración en la Unión Europea deben fomentar la conciencia de la diversidad, el respeto a la misma y el aprendizaje de lenguas.

Desde la transversalidad como condición inherente a la consecución del Perfil de salida del alumnado, las competencias específicas, tanto cada una por separado como en su conjunto, contribuyen a la adquisición de las competencias clave.

La relación más significativa que podemos establecer con las competencias clave desde el área de Lengua Extranjera es la relación con la competencia en comunicación lingüística puesto que el alumnado debe interactuar de forma oral, escrita o signada, de manera coherente y adecuada, en ámbitos y contextos cercanos de interés para el alumnado y con diferentes propósitos comunicativos. Para ello debe movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes sencillos orales, escritos, signados, audiovisuales o multimodales, lo que le va a permitir comunicarse con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

De igual manera, podemos destacar la relación con la competencia plurilingüe ya que esta competencia 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, aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas. Integra, asimismo, dimensiones históricas y culturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Asimismo, hay una consistente vinculación con la competencia en conciencia y expresión culturales desde el momento en que el alumnado comprende y respeta la forma en que las ideas y sus significados se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas en tanto en cuanto enriquece su identidad a través del diálogo intercultural y aprende a mostrar una actitud abierta hacia las diversas manifestaciones culturales. El alumnado debe emplear prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, respetando diferentes culturas. Dado que la interculturalidad puede que no siempre se encuentre en la experiencia previa de nuestro alumnado, la interacción, además de implicar comunicación, nos ayuda a transmitir la cultura de los diferentes hablantes.

## **SABERES BÁSICOS**

Actualmente el aprendizaje de una lengua extranjera es una exigencia indispensable para cualquier persona dado el nivel de desarrollo adquirido por las sociedades y la globalización en la que las mismas están inmersas.

No se concibe hoy en día un sistema educativo moderno en el que la enseñanza de una realidad lingüística plurilingüe no esté en el centro de los principales retos y desafíos, así como el enfoque de este proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva competencial y de puesta en marcha de métodos que apliquen los conocimientos adquiridos a diferentes contextos comunicativos.

La LOMLOE hace una apuesta incuestionable por garantizar que los saberes básicos que aprenderá el alumnado sean aquellos que comprendan el desarrollo personal y social del alumnado, que integren tanto conocimientos y saberes conceptuales, destrezas y habilidades centradas en estrategias, así como valores y actitudes con un componente fundamental de desarrollo competencial.

Por ello, los saberes seleccionados deberán poder desplegarse en situaciones reales comunicativas para cuyo abordaje será necesario implementar las competencias específicas del área, las cuales están conectadas con las competencias clave.

Este enfoque curricular del área de lenguas extranjeras servirá para que el alumnado afronte los principales retos del siglo XXI, especialmente la valoración de la diversidad en una realidad sociocultural y lingüística compleja en la que la lengua es medio de comunicación y relación.

El área de Lengua Extranjera, a lo largo de la Educación Primaria, tendrá como objetivo principal garantizar la consecución de las competencias comunicativas que permitan al alumnado el desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la comunicación oral y la producción escrita. Estos saberes básicos seleccionados son aquellos imprescindibles para el desarrollo de las competencias específicas de la materia y permitirán al alumnado poner en marcha actuaciones que se desarrollarán en situaciones concretas. Se presentan divididos en bloques que están en íntima conexión con los criterios de evaluación e igualmente conectados con las competencias específicas propias o destrezas del área de Lengua Extranjera.

La agrupación de estos saberes en los siguientes tres grandes bloques orientará al docente en su desempeño en los siguientes niveles de concreción curricular.

En primer lugar, en el bloque de «Comunicación», fundamental en esta área, se trabajarán la oralidad, la comprensión, la producción escrita y las interacciones en el

aula, básicas para que el alumnado alcance una óptima competencia comunicativa en situaciones de su entorno.

El segundo bloque, «Plurilingüismo», que es una competencia clave esencial en el siglo XXI, integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como sobre los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, para el que el conocimiento de varias lenguas se hace imprescindible.

Finalmente, el bloque de «Interculturalidad» ayudará al alumnado a tener una visión más amplia del estudio de la lengua extranjera y de la riqueza cultural y artística de los pueblos que hablan dicha lengua.

Estos saberes básicos se han seleccionado desde un criterio de utilidad e idoneidad atendiendo a las demandas que, desde la sociedad actual, se hacen a la escuela, al mismo tiempo que se han tenido presentes su relevancia y su actualidad. La movilización de estos saberes ayudará a adquirir una competencia comunicativa global a través de tareas concretas donde el saber y el saber hacer se trabajen en equilibrio con el saber ser y el saber convivir. La lógica y la estructura interna del área hacen que estos saberes se centren en el hecho comunicativo y en subrayar las interacciones como una de las habilidades más motivadoras que puede generar este aprendizaje. La significatividad incentivará el aprendizaje progresivamente autónomo y el uso efectivo de la lengua extranjera por parte del alumnado.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.3. correspondería al tercer saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

### **Bloque A. Comunicación.**

|   | <b>1.er ciclo</b>  | <b>2.º ciclo</b>  | <b>3.er ciclo</b>  |
|---|--|---|--|
| A.1.<br>Aprendizajes y estrategias básicas. | A.1.1.1. Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y reflexión sobre el propio aprendizaje (iniciación). | A.1.2.1. Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y reflexión sobre el propio aprendizaje.             | A.1.3.1. Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y reflexión sobre el propio aprendizaje y la organización del trabajo (autoevaluación). |
|   | A.1.1.2. El error como parte integrante del proceso de aprendizaje.  | A.1.2.2. El error como parte integrante del proceso. Identificación de los mismos en las producciones orales. | A.1.3.2. El error como instrumento de mejora. Identificación y corrección guiada   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | Aceptación e integración de su valor.   |  | de errores básicos en textos propios y ajenos.  |
|   | A.1.1.3. Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones básicas (iniciación).   | A.1.2.3. Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones básicas.   | A.1.3.3. Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas.   |
|   | A.1.1.4. Estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos, contextualizados, próximos a la experiencia personal del alumnado y con diferentes propósitos comunicativos (iniciación). | A.1.2.4. Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados, próximos a la experiencia personal del alumnado y con diferentes propósitos comunicativos.   | A.1.3.4. Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados, próximos a la experiencia personal del alumnado y con diferentes propósitos comunicativos.   |
| A.2. Contextos comunicativos: funciones, modelos y estrategias conversacionales . | A.2.1.1. Funciones elementales adecuadas al contexto comunicativo en el ámbito personal, social y educativo: saludos, despedidas y presentaciones; identificación de características de personas, objetos y lugares; respuestas concretas sobre cuestiones  | A.2.2.1. Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y contexto comunicativo en el ámbito personal, social y educativo: saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; indicaciones e instrucciones; expresión del tiempo, de la cantidad y del | A.2.3.1. Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo en el ámbito personal, social y educativo: saludos, despedidas y presentaciones; descripción de personas, objetos y lugares; situación de eventos en el tiempo; petición e intercambio de información sobre cuestiones cotidianas; rutinas; |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | cotidianas; expresión del tiempo, de la cantidad y del espacio.   | espacio.  | indicaciones e instrucciones; expresión de la pertenencia y la cantidad.  |
|  | A.2.1.2. Modelos elementales como felicitaciones, notas, listas o avisos.   | A.2.2.2. Modelos y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos, o conversaciones reguladoras de la convivencia. | A.2.3.2. Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios. Características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna. |
|  | A.2.1.3. Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc. | A.2.2.3. Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc.                                    | A.2.3.3. Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.                                     |

|                             |   |   |  |
|-----------------------------|---|---|--|
| A.3. Unidades lingüísticas. | A.3.1.1. Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación. | A.3.2.1. Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación. | A.3.3.1. Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales. |
|                             | A.3.1.2. Léxico básico elemental, de interés y próximo a la experiencia personal del alumnado, relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.                                | A.3.2.2. Léxico elemental, de interés y próximo a la experiencia personal del alumnado, relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos.  | A.3.3.2. Léxico básico, de interés y próximo a la experiencia personal del alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.  |
|                             | A.3.1.3. Patrones sonoros y acentuales elementales (iniciación). Funciones e intenciones comunicativas elementales asociadas a dichos patrones.   | A.3.2.3. Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común. Funciones e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.  | A.3.3.3. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación habituales. Funciones e intenciones comunicativas asociadas a dichos patrones.   |
|                             | A.3.1.4. Convenciones ortográficas elementales (iniciación).  | A.3.2.4. Convenciones ortográficas básicas de uso común. Significados básicos asociados a los   | A.3.3.4. Convenciones ortográficas habituales. Significados  |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | Significados elementales asociados a los formatos y elementos gráficos.   | formatos y elementos gráficos.  | habituales asociados a los formatos y elementos gráficos.   |
| A.4. Recursos, estrategias y herramientas para el aprendizaje. | A.4.1.1. Recursos digitales para el aprendizaje (iniciación).   | A.4.2.1. Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.   | A.4.3.1. Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.  |
|  | A.4.1.2. Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. | A.4.2.2. 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. | A.4.3.2. Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal. 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. |

### Bloque B. Plurilingüismo.

|                              | 1.er ciclo   | 2.º ciclo   | 3.er ciclo  |
|------------------------------|--|---|---|
| B.1. Estrategias y técnicas. | B.1.1.1. Estrategias y técnicas muy elementales de compensación de las carencias | B.1.2.1. Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para | B.1.3.1. Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.  | responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.  | responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.  |
|   | B.1.1.2. 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. | B.1.2.2. Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. | B.1.3.2. 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. |
| B.2.<br>Comparación de lenguas.                   | B.2.1.1. Identificación de los elementos lingüísticos básicos de la lengua extranjera.   | B.2.2.1. Comparación de expresiones, palabras, y categorías gramaticales de las lenguas de estudio.  | B.2.3.1. Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.   |
|   | B.2.1.2. Identificación de aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a algunas festividades y tradiciones.  | B.2.2.2. Reconocimiento de aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos de la vida cotidiana y familiar.   | B.2.3.2. Conocimiento de características lingüísticas y socioculturales de otras lenguas relativos a la vida diaria, las relaciones interpersonales, las celebraciones y las convenciones sociales.   |
| B.3.<br>Estrategias y herramientas de evaluación. | B.3.1.1. Aproximación a estrategias y herramientas   | B.3.2.1. Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso  | B.3.3.1. Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y  |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales.   | común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.   | coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.  |
| B.4. Léxico y expresiones. Los derechos de autor. | B.4.1.1. Repertorio léxico frecuente y expresiones simples para comprender instrucciones orales y escritas. | B.4.2.1. Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje). | B.4.3.1. Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). |
|   | B.4.1.2. Concepto básico de derecho de autor.   | B.4.2.2. Valoración y respeto de la autoría.   | B.4.3.2. Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.  |

### Bloque C. Interculturalidad.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|---|---|---|--|
| C.1. La lengua extranjera: medio de comunicación y encuentro. | C.1.1.1. Valoración de la lengua extranjera como medio para comunicarse e informarse sobre la cultura y las personas de los países donde se habla la lengua extranjera. | C.1.2.1. La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. | C.1.3.1. La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información utilizando las nuevas tecnologías y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. |
|   | C.1.1.2. Reconocimiento de las características básicas de la lengua extranjera: grafía y pronunciación.   | C.1.2.2. Identificación de las características de la lengua extranjera: léxico y estructuras gramaticales.  | C.1.3.2. Conocimiento y aplicación de las características significativas de la lengua extranjera: ortografía y signos de puntuación.   |

|                                  |  |   |   |
|----------------------------------|--|---|---|
|                                  | C.1.1.3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera. | C.1.2.3. 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.            | C.1.3.3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y 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. |
| C.2. Estrategias básicas.        | C.2.1.1. Estrategias básicas de uso común para apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.   | C.2.2.1. Estrategias básicas de uso común para apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores democráticos, ecosociales, medioambientales y de cuidado y defensa del medio natural. | C.2.3.1. Estrategias de uso común para apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores democráticos, ecosociales, medioambientales y de cuidado y defensa del medio natural.   |
|                                  | C.2.1.2. Iniciación en las estrategias básicas de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.  | C.2.2.2. Estrategias básicas de uso común de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal..   | C.2.3.2. Estrategias de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.   |
| C.3. Intercambios comunicativos. | C.3.1.1. Interés por utilizar la lengua extranjera en actividades del aula.  | C.3.2.1. Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera.  | C.3.3.1. Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse utilizando las tecnologías de la información y comunicación con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | C.3.1.2. Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten llevar a cabo actividades sencillas de mediación oral en situaciones cotidianas básicas. | C.3.2.2. Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten llevar a cabo actividades básicas de mediación oral en situaciones cotidianas. | C.3.3.2. Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten desarrollar actividades de mediación oral en situaciones cotidianas básicas.             |
|  | C.3.1.3. Valoración de la realidad multilingüe y multicultural que nos rodea.   | C.3.2.3. Valoración, interés y respeto por la realidad multilingüe y multicultural que nos rodea.   | C.3.3.3. Valoración, interés y respeto por la realidad multilingüe y multicultural que nos rodea y la riqueza personal que supone aprender idiomas. |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje en el área de Lengua Extranjera. Entre ellos han de contemplarse experiencias de aprendizaje que giren en torno a situaciones cotidianas de interacción comunicativa y de relevancia para el alumnado, las cuales le permitan tanto mejorar su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, como reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) establece una tipología de actividades comunicativas que, además de recoger las cuatro destrezas clásicas, contempla la interacción y la mediación, que ayudarán al alumnado a crear relaciones, resolver conflictos y mejorar la comunicación.

Dado que el objetivo último del área es la adquisición de una competencia comunicativa eficaz, se considera imprescindible una planificación de la misma en función de métodos que centren su atención en las destrezas orales frente a las escritas, introduciendo la forma escrita de las palabras y estructuras lingüísticas una vez que se hayan expuesto oralmente, de tal manera que se trabajen de manera integral, como demandan las situaciones reales de comunicación. Para esto es fundamental asegurar el uso de la lengua extranjera en el aula como vehículo de expresión habitual en todas las actividades que se desarrollen, así como favorecer las interacciones entre el alumnado en el diseño de situaciones de aprendizaje activas y dinámicas que provoquen la necesidad real de comunicarse.

En los primeros cursos deberían plantearse situaciones de aprendizaje que estimulen el uso de expresiones habituales, en lengua estándar, de forma comprensible y clara, sobre temas cotidianos para el alumnado y que puedan aplicar en su vida real. Partiendo de una práctica guiada se irá avanzando, basándose en las necesidades del momento evolutivo y la diversidad, en las capacidades y los ritmos de aprendizaje, para

lograr el uso de elementos lingüísticos de producción y expresión, tanto orales como escritos, con ayuda de recursos analógicos o digitales.

El profesorado dispone de variedad de alternativas metodológicas para plantear situaciones de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: la metodología AICLE, con una apuesta por la enseñanza de contenidos y lengua de forma integrada; el aprendizaje basado en problemas o proyectos (ABP). o aquellas que ponen su énfasis en la inmersión bilingüe. Estos métodos enfrentan al alumnado a actividades más relevantes, a la vez que favorecen el aprendizaje de forma inductiva, bien sea desarrollando un proyecto, resolviendo un problema o participando en un juego. Permiten al mismo tiempo que el alumnado adquiera habilidades de forma contextualizada, lo cual favorece directamente el aprendizaje de la lengua extranjera. Todas ellas tendrán en cuenta la diversidad existente en el aula.

Es importante también realizar una adecuada selección de temas cercanos y próximos a nuestro alumnado y a sus intereses, relacionados con celebraciones, aspectos culturales de distintos países, canciones, webs, etc. Estos proyectos y centros de interés, que vertebran situaciones de aprendizaje activas, dinámicas y flexibles, facilitan, además, un enfoque interdisciplinar, integrando saberes y competencias de diferentes áreas.

Las situaciones de aprendizaje deberán estar vinculadas a los desafíos y retos del siglo XXI, tales como la diversidad plurilingüe o el desarrollo sostenible, y reforzar el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación que busca el entendimiento entre personas de culturas diferentes.

Para facilitar un ambiente propicio de aprendizaje es conveniente apostar por diferentes tipos de agrupamientos que contribuirán a la socialización del alumnado y permitirán interacciones enriqueciendo la cooperación y ofreciendo la oportunidad de comunicarse a través de la lengua extranjera. Según el tipo de actividades, podremos organizar el aula con diferentes estrategias de agrupamiento.

Por otra parte, la presencia de la tecnología en las aulas es cada vez mayor y ofrece un abanico amplio de herramientas y recursos para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su contextualización. De esta manera, el alumnado puede ser capaz de aplicar lo que sabe, demostrando conocimientos y habilidades para resolver problemas en situaciones cotidianas y adaptarse a un enfoque multilingüe.

Además, la gamificación de actividades y el carácter lúdico de las situaciones comunicativas (incorporando canciones, juegos, dramatizaciones, cómics, etc) es una estrategia que puede potenciar la motivación para el aprendizaje.

Por último, el diseño de las situaciones de aprendizaje debe tener como referencia los criterios de evaluación. En el área de Lengua Extranjera se orientará la evaluación hacia el grado de éxito alcanzado en la competencia comunicativa y plurilingüe del alumnado y hacia la adquisición de las habilidades y destrezas lingüístico-comunicativas necesarias, tanto gramaticales como discursivas. En las situaciones de aprendizaje se proporcionará un *input* comprensible y significativo, que permita al alumnado interactuar con los demás así como una retroalimentación que apoye la revisión de los conocimientos adquiridos.

En relación con la evaluación de las situaciones de aprendizaje, debe darse prioridad a aquellos criterios que hagan referencia a la adquisición de competencias comunicativas.

Además, la variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación del alumnado deberá ser la norma que garantice la flexibilidad necesaria en un contexto inclusivo. La evaluación colaborativa del equipo docente en relación con el propio diseño de las situaciones de aprendizaje, del proceso desarrollado y de los resultados deben ser un referente a la hora de tomar decisiones para la mejora.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.

Criterio 1.2. Interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.

Criterio 1.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado.

Criterio 1.4. Identificar la idea global y los elementos específicos en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Expresar oralmente frases cortas, siguiendo un modelo, con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado.

Criterio 2.2. Utilizar de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

Criterio 2.3. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales.

Criterio 2.4. Utilizar estructuras y léxico básico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

Criterio 2.5. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales de intercambio de información sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

Criterio 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves, y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.

Criterio 3.3. Crear mensajes orales y escritos de mínima dificultad del entorno próximo al alumno, siguiendo un modelo.

Criterio 3.4. Realizar intervenciones breves y sencillas, en situaciones de clase muy concretas.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores o interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.

#### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Distinguir y comparar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento.

Criterio 5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes multimedia y de las tecnologías de la comunicación.

Criterio 5.3. Identificar y valorar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales en el aprendizaje de la lengua extranjera.

#### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes en situaciones cotidianas y habituales.

Criterio 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.

Criterio 6.3. Mostrar actitudes de respeto hacia lo diferente.

Criterio 6.4. Identificar costumbres y aspectos conocidos del país donde se habla la lengua extranjera.

### **Segundo ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer el sentido global, al igual que palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado.

Criterio 1.2. Interpretar el sentido global de palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado.

Criterio 1.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado.

Criterio 1.4. Identificar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado.



Criterio 2.2. Utilizar de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

Criterio 2.3. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales.

Criterio 2.4. Utilizar estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

Criterio 2.5. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas de intercambio de información sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

Criterio 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves, y formular y contestar preguntas sencillas.

Criterio 3.3. Producir mensajes orales y escritos de mayor dificultad y de forma más autónoma sobre el entorno próximo al alumno.

Criterio 3.4. Realizar intervenciones breves y sencillas, corrigiendo o reformulando lo que se quiere decir en situaciones cotidianas y cercanas.

### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que se atienda a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores y las interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

Criterio 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

Criterio 5.2. Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes multimedia y de las tecnologías de la comunicación.

Criterio 5.3. Identificar, registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y

mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

Criterio 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás.

Criterio 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Criterio 6.4. Participar de forma activa en situaciones comunicativas sencillas.

Criterio 6.5. Identificar costumbres y tradiciones básicas significativas de los países donde se habla la lengua extranjera.

### **Tercer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Reconocer el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado.

Criterio 1.2. Interpretar y analizar el sentido global de palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado.

Criterio 1.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado.

Criterio 1.4. Identificar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado.

Criterio 2.2. Utilizar de forma guiada recursos verbales y no verbales, usando formas y estructuras básicas, de uso frecuente en la lengua extranjera.

Criterio 2.3. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales.

Criterio 2.4. Utilizar estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

Criterio 2.5. Seleccionar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Planificar y participar con autonomía en situaciones interactivas breves y sencillas de intercambio de información sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de interlocutores o interlocutoras o interlocutoras.

Criterio 3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.

Criterio 3.3. Crear mensajes orales y escritos de mayor dificultad sobre un tema dado, utilizando conectores.

Criterio 3.4. Realizar intervenciones breves y sencillas, corrigiendo o reformulando lo que se quiere decir en situaciones cotidianas y cercanas o sobre un tema.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Explicar y argumentar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y las interlocutoras así como por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

Criterio 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

#### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

Criterio 5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

Criterio 5.3. Identificar, registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

#### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

Criterio 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.

Criterio 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

Criterio 6.4. Participar de forma activa en intercambios y situaciones comunicativas en lengua extranjera.

## MATEMÁTICAS

Las matemáticas desempeñan un papel indispensable en nuestra sociedad y están presentes en cualquier actividad humana. Su carácter instrumental las vincula con la mayoría de las áreas de conocimiento: las ciencias de la naturaleza, la ingeniería, la tecnología, las ciencias sociales e incluso el arte o la música. Además, las matemáticas poseen un valor propio, porque constituyen un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener tanto información nueva como conclusiones que inicialmente no estaban explícitas.

Las matemáticas integran características como el dominio del espacio, el tiempo, la proporción, la optimización de recursos, el análisis de la incertidumbre o el manejo de la tecnología digital, y además promueven el razonamiento, la argumentación, la comunicación, la perseverancia, la toma de decisiones o la creatividad. Por otra parte, en el momento actual cobran especial interés los elementos relacionados con el manejo de datos e información y el pensamiento computacional, que proporcionan instrumentos eficaces para afrontar este nuevo escenario. En este sentido, las matemáticas juegan un papel esencial ante los actuales desafíos sociales y medioambientales a los que el alumnado tendrá que enfrentarse en su futuro, como instrumento para analizar y comprender mejor el entorno cercano y global, los problemas sociales, económicos, científicos y ambientales, así como para evaluar formas de solución viables. Por tanto, la competencia matemática se concibe como el conjunto de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, habilidades, destrezas, motivación, valores, actitudes y emociones movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz y que constituyen asimismo un instrumento indispensable en la sustentación de los retos del siglo XXI a los que pretende responder el Perfil de salida de la enseñanza básica.

Como consecuencia de todo lo anterior, y partiendo de las enseñanzas mínimas, se establece el currículo del área de Matemáticas en Educación Primaria que concreta los aspectos básicos, para cada uno de los ciclos, con los que se persigue alcanzar, por una parte, el desarrollo máximo de las potencialidades en todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y equitativa, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, y, por otra parte, la alfabetización matemática, es decir, la adquisición de las capacidades, los saberes, las habilidades, las actitudes y, en general, las herramientas que sean necesarias para que el alumnado logre aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos en su proyecto vital, personal, profesional y social.

En términos competenciales, estas enseñanzas matemáticas mínimas permitirán al alumnado formular una situación-problema en términos matemáticos, seleccionar las herramientas adecuadas para su resolución, interpretar las soluciones en el contexto y tomar decisiones estratégicas y ajustadas a las situaciones propias de los estadios de desarrollo cognitivo y madurativo de la etapa de Educación Primaria. Esta apropiación competencial de las matemáticas ayudará al alumnado a emitir juicios fundamentados y a tomar decisiones críticas y coherentes, destrezas imprescindibles en su formación como ciudadanos comprometidos y reflexivos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por otra parte, este currículo, además de proporcionar un marco común y un conjunto de elementos prescriptivos, constituye una referencia básica abierta y flexible que facilitará a los centros educativos, en virtud de su autonomía pedagógica, el diseño de propuestas y concreciones curriculares que se adecúen a su contexto y realidad educativa y se adapten a las características y necesidades de su alumnado.

El desarrollo curricular del área de Matemáticas se orienta a la consecución de los objetivos generales de la etapa, prestando una especial atención al desarrollo y la

adquisición de las competencias clave conceptualizadas en el perfil competencial que el alumnado debe conseguir al finalizar la etapa de Educación Primaria, como marco de referencia para la definición de las competencias específicas del área.

La propuesta curricular del área está integrada por diferentes elementos: las competencias específicas, las conexiones (entre competencias específicas de la misma área, con competencias específicas de otras áreas y con las competencias clave), los saberes básicos, las situaciones de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Las competencias específicas, vertebradoras del currículo, se relacionan entre sí, constituyendo un todo interconectado entre las etapas y garantizando también la conexión interetapas. Las competencias específicas orientan los procesos y principios metodológicos que deben dirigir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y favorecen el enfoque multidisciplinar y la innovación. La resolución de problemas constituye uno de los ejes fundamentales de la enseñanza de las matemáticas. Este debe favorecerse no solo como objetivo de aprendizaje del área, sino como método para su aprendizaje. La resolución de problemas es una actividad presente en la vida diaria y a través de la cual se ponen en acción otros ejes de la competencia matemática como el razonamiento y el pensamiento computacional, la representación de objetos matemáticos y el manejo y la comunicación empleando lenguaje matemático.

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación competencial del alumnado y se valorará a través de los criterios de evaluación. No existe una vinculación unívoca y directa entre criterios de evaluación y saberes básicos. Las competencias específicas se evaluarán a través de la puesta en acción de diferentes saberes, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre ellos.

Aunque las competencias específicas identifican actuaciones diferenciadas que el alumnado tiene que poder desplegar en una variedad de situaciones y actividades propuestas, se desarrollan y aplican de forma interrelacionada. El apartado de conexiones entre ellas pone de manifiesto los vínculos existentes desde una triple perspectiva: con las competencias específicas propias del área de Matemáticas, destacando cómo las capacidades, destrezas y estrategias adquiridas con algunas de ellas facilitan o suponen la base para la adquisición de otras; con las de otras áreas de conocimiento, contribuyendo al desarrollo competencial desde la interdisciplinariedad, y, por último, con las competencias clave, poniendo de relieve su influencia en el perfil competencial del alumnado al finalizar la Educación Primaria.

Abordando un enfoque competencial, los saberes básicos y los criterios de evaluación, graduados a través de los ciclos, se justifican alrededor de las competencias específicas. Esta progresión, que parte de entornos muy cercanos y manipulativos conectados con la etapa de Educación Infantil, facilita la transición hacia aprendizajes más formales y favorece el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto en la Educación Secundaria. La presentación de los saberes en tablas por bloques y núcleos temáticos y su diferenciación por ciclos facilita su percepción en conjunto, por un lado, y su evolución a través de los diferentes niveles, por otro.

Atendiendo a razones organizativas, los saberes básicos se estructuran en seis sentidos en torno al concepto de *sentido matemático* e integran un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes diseñados de acuerdo con el desarrollo evolutivo del alumnado, que se relacionan entre sí, lo que propicia el establecimiento de conexiones y el tratamiento conjunto de saberes del mismo o diferentes sentidos y proporciona una comprensión más profunda y duradera.

El *sentido numérico* se caracteriza por el desarrollo de habilidades y modos de pensar basados en la comprensión, la representación y el uso flexible de números y operaciones. El *sentido de la medida* se caracteriza por la comprensión y comparación de atributos de los objetos de nuestro mundo: cómo entender y elegir las unidades adecuadas para estimar, medir y comparar, así como utilizar instrumentos adecuados para realizar mediciones y comprender las relaciones entre magnitudes utilizando la experimentación. El *sentido espacial* es fundamental para comprender, describir, representar, analizar, clasificar, razonar y apreciar los aspectos geométricos del mundo, descubriendo sus propiedades y relaciones y describiendo sus movimientos. El *sentido algebraico* proporciona el lenguaje en el que se comunican las matemáticas y sus características fundamentales son: reconocer patrones y relaciones entre variables, expresar regularidades y modelizar situaciones con expresiones simbólicas. El *sentido estocástico* se orienta hacia el desarrollo de la capacidad para registrar, clasificar, leer y comprender información dispuesta en tablas y gráficos, así como el razonamiento, la interpretación de datos, la valoración crítica y la toma de decisiones a partir de información estadística y la comprensión y comunicación de fenómenos aleatorios en situaciones de la vida cotidiana. El *sentido socioafectivo* integra conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para identificar, entender y manejar las emociones, mejorando con ello el rendimiento del alumnado en Matemáticas y combatiendo actitudes negativas hacia el área; contribuye, además, a erradicar ideas preconcebidas relacionadas con el género o el mito del talento innato indispensable y también promueve un aprendizaje activo.

El apartado de principios y orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje contextualizados al área, así como específicos para la misma, tiene como finalidad orientar la práctica docente y poder diseñar situaciones de aprendizaje concretas, con la integración de tareas y actividades de diversa índole en consonancia con el enfoque competencial.

Así, el área debe abordarse, especialmente en los primeros niveles, de forma experiencial, concediendo relevancia a la manipulación de objetos reales para explorar, representar, describir, construir, discutir, predecir y comprobar. La formación de saberes más abstractos comienza a partir de las experiencias y acciones concretas con objetos, impulsando progresivamente la utilización continua de recursos digitales y proponiendo al alumnado situaciones de aprendizaje que propicien la reflexión, el razonamiento, el establecimiento de conexiones, la comunicación y la representación. Así mismo, la interrelación de saberes matemáticos con los de otras áreas favorece el reconocimiento de las matemáticas en contextos no matemáticos y la construcción de una visión más global y multidisciplinar de los aprendizajes.

Se recomienda combinar diferentes metodologías didácticas, que favorezcan la motivación por aprender y generen en el alumnado la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de las competencias. Las metodologías activas complementan la instrucción directa y resultan especialmente adecuadas en un enfoque competencial, ya que permiten construir el conocimiento y dinamizar la actividad en el aula garantizando que el alumnado sea el centro de la acción didáctica. Por su parte, el trabajo por proyectos posibilita la interdisciplinariedad y favorece la reflexión crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora, garantizando la trascendencia del área.

Y, por último, el currículo incluye los criterios de evaluación, que, diferenciados por ciclos, son los referentes que concretan los niveles de desempeño con respecto a las competencias específicas, y que integran tanto los saberes que se movilizan mediante

las diferentes actuaciones como las situaciones en las que se desempeñan tanto las unas como los otros.

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

### **1. Interpretar problemas de la vida cotidiana, utilizando conceptos, herramientas y estrategias de razonamiento matemático, en particular representaciones que apoyen el análisis de la información más relevante.**

La comprensión de una situación problematizada en la que se interviene desde el ámbito matemático es siempre el primer paso hacia su resolución. El proceso de planificación implica el encadenamiento de la siguiente serie de acciones que comienzan al abordar el enunciado de la situación o problema: seleccionar la información relevante; interpretar y analizar la situación; comprender la pregunta o preguntas que se formulan; extraer los datos proporcionados y diferenciar los que son necesarios de los superfluos, valorando si son suficientes para su resolución, e identificar conexiones relevantes.

Una buena representación o visualización del problema facilita su interpretación, así como la identificación de los datos, las relaciones más relevantes y la construcción de conocimiento. Es importante otorgar al alumnado un margen de libertad suficiente que propicie el desarrollo de la creatividad en la elaboración de sus propias representaciones y que estas les ayuden a comprender el problema y establecer relaciones con sus conocimientos previos.

La comprensión de situaciones problematizadas no se centra exclusivamente en el entendimiento de mensajes verbales escritos, sino que se debe recurrir a un abanico más amplio, como pueden ser los mensajes orales, mensajes visuales a través de dibujos, imágenes o fotografías, situaciones cotidianas o mensajes con materiales manipulativos concretos que supongan un reto. Con ello, perseguimos que el alumnado comprenda el entorno cercano y pretendemos dotarlo de herramientas para que pueda establecer una correcta representación del mundo que lo rodea, que le servirá para afrontar y resolver las situaciones problemáticas que se le presenten, tanto en la escuela como en su vida diaria.

Los contextos en la resolución de problemas proporcionan un amplio abanico de posibilidades para la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, así como de las diferentes competencias con una perspectiva global, fomentando el respeto mutuo y la cooperación entre iguales con especial atención a la igualdad de género, la inclusión y la diversidad personal y cultural. Estos contextos deberán ser variados incluyendo, al menos, el personal, en el que pueden plantearse situaciones relacionadas con las aficiones, las actividades de tiempo libre, la familia, el grupo de amigos, etc.; el escolar, relacionado con el entorno educativo, el centro, el grupo de alumnos y alumnas, la actividad escolar, etc.; el social, en el que pueden encuadrarse situaciones relacionadas con el barrio, el ámbito local, la comunidad extremeña, las actividades sociales y comunitarias, etc., y el científico y el humanístico, relacionado con la aplicación de las matemáticas a las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, etc. Ofrecen una oportunidad para integrar las ocho competencias clave.

El nivel de desarrollo de esta competencia específica irá evolucionando a lo largo de la etapa desde niveles de comprensión básicos hacia el análisis y profundización en el significado de la información, así como en los conceptos y conexiones necesarias para su interpretación. La utilización de un lenguaje adaptado a la edad del alumnado en los enunciados de los problemas favorecerá la comprensión, así como la conexión de estos

con sus realidades e intereses. Los enunciados de los problemas son espacios privilegiados para conectar con los intereses personales del alumnado e ir introduciendo, de forma progresiva a lo largo de los ciclos, elementos de los retos del siglo XXI (problemas medioambientales, consumo responsable, situaciones de inequidad y exclusión, vida saludable, compromiso en el ámbito local y global, resolución de conflictos..., así como su enfoque desde una perspectiva de género).

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado será capaz de mostrar una comprensión básica de un problema, identificando las preguntas que se plantean y realizando algunas representaciones sencillas, para lo que utilizará recursos manipulativos o dibujos que le ayuden a entender la situación y le guíen en la resolución.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado mostrará una comprensión más detallada de la situación, diferenciando los datos relevantes de los superfluos, identificando el propósito del problema e interpretando la información tanto de forma verbal como a través de alguna representación, seleccionada entre las conocidas, que le dirija hacia la resolución.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado habrá explorado diferentes tipos de problemas y representaciones y será capaz de analizar la información valorando si contiene los datos necesarios para responder a las preguntas planteadas, reformular la situación con sus propias palabras y crear una representación, seleccionada entre las conocidas o de elaboración personal, que le oriente en la elección de una estrategia para resolver el problema.

## **2. Resolver situaciones sencillas problematizadas, aplicando diferentes estrategias y utilizando el razonamiento matemático, para obtener soluciones y comprobar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.**

La resolución de problemas requiere una actividad mental que implica la utilización de métodos inductivos, deductivos y lógicos propios del razonamiento matemático, además del uso de una serie de herramientas y estrategias que ayuden a clarificar la situación y el proceso que seguir, de tal forma que favorezcan que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones cotidianas y superar retos de diferente grado de complejidad. Constituye una parte fundamental del aprendizaje de las matemáticas: como objetivo en sí mismo y como eje metodológico para la construcción del conocimiento matemático.

Como objetivo en sí mismo, entran en juego diferentes estrategias para obtener las posibles soluciones: analogía, patrones, regularidades, relaciones, ensayo y error, resolución inversa, tanteo y descomposición en problemas más sencillos, entre otros. Conocer una variedad de estrategias permite abordar con seguridad los retos, facilita el establecimiento de conexiones y la resolución de una forma creativa y original. La resolución de problemas está estrechamente vinculada a la creatividad, estableciéndose una relación positiva entre ambas. Permitir un ambiente de libertad que estimule la creatividad, para potenciar el pensamiento lógico y el pensamiento divergente, promoverá la elaboración de estrategias personales en la resolución de problemas y contribuirá a afianzar los conocimientos, posibilitando la conexión entre ellos y su consiguiente aplicación. Por tanto, favorecerá la adquisición de esta competencia. Las estrategias no deben centrarse únicamente en la resolución aritmética, sino que también se facilitarán situaciones que puedan ser resueltas a través de la manipulación de materiales, el diseño de representaciones gráficas o la argumentación verbal. Como eje metodológico proporciona nuevas conexiones entre los conocimientos del alumnado, construyendo así nuevos significados y conocimientos matemáticos.



La resolución de problemas no finaliza al encontrar una o varias soluciones. Asegurar la validez de las soluciones supone razonar acerca del proceso seguido y evaluarlas en cuanto a su corrección matemática. Sin embargo, también debe fomentarse la reflexión crítica sobre la adecuación de las soluciones al contexto planteado y las implicaciones que tendrían desde diversos puntos de vista (consumo responsable, salud, medioambiente, etc.).

Para afrontar la resolución de problemas son necesarias actitudes positivas hacia las matemáticas y hacia el aprendizaje, tales como la voluntad y buena disposición para utilizar los métodos matemáticos y encontrar las soluciones, el reconocimiento del valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora del propio aprendizaje, y la persistencia en la búsqueda de soluciones y estrategias; todo esto asumiendo retos, valorando tanto las experiencias de éxito como las de fracaso como una oportunidad para seguir aprendiendo, desarrollando la confianza en las propias capacidades y adoptando posturas críticas en los momentos de reflexión y autoevaluación.

La resolución de problemas brinda una oportunidad para plantear situaciones en las que el alumnado tenga que relacionar y aplicar saberes relacionados con diferentes *sentidos* del área de Matemáticas y con los de otras áreas en distintos tipos de contextos, incluyendo la realidad extremeña. Debe abordarse tanto de forma individual como colectiva.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado podrá resolver problemas sencillos de forma guiada, utilizando algunas estrategias, siguiendo una pauta o bien de creación personal, y describiendo de forma verbal la idoneidad de las soluciones.

Al finalizar el segundo ciclo, deberá ser capaz de resolver problemas utilizando y comparando diferentes estrategias de forma pautada o creativa, obtener posibles soluciones y asegurar su adecuación al contexto planteado, y plantear un problema partiendo de una respuesta, una solución, unos datos, etc., tanto de forma individual como cooperativa, a través del diálogo y la interacción entre iguales. Además, será capaz de detectar errores e incoherencias tanto en la solución como en los datos, identificando la información que falte en el planteamiento.

Al finalizar la etapa, el alumnado habrá explorado distintas maneras de proceder y deberá poder seleccionar entre diferentes estrategias, justificando su elección, obtener posibles soluciones y comprobar su validez teniendo en cuenta tanto su corrección matemática, revisando el procedimiento seguido, como su coherencia en el contexto planteado.

### **3. Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas, a través del planteamiento de problemas matemáticos sobre situaciones basadas en la vida cotidiana, utilizando el razonamiento y la argumentación, contrastando su validez, de forma guiada.**

El razonamiento y el pensamiento analítico son componentes esenciales del conocimiento matemático, ya que incrementan la percepción de patrones, estructuras y regularidades, así como la observación e identificación de características, relaciones y propiedades de objetos que permiten formular conjeturas, invenciones o afirmaciones tanto en contextos cotidianos como en situaciones matemáticas, desarrollando ideas, explorando fenómenos, argumentado conclusiones y generando nuevos conocimientos, descartando el énfasis en la búsqueda mecánica de respuestas.

El análisis matemático contribuye, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico. Su estudio ayuda al desarrollo personal para tener la capacidad de comprender lo que ocurre a su alrededor, identificar, analizar y profundizar en la situación o problema, explorarlo desde diferentes perspectivas, interpretar la esencia del mismo, plantear las preguntas adecuadas, predecir a través de conjeturas las posibles consecuencias y ordenar las ideas de forma que tengan sentido. Es así como la matemática nos permite crear nuestro propio punto de vista, desde la lógica, validación y contrastación de datos.

Se intentará de manera guiada abordar los saberes relacionados con problemas de la vida cotidiana en el contexto más próximo del alumnado. Para ello, desde el bloque de contenidos E, «Sentido estocástico», se podrán trabajar la relación y comparación de dos conjuntos de datos a partir de su representación gráfica, con el fin de que el alumnado desarrolle estructuras de aprendizaje que se ajusten a la formulación de conjeturas, análisis de la dispersión, obtención y conclusiones. También, dentro del bloque de contenidos C, «Sentido espacial», se trabajarán hipótesis sobre propiedades geométricas utilizando instrumentos de dibujo (compás y transportador de ángulos) y programas de geometría dinámica.

La construcción activa del conocimiento requiere hacer matemáticas en situaciones de la vida cotidiana, ayudando a los estudiantes en los primeros ciclos a descubrir e investigar patrones y explorar o predecir soluciones, formulando hipótesis o conjeturas matemáticas con la evidencia como base.

Al final del primer ciclo, se pretende que el alumnado detecte elementos matemáticos en el entorno cercano o en situaciones de su vida cotidiana, planteando problemas sencillos en los que utilice el razonamiento.

Al final del segundo ciclo, el alumnado detectará los elementos matemáticos y se planteará preguntas y formulará conjeturas, planteando problemas sobre situaciones de la vida cotidiana mediante el uso del razonamiento y la justificación.

Al final del tercer ciclo, el alumnado formulará y comprobará conjeturas a través de problemas matemáticos, argumentando y contrastando la validez.

De este modo, al finalizar la etapa de Educación Primaria se pretende contribuir al incremento del razonamiento y análisis crítico a través de la observación y la reflexión, además del desarrollo de destrezas comunicativas al expresar lo observado, las preguntas planteadas y el proceso de prueba llevado a cabo.

#### **4. Utilizar el pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada a través de la modelización y automatización en situaciones de la vida cotidiana.**

El pensamiento computacional es una de las habilidades clave en el futuro del alumnado, ya que está estrechamente ligado a la resolución de problemas y al planteamiento de procedimientos para resolverlos. En una sociedad tecnológica como en la que vivimos, el pensamiento computacional facilita la transferencia de destrezas y procesos de la informática a la vida cotidiana del alumnado para adaptarlos a sus necesidades, favoreciendo la interconexión entre el mundo real y el modelo al que se ha llegado, y viceversa.

Usando la informática para resolver problemas de la vida cotidiana se impulsa un aprovechamiento de la cultura digital en la que actualmente estamos inmersos que

prepara al alumnado para un futuro cada vez más tecnológico, mejorando sus habilidades intelectuales y haciendo uso de abstracciones para resolver problemas complejos. De igual manera, aprendiendo a usar la informática con sentido, espíritu crítico, fomentando actitudes de protección personal y de datos y, en definitiva, siendo conscientes y haciendo un uso seguro y sostenible de la tecnología, se procurará un aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital.

El pensamiento computacional promueve la creatividad, ya que, a través de ella, se fomenta la oportunidad de ofrecer diferentes soluciones válidas para una misma situación dada, para lo que se requiere siempre capacidad de observación y análisis de patrones, así como relacionar y confrontar las ideas con el fin de construir modelos. El pensamiento computacional fomenta también periodos de análisis y reflexión sobre los posibles caminos para llegar a la solución y cuáles son los más válidos.

Las habilidades lingüísticas serán necesarias para poder expresar con precisión el proceso seguido en el análisis de la situación, describir patrones, tanto por escrito como verbalmente, y hacer y explicar interpretaciones o generalizaciones.

A través del pensamiento computacional en el aula se fomentan habilidades personales, como la persistencia en encontrar soluciones y la confianza en sí mismo para lograrlo, se trabaja la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, así como la aceptación del error como otro camino para la búsqueda de soluciones y no como una barrera para llegar al conocimiento. Todo ello conlleva el papel activo del alumnado, su implicación, compromiso y la interacción con sus iguales. El trabajo en equipo es otro de los valores que impregna el pensamiento computacional, ya que se ha demostrado que el trabajo colaborativo en este tipo de estrategias para la resolución de problemas es más productivo y significativo.

De esta manera, los saberes que se abordarán prioritariamente serán los incluidos en el bloque de «Sentido algebraico», donde los patrones, relaciones, funciones y el trabajo sobre el modelo matemático están incluidos, así como la interpretación de algoritmos sencillos a través de rutinas, instrucciones y pasos ordenados. También se trabajarán los saberes del bloque de «Sentido socioafectivo», como el trabajo en equipo, la inclusión, el respeto y la diversidad.

En el primer ciclo la evolución en el tratamiento del pensamiento computacional irá de lo más concreto, familiar y sencillo hasta niveles más complejos de abstracción en los ciclos siguientes. Al final del primer ciclo, el alumnado será capaz de establecer seriaciones de acuerdo a diferentes criterios e identificar y describir patrones en acciones que se desarrollan paso a paso siguiendo unos patrones, en situaciones con referentes manipulativos y vinculadas a lo lúdico.

Al final del segundo ciclo, el alumno será capaz de automatizar situaciones cotidianas que se realicen paso a paso o siguiendo una rutina. Se trabajarán instrucciones de juegos sencillos analizando su funcionamiento, reconociendo sus algoritmos y sus posibles modificaciones para mejorar su rendimiento.

Al final del tercer ciclo, el alumno perfeccionará las estrategias de identificación, representación y predicción razonada a partir de regularidades, así como la creación de patrones, determinación de datos desconocidos y su representación mediante letras o símbolos para la resolución creativa de problemas.

**5. Utilizar y reconocer conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana,**

### **interrelacionando conceptos y procedimientos, interpretando situaciones y contextos diversos.**

La conexión entre los diferentes objetos matemáticos (conceptos, procedimientos, sistemas de representación, etc.) aporta una comprensión más profunda y duradera de los saberes adquiridos, proporcionando una visión más amplia sobre el propio conocimiento. Con esta visión global e interrelacionada de los conocimientos se contribuye a la creación de conexiones con otras áreas, así como con la vida diaria del alumnado, como por ejemplo en la planificación y gestión de su propia economía personal o en la interpretación de información gráfica en diversos medios.

Ser capaces de comprender que las ideas matemáticas no son elementos aislados, sino que se interrelacionan entre sí dando lugar a un todo que se puede utilizar en multitud de situaciones variadas, desarrolla la capacidad de análisis y comprensión del entorno y de los sucesos que en él acontecen. Esto permite crear una base de conocimiento sólida donde asentar nuevos saberes y afrontar futuros retos adoptando decisiones informadas, atribuyendo así a las matemáticas el gran valor social y cultural que tienen, ya que serán ellos mismos, a través de la experiencia, quienes lo corroboren.

Por todo ello, el conocimiento de las matemáticas se presenta como instrumento necesario para el estudio con rigor, formalismo y razonamiento de la mayoría de las variadas situaciones que ofrecen las demás áreas de conocimiento, porque pueden explicar aspectos de diferentes y múltiples campos del saber.

Asimismo, poder identificar y reconocer la conexión de las matemáticas con otras áreas, con su propia experiencia y con la vida real aumenta el bagaje matemático del alumnado. Es importante ofrecer situaciones de aprendizaje personales, escolares, sociales, científicas y humanísticas para que el alumnado tenga la oportunidad de experimentar las matemáticas en diferentes contextos, y para habituarse a identificar aspectos matemáticos en múltiples situaciones de manera que conozcan todas las posibilidades que puede usar.

En el primer ciclo, la evolución en el reconocimiento del valor de las matemáticas y su relación con otros ámbitos del saber comienza mediante la identificación de esa relación de una manera sencilla en experiencias propias de su vida diaria.

En el segundo ciclo se avanza hacia el perfeccionamiento al reconocer las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana pero además se añade su interpretación y la dotación de significado.

En el tercer ciclo, además, se procura la utilización de la relación entre el mundo de las matemáticas y su capacidad para explicar hechos de la vida real contextualizados en cualquier ámbito.

### **6. Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, usando la terminología matemática apropiada y utilizando distintos lenguajes (oral, escrito, gráfico, multimodal), que dan significado y permanencia a las ideas matemáticas.**

La comunicación y el intercambio de ideas es una parte esencial de la educación científica y matemática. Este proceso busca potenciar la capacidad para expresar ideas matemáticas y sus aplicaciones usando el lenguaje matemático (reglas de sintaxis y semántica) de manera escrita y oral a otros estudiantes, docentes y a la comunidad educativa. Las habilidades en la comunicación se pueden clasificar en codificadoras

(expresión oral y escrita) y decodificadoras (audición y lectura) en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

Se pretende desarrollar capacidades para consignar y expresar con precisión matemática las ideas, los argumentos y procedimientos utilizados, así como las conclusiones a las que se hayan llegado, y para identificar, interpretar y analizar las expresiones matemáticas escritas o verbales realizadas por otras personas.

A través de la comunicación, las ideas, conceptos y procedimientos se convierten en objetos de reflexión, perfeccionamiento, discusión, rectificación y validación. La capacidad de analizar verbalmente y expresar lo razonado a través de una comunicación oral, visual o escrita de ideas, se ve como una necesidad para desenvolverse socialmente recurriendo al vocabulario matemático adecuado, exponiendo y organizando las ideas que se quieren transmitir, o aceptando y rebatiendo argumentos contrarios individualmente o en grupo, entre iguales o al docente.

Las habilidades comunicativas son acciones relacionadas con un conjunto de habilidades cognitivas que lleva implícita la propia actividad verbal. Les permitirá participar en situaciones de comunicación en el aula, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en distintas situaciones cotidianas orales, y además escuchar, resumir, definir, argumentar, comentar, rebatir, desde la escucha y el respeto por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. Comunicar, por tanto, el pensamiento matemático de manera individual o colectivamente con claridad, coherencia y adecuación al canal de comunicación contribuye a cooperar, afianzar y generar nuevos conocimientos.

Por otra parte, como elemento comunicativo podemos considerar la representación matemática de un concepto o proceso matemático a través de múltiples formas: gráficos, símbolos, tablas, materiales concretos, lenguaje hablado y dibujos, por medios tradicionales o digitales, para facilitarles la comprensión y permitirles expresar ideas matemáticas con precisión en contextos diversos (personales, en parejas, escolares, sociales, científicos y humanísticos). Por ello, el alumnado debe reconocer y comprender el lenguaje matemático. No es obvio y se requieren procesos de interpretación que además irán acompañados de diferentes formatos y contextos, partiendo de un lenguaje cercano y adquiriendo progresivamente la terminología precisa y el rigor científico que caracteriza a las matemáticas.

Al finalizar el primer ciclo, el alumno habrá evolucionado en la adquisición y enriquecimiento de su vocabulario matemático, que irá aumentando paulatinamente conforme avance su aprendizaje en los siguientes ciclos de la etapa. Será capaz de reconocer ese vocabulario en situaciones de la vida cotidiana, además de poder explicar de manera oral, con ayuda de gráficos aclaratorios, procesos e ideas sencillas.

Al final del segundo ciclo, se afianzará el reconocimiento del lenguaje matemático sencillo adquiriendo vocabulario específico básico y el uso en la explicación de procesos e ideas. Sabrán comunicar con claridad los resultados obtenidos en la resolución de problemas.

Al finalizar el tercer ciclo, se habrá avanzado en la interpretación del lenguaje matemático y se mostrará la capacidad para comprender y expresarse en este lenguaje.

**7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje,**

## **adaptándose a las situaciones de incertidumbre, mejorando la perseverancia y disfrutando del aprendizaje de las matemáticas.**

Resolver problemas matemáticos o retos más globales en los que intervienen las matemáticas debe ser una tarea gratificante, que haga disfrutar al alumnado mientras la realiza, incrementándose el rendimiento en la misma, así como las ganas o el deseo de continuarla. Ya desde edades tempranas se observan prejuicios con respecto a esta área, referidos a la creencia en la dificultad que supone su aprendizaje. Hay que erradicar esa idea disminuyendo el temor que genera en parte del alumnado. La adquisición de destrezas emocionales es de suma importancia a la hora de gestionar las situaciones que estresan, debiéndose fomentar que se aprecien y expresen equilibradamente y debiendo utilizar esa información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento. De esta manera, se pueden llegar a tolerar las presiones y frustraciones que se tienen en la vida diaria en general y en el trabajo de las matemáticas en particular.

Para ello debe presentarse la actividad matemática como una actividad cultural útil y valiosa que los alumnos y alumnas pueden desarrollar, debiéndose fomentar el bienestar del alumnado y el interés y la motivación por las mismas desde una perspectiva de género, contribuyendo a la erradicación de prejuicios incorporados al sistema educativo, como la tipificación de las matemáticas como un conocimiento más propio de hombres que de mujeres. Será necesario garantizar la incorporación de elementos de interés para todo el alumnado, aprovechar las dificultades encontradas para aprender a recuperarse y avanzar, incrementando la autoconfianza en sus capacidades matemáticas. Mediante esta actitud proactiva ante nuevos retos matemáticos, conseguirán controlar la tarea, estableciendo metas claras, y gestionar la respuesta, lo que proporcionará una retroalimentación inmediata al entender que el error forma parte del proceso de aprendizaje y maduración personal.

Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés y lo que genera aversión hacia las matemáticas, mantener una actitud positiva y una motivación intrínseca para ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. Este enfoque socioemocional debe encaminarse a ayudarlo a aumentar su autoconfianza; a confiar en su capacidad para poder abordar con éxito la tarea; a conocer sus puntos fuertes y débiles, y sus habilidades para llevarla a cabo; a enseñarle a valorar los errores que comete; a realizar trabajo en equipo, y a acercarle las matemáticas con ayuda de ejemplos cercanos a su vida, visualizando los contenidos, usando materiales manipulativos, fomentando el pensamiento crítico y el uso de tecnologías. A esta competencia contribuye también la presentación de la historia de las matemáticas desde una perspectiva de género. Parte del contenido que transmitimos en esta disciplina ha sido generado y desarrollado por mujeres matemáticas y el alumnado debe conocer y valorar ese conocimiento sin posicionamiento y sin sesgos.

Con todo ello, se contribuye a desarrollar una disposición ante el aprendizaje motivacional, conductual y cognitivo que fomente la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado sabrá identificar sus emociones ante retos y problemas matemáticos y ante la aparición de dificultades. Se habrá iniciado en la expresión de las mismas de manera guiada. Igualmente podrá reconocer si es necesario pedir ayuda y será capaz de hacerlo a un igual o al docente en función de la situación. Al final de este ciclo habrá aprendido que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje y carece de valoración negativa como parte de dicho proceso.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado habrá incrementado el coeficiente emocional con la puesta en práctica de las técnicas aprendidas que mejoran su autoestima y asertividad. El alumnado será capaz de llevar a cabo la tarea de manera autónoma y de reconocer el esfuerzo y empeño en la misma, así como de solicitar ayuda cuando la necesite, en función de la situación o de los criterios establecidos.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado habrá desarrollado habilidades emocionales y sociales efectivas, como la resolución de conflictos y el autocontrol, que faciliten el desarrollo sano de su personalidad y que le ayudarán a aceptar y regular la incertidumbre. Asimismo, será capaz de reconocer sus debilidades y fortalezas para poder asumir su papel en la tarea tanto individual como colaborativa, siendo perseverante y habiendo perdido el miedo a los errores.

**8. Reconocer y respetar las experiencias de los demás y la diversidad, desarrollando destrezas sociales y de participación activa en equipos de trabajo heterogéneos con funciones asignadas, construyendo una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentando el bienestar personal y creando relaciones saludables.**

El alumnado necesita desarrollar destrezas sociales que le ayuden a reconocer la diversidad de emociones y respetar las de los demás, y que le permitan realizar interacciones de manera efectiva con los otros en pro de alcanzar una solución al problema o reto matemático planteado.

Con esta competencia específica se pretende trabajar los valores de respeto, para poder no solo apreciar sino también valorar las aportaciones que hacen los demás. El valor de la tolerancia implica respetar ideas que quizá no sean acordes a las de uno mismo o tremendamente diferentes a las propias. El valor de la igualdad, para que ningún prejuicio empañe nuestra conducta, debe trabajarse desde la perspectiva de que todas las opiniones tienen cabida cuando se trabaja en común en aras de alcanzar la respuesta más acorde al problema que se planteó y de que las emociones y experiencias de los demás miembros del equipo son tan importantes como las propias. La resolución pacífica de conflictos es una destreza social imprescindible que tiene un gran valor como herramienta de construcción de espacios democráticos en los que se respetan las diferencias, dando un papel protagonista a la mediación.

Al tiempo que el alumnado resuelve los retos matemáticos que se le proponen, va desarrollando destrezas de comunicación efectiva, como la escucha y la reflexión. Estas destrezas permitirán al alumnado participar activamente en equipos heterogéneos de trabajo asumiendo diferentes funciones, desarrollando estrategias de planificación de la tarea y graduando los pasos que se seguirán la resolución del reto matemático, a la vez que se fomentará la curiosidad por la tarea cuando se desarrollan estrategias de indagación. La motivación es importante para buscar soluciones, a la par que la confianza en las habilidades propias que se pueden aportar al equipo para crear relaciones y entornos saludables de trabajo, solidarios y comprometidos; por ejemplo, participando en equipos heterogéneos con funciones asignadas, donde cada miembro sepa qué tiene que hacer. Así normalizarán situaciones de convivencia en igualdad.

De esta forma, se persigue dotar al alumnado de herramientas y estrategias de comunicación efectiva y de trabajo en grupo como un recurso necesario para el futuro. Así se trabaja la escucha activa y la comunicación asertiva, fundamentales para ponerse en el lugar del otro y aceptar y valorar sus ideas y opiniones. Así se consigue, igualmente, que el alumnado colabore siendo más creativo, crítico y responsable, y que

desarrolle la capacidad de resolver conflictos de manera positiva, empleando un lenguaje inclusivo y no agresivo y donde la argumentación prime sobre la imposición de ideas propias.

Al finalizar el primer ciclo de la etapa, el alumnado será capaz de integrarse como miembro de un equipo y asumir el papel asignado. Podrá mostrar autonomía en el reconocimiento de emociones propias y ajenas y habrá de resolver situaciones conflictivas que se den en el grupo de manera pacífica. El alumnado deberá ser capaz de responsabilizarse de la tarea asignada, por el bien del grupo.

Al finalizar el segundo ciclo, el alumnado será capaz de implicarse en la tarea grupal, podrá aceptar el papel que le corresponda dentro del grupo y habrá de asumir las responsabilidades que se le asignen. Será capaz de aplicar estrategias de cooperación en beneficio del grupo y de resolución de conflictos de manera pacífica. Será capaz de participar en la gestión emocional del grupo y autoevaluar su participación e implicación en la consecución de los objetivos colectivos.

Al finalizar el tercer ciclo, el alumnado habrá adquirido las habilidades necesarias para trabajar en equipo mostrando iniciativa y aportando ideas, y colaborará activamente, respetando y valorando la diversidad. Podrá participar en el reparto de tareas, asumiendo responsabilidades y será capaz de trabajar en pro de la consecución de un objetivo común. Será capaz de resolver conflictos por la vía pacífica, con ayuda del diálogo, y también de detectar dificultades en los procesos grupales para poder solicitar ayuda cuando las estrategias personales y grupales no funcionen.

## **CONEXIONES ENTRE COMPETENCIAS**

El análisis realizado de las relaciones existentes entre las competencias específicas del área permite detectar unos claros vínculos entre ellas, ya que todas se desarrollan interconectadas y aportan aspectos básicos para el desarrollo de las otras, proporcionando una perspectiva global. La conexión con las competencias específicas de otras áreas ofrece oportunidades para trabajar desde la interdisciplinariedad, conformando ámbitos. Y, finalmente, su relación con las competencias clave, elementos de referencia, orienta hacia el diseño de situaciones de aprendizaje vinculadas a los retos del siglo XXI que promuevan la utilidad y significatividad de los aprendizajes del alumnado.

En cuanto a las conexiones que podemos establecer entre las competencias específicas del área, destacamos aquellas asociadas a capacidades estrechamente interrelacionadas por la interpretación y resolución de situaciones problematizadas en la vida cotidiana, (competencias específicas 1 y 2), ya que una correcta interpretación de la situación problemática facilitará o dificultará su resolución. Igualmente, a través de la formulación de hipótesis, estableciendo conexiones y permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico se exploran, formulan y comprueban conjeturas sencillas (competencia específica 3), reconociendo una variedad de razonamientos, argumentos y técnicas. Mediante la puesta en práctica de habilidades propias del pensamiento computacional, organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada a través de la modelización y automatización en situaciones de la vida cotidiana (competencia específica 4), se abre otra vía para la resolución de problemas, adoptando otras estrategias y modos de proceder.

El análisis, el razonamiento, la comprobación y la argumentación a la hora de sugerir o proponer una posible solución a la situación planteada, mediante la cual se puedan



integrar y comprender nuevos conocimientos, serán fundamentales para llegar al éxito en la resolución de problemas, aplicando los saberes en la vida real a través del manejo de diferentes formatos, herramientas y recursos tecnológicos. Con el fin de poder organizar, estructurar la información y expresar con precisión el proceso seguido en el análisis de la situación, el alumnado requerirá la capacidad de comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, usando la terminología matemática apropiada y utilizando distintos lenguajes (oral, escrito, gráfico, multimodal), que den significado y permanencia a las ideas matemáticas (competencia específica 6).

Así mismo, se necesitará el despliegue de destrezas personales en el alumnado para ayudarles en la identificación y gestión de emociones al enfrentarse a retos matemáticos, ya que son generadas basándose en la interpretación que se construye cuando se interacciona con otras personas o con el medio en que vivimos (competencia específica 7). Igualmente, será necesario que el alumnado asuma funciones, responsabilidades y el manejo de las propias emociones para combatir actitudes negativas en matemáticas, reconociendo y respetando las emociones de los demás, así como la diversidad, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y tolerando situaciones de incertidumbre (competencia específica 8). Todo ello facilitará al alumnado el reconocimiento y la utilización de las conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como la identificación de las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos e interpretando situaciones y contextos diversos (competencia específica 5).

El reconocimiento de las matemáticas presentes en otras áreas, como las de carácter científico, no plantea ninguna duda. La interconexión principal de las competencias específicas de esta área se realiza con las del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, ya que aporta sus métodos y estrategias para el planteamiento de preguntas, explicación de fenómenos y búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la ciencia, la indagación y la experimentación (competencias específicas 1, 2 y 3).

También existe conexión con el área de Educación Física en cuanto al reconocimiento y respeto a la diversidad y la igualdad de género (competencia 8) y también persiguen ambas la autorregulación, la actitud empática e inclusiva, el uso de habilidades sociales, la convivencia pacífica, la resolución de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo (competencia específica 3).

Así mismo, se establece una relación estrecha con el área de Lengua Castellana y Literatura al promover la utilización y aplicación del lenguaje desde un enfoque comunicativo y representativo con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos (competencia específica 4).

Del mismo modo, los aspectos comunicativos referentes a la expresión y representación del pensamiento matemático con claridad, coherencia y adecuación, ponen de manifiesto una estrecha relación con el área de Educación Artística que, a través de actividades y experiencias, busca expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones (competencia específica 3), al igual que el desarrollo de destrezas personales ayudan a la identificación y adecuada gestión de las emociones para adaptarse y desenvolverse empáticamente en el medio (competencia específica 10).

Además, conecta con el área de Valores Cívicos y Éticos (competencias específicas 3 y 4), pues el área de Matemáticas pretende que el alumnado comprenda las relaciones

sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza atendiendo a desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno e identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios.

La relación que se establece entre las competencias está fundamentada en el desarrollo competencial del alumnado, buscando de manera intencionada situaciones de aprendizaje y experiencias que permitan aprender de manera integrada conceptos interdisciplinarios, en un contexto práctico que implica identificar, plantear y especificar diferentes problemas de la vida diaria. Todas las competencias específicas del área de Matemáticas contribuyen directamente al desarrollo de la competencia STEM, ya que la comprensión e interpretación de problemas y situaciones de la vida cotidiana implican tanto la selección y aplicación de estrategias para la resolución de los mismos, como la comprobación de las soluciones y la utilización de métodos propios del razonamiento matemático y de terminología adecuada. Las matemáticas poseen un valor propio, constituyen un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener información nueva y conclusiones que inicialmente no estaban explícitas.

A su vez, existe una estrecha vinculación de las competencias específicas con la competencia en comunicación lingüística, ya que la interpretación de los enunciados implica la comprensión de diferentes tipos de textos, así como el análisis, la verbalización, la exposición o la narración requieren destrezas comunicativas necesarias, en diferentes tipos de textos, en distintos formatos y en ámbitos diversos. Será necesario reconocer el lenguaje matemático presente en la vida cotidiana y comunicar las ideas, enunciados o reglas que lo representan para ir adquiriendo progresivamente un vocabulario específico básico que ayude a la comunicación en el área de Matemáticas.

El uso de las herramientas tecnológicas en procesos de recogida de información, análisis, distribución y organización, y las diferentes oportunidades que ofrecen en el ámbito comunicativo y representativo, permitirán al alumnado poder exponer los conocimientos, las conexiones entre ellos y abordar así los diferentes saberes de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la competencia digital.

La vinculación con la competencia emprendedora se centra en la identificación de oportunidades y la toma de iniciativa, permitiendo el autoconocimiento y favoreciendo tanto la creatividad como la proactividad con el fin de afrontar problemas de la vida diaria, analizar y formular hipótesis o conjeturas y defender su argumentación.

Y, por último, se propicia el desarrollo de la competencia ciudadana con el planteamiento de situaciones relacionadas con problemas medioambientales, sociales o los grandes retos del siglo XXI poniendo de manifiesto el valor del diálogo, la igualdad y el respeto como elementos fundamentales de las actividades comunitarias.

## **SABERES BÁSICOS**

La selección de los saberes básicos se sustenta en las competencias específicas formuladas, identificando aquellos que resultan necesarios para la adquisición y desarrollo de las mismas dentro del área de Matemáticas, saberes esencialmente relevantes para comprender y utilizar las matemáticas con suficiente profundidad; usar las habilidades y herramientas necesarias para interpretar situaciones problematizadas; razonar matemáticamente; tomar decisiones y emitir juicios basados en evidencias, tomando como eje vertebrador la resolución de problemas, y reconocer el papel que desempeñan las matemáticas en diferentes áreas y contextos de la vida cotidiana. En

coherencia con este criterio, la selección incluye saberes imprescindibles para la adquisición de la competencia matemática y la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, relevantes para todo el alumnado, y que contribuyen al desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado de Educación Primaria y a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos del siglo XXI y transformar nuestra sociedad.

Los saberes básicos del área de Matemáticas se han organizado en seis bloques, en torno a la idea de *sentido matemático*, entendiendo este como el conjunto de capacidades relacionadas con el dominio de conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos, técnicas y herramientas relativos a conocimientos numéricos, métricos, geométricos, algebraicos, estocásticos y del pensamiento computacional, y de habilidades socioemocionales que permiten utilizarlos de forma funcional en contextos variados cercanos al alumnado tanto dentro como fuera del aula.

Los saberes de cada uno de los bloques de contenido incluyen conocimientos, destrezas y actitudes de forma integrada, ya que el concepto de competencia implica la movilización de todos ellos de forma combinada para resolver situaciones y atender a demandas complejas. Para aplicar sus conocimientos, el alumnado necesita una variedad de destrezas, incluidas las cognitivas y las metacognitivas, como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la autorregulación o el aprender a aprender; las sociales y emocionales, como la empatía, autoeficacia o la colaboración con otros y otras destrezas relacionadas con el uso de herramientas para poder interactuar y comunicarse, como las tecnologías de la información y la comunicación. La aplicación de conocimientos y destrezas implica la mediación de actitudes y valores, como la motivación, la confianza en sí mismo, la persistencia, la autonomía, el respeto por la dignidad humana y la diversidad, la igualdad de género y el respeto por el medio ambiente, entre otros.

Atendiendo a las características del proceso de construcción de las matemáticas, muchos de los saberes aparecen de forma recurrente a lo largo de los ciclos de la etapa. Este carácter cíclico está fundamentado en el nivel madurativo del alumnado y, aunque conlleva trabajarlos curso a curso, no implica tratarlos de la misma forma ni con el mismo enfoque. Esta continuidad lleva asociada una gradación en cuanto al proceso cognitivo que desarrollar, la evolución desde lo concreto y manipulable hacia lo formal y abstracto, la diversidad de los contextos en los que se aplican, el aumento en la complejidad de las conexiones, la amplitud en las relaciones con otras áreas y temas transversales en su enfoque, y la progresión en la autonomía otorgada al alumnado para abordarlos. Por ejemplo, en el primer ciclo se introducen saberes desde la manipulación y la experiencia que facilitan la comprensión del concepto en el segundo ciclo y un conocimiento más profundo en el tercer ciclo, generándose, de este modo, aprendizajes más significativos, útiles y duraderos que promueven aprendizajes más formales y abstractos, y una comprensión más completa en la etapa de Educación Secundaria.

La organización de los saberes en bloques no determina el orden en que deben ser abordados. Se recomienda especialmente tratarlos de forma relacionada, atendiendo a una configuración cíclica de la enseñanza del área, construyendo unos conocimientos sobre otros, facilitando la comprensión y su transferencia en contextos matemáticos y no matemáticos para así proporcionar un sentido global a los aprendizajes.

Para favorecer la puesta en acción, debe enfrentarse al alumnado a situaciones de aprendizaje variadas que establezcan las condiciones necesarias y faciliten la interrelación entre distintos saberes, la interdisciplinariedad y su aplicación en diferentes contextos (personales, escolares, sociales, científicos y humanísticos), incluyendo

prácticas de trabajo tanto individuales, que promuevan el aprendizaje autónomo, como cooperativas, que apoyen la interacción y la colaboración.

«Sentido numérico» es un bloque fundamental en el aprendizaje de las matemáticas, ya que articula los saberes relacionados con el conocimiento de los números, el cálculo y las operaciones y supone la base de la formación en el resto de los sentidos del área. Se centra en el desarrollo de la comprensión del funcionamiento de los números y las operaciones y su aplicación en diferentes contextos. Los saberes de este bloque se estructuran en seis núcleos temáticos: conteo, cantidad, sentido de las operaciones, relaciones, razonamiento proporcional y educación financiera.

El bloque de «Sentido de la medida» se refiere a la capacidad de identificar y cuantificar adecuadamente atributos de los objetos y seres vivos de nuestro entorno para, por último, poder compararlos. Los saberes de este bloque se estructuran en tres núcleos temáticos: magnitud, medición y estimación y relaciones.

En el bloque de «Sentido espacial» se destaca la importancia del alumnado para ubicarse y desplazarse en el medio en que se encuentra. Conforme los alumnos progresan en los ciclos siguientes, se pretende que reconozcan, visualicen y dibujen figuras atendiendo a su descomposición y composición. Aprenderán conceptos para que puedan entender la estructura del espacio, así como reconocer y describir figuras y elementos geométricos en elementos del entorno desde un proceso manipulativo a través del uso de materiales (geoplanos y mecanos, tramas de puntos, libros de espejos, material para formar poliedros, etc.). El uso de programas informáticos de geometría dinámica contribuirá a este mismo fin que, junto al estudio del movimiento de los objetos y sus transformaciones mediante giros, traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana, buscarán desarrollar tempranamente el pensamiento espacial de los alumnos.

El bloque de «Sentido algebraico» pone de relieve el aprendizaje del álgebra como uno de los pilares fundamentales de las matemáticas, ya que proporciona el lenguaje en el que se comunican las matemáticas. A través del pensamiento algebraico se puede ver lo general en lo particular mediante el reconocimiento de patrones, las relaciones de dependencia entre variables y la representación de estas relaciones. Esto proporcionará al alumnado habilidad cognitiva que permitirá desarrollar sus capacidades para representar, formular y resolver problemas a través de herramientas y transfiriendo destrezas y procedimientos informáticos a la vida real, formando a los alumnos y alumnas en la competencia que les permita no solo ser consumidores tecnológicos sino también productores en ese ámbito.

El bloque de «Sentido estocástico» está relacionado con el tratamiento de los datos y la incertidumbre. Responde a la necesidad de que el alumnado registre, clasifique, interprete y analice información presentada en tablas y gráficos, despierte su espíritu crítico y se inicie en el manejo de la incertidumbre. Los saberes de este bloque se estructuran en tres núcleos temáticos: organización y análisis de datos, inferencia e incertidumbre.

El bloque de «Sentido socioafectivo» se centra en el desarrollo de destrezas emocionales esenciales para superar el miedo y la frustración, combatir actitudes negativas hacia las matemáticas y mejorar el autoconcepto. Para ello será esencial entender y aprender a gestionar las propias emociones. También se enfoca hacia el desarrollo de habilidades sociales que favorecen la construcción de relaciones constructivas como la empatía, el respeto por los demás, la participación y la cooperación en el trabajo en equipo, el fomento de actitudes inclusivas y el conocimiento de las aportaciones humanas al conocimiento matemático desde una perspectiva de

género. Los saberes de este bloque se estructuran en dos núcleos temáticos: por un lado, creencias, actitudes y emociones y, por otro lado, trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad.

La distribución en tablas de los saberes de cada uno de los bloques permite apreciar su relación con cada núcleo temático y su progresión a través de los tres ciclos de la etapa.

La numeración de los saberes de la siguiente tabla, destinada a facilitar su cita y localización, sigue los criterios que se especifican a continuación:

- La letra indica el bloque de saberes.
- El primer dígito indica el subbloque dentro del bloque.
- El segundo dígito indica el ciclo al que se refiere.
- El tercer dígito indica el saber concreto dentro del subbloque.

Así, por ejemplo, A.2.1.3. correspondería al tercer saber del segundo subbloque dentro del bloque A, correspondiente al primer ciclo.

### Bloque A. Sentido numérico.

|              | 1.er ciclo  | 2.º ciclo  | 3.er ciclo   |
|--------------|---|--|--|
| A.1. Conteo. | A.1.1.1. Estrategias variadas de conteo (de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5..., reagrupando objetos, series numéricas ascendentes y descendentes, retrocuenta) en cantidades hasta el 999. | A.1.2.1. Estrategias variadas de conteo y adaptación del conteo al tamaño de los números (de 50 en 50, de 100 en 100..., empezando por cualquier número, conteo de saltos iguales o diferentes, agrupando o reagrupando objetos, recuento en disposiciones rectangulares) en cantidades hasta el 9999. | A.1.3.1. Estrategias variadas de conteo eficiente y adaptación del conteo al tamaño de los números (conteos de saltos iguales o diferentes, con diferentes tipos de números).                                    |
|              | A.1.1.2. Recuentos sistemáticos en situaciones de la vida cotidiana en cantidades hasta el 999.   | A.1.2.2. Recuentos sistemáticos (conteo de casos posibles en combinaciones de dos conjuntos) en situaciones sencillas de la vida cotidiana en cantidades hasta el 9999.  | A.1.3.2. Recuentos sistemáticos (conteo de casos posibles de la combinación de dos conjuntos utilizando el principio aditivo y el principio multiplicativo) en situaciones sencillas de resolución de problemas. |

|                                  |  |   |  |
|----------------------------------|--|---|--|
| A.2. Cantidad.                   |  | A.2.2.1. Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números (decenas, centenas y millares).   | A.2.3.1. Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números.   |
|                                  | A.2.1.1. Estimaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas (uso de representaciones de cantidades, comparación de conjuntos de objetos por su cantidad.).         | A.2.2.2. Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas (repetición visual de una cantidad unificada, resultados de operaciones).      | A.2.3.2. Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas (cantidad de objetos que pueden disponerse en una superficie o volumen, resultados de operaciones). |
|                                  | A.2.1.2. Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales hasta 999.                    | A.2.2.3. Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales hasta 9999.            | A.2.3.3. Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales y decimales hasta las milésimas.            |
|                                  | A.2.1.3. Representación de una misma cantidad de distintas formas (manipulativa, gráfica o numérica) y estrategias de elección de la representación adecuada para cada situación o problema. | A.2.2.4. Fracciones propias con denominador hasta 12 para expresar cantidades en contextos de la vida cotidiana y elección de la mejor representación para cada situación o problema. | A.2.3.4. Fracciones y decimales para expresar cantidades en contextos de la vida cotidiana y elección de la mejor representación para cada situación o problema.   |
| A.3. Sentido de las operaciones. | A.3.1.1. Estrategias de cálculo mental con números naturales   | A.3.2.1. Estrategias de cálculo mental con números naturales y  | A.3.3.1. Estrategias de cálculo mental con números naturales, fracciones   |

|                  |  |  |   |
|------------------|--|--|---|
|                  | hasta 999 (permutar sumandos, descomponer números, sumar decenas y unidades).  | fracciones (descomponer y completar, reducir la multiplicación a suma, añadir o quitar ceros).   | y decimales (redondear y compensar, utilizar relaciones y propiedades de los números y las operaciones).  |
|                  |  | A.3.2.2. Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples o combinadas (suma, resta, multiplicación, división como reparto y partición) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. | A.3.3.2. Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples o combinadas (suma, resta, multiplicación, división) son útiles para resolver situaciones contextualizadas.   |
|                  |  | A.3.2.3. Construcción de las tablas de multiplicar apoyándose en número de veces, suma repetida o disposición rectangular o en cuadrículas.  | A.3.3.3. Interpretación de la potencia como producto de factores iguales. Cuadrados y cubos.  |
|                  | A.3.1.2. Suma y resta de números naturales con flexibilidad y sentido: utilidad en situaciones contextualizadas, estrategias y herramientas de resolución y propiedades. | A.3.2.4. Suma, resta, multiplicación y división de números naturales con flexibilidad y sentido: utilidad en situaciones contextualizadas, estrategias y herramientas de resolución y propiedades.     | A.3.3.4. Estrategias de resolución de operaciones aritméticas (con números naturales, decimales y fracciones) con flexibilidad y sentido: mentalmente, de manera escrita o con calculadora; utilidad en situaciones contextualizadas y propiedades. |
| A.4. Relaciones. | A.4.1.1. Sistema de numeración de base diez (hasta el 999). Reconocimiento y uso de sus características y aplicación de las relaciones que                               | A.4.2.1. Sistema de numeración de base diez (hasta el 9999). Aplicación de las relaciones que genera en las operaciones.   | A.4.3.1. Sistema de numeración de base diez (números naturales y decimales hasta las milésimas). Aplicación de las relaciones que genera en las   |

|                                |   |  |  |
|--------------------------------|---|--|--|
|                                | genera en las operaciones.  |  | operaciones.   |
|                                | A.4.1.2. Números naturales en contextos de la vida cotidiana. Comparación y ordenación. | A.4.2.2. Números naturales y fracciones en contextos de la vida cotidiana. Comparación y ordenación.                   | A.4.3.2. Números naturales, fracciones y decimales hasta las milésimas en contextos de la vida cotidiana. Comparación y ordenación.              |
|                                | A.4.1.3. Relaciones entre la suma y la resta. Su aplicación en contextos cotidianos.    | A.4.2.3. Relaciones entre la suma y la resta y la multiplicación y la división. Su aplicación en contextos cotidianos. | A.4.3.3. Relaciones entre las operaciones aritméticas. Su aplicación en contextos cotidianos.  |
|                                |   |  | A.4.3.4. Relación de divisibilidad: múltiplos y divisores. Números primos y compuestos.  |
|                                |   |  | A.4.3.5. Relación entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes.   |
| A.5 Razonamiento proporcional. |   |  | A.5.3.1. Situaciones proporcionales y no proporcionales en contextos de la vida cotidiana.   |
|                                |   |  | A.5.3.2. Reconocimiento y utilización de la proporcionalidad como comparación multiplicativa entre magnitudes en problemas de la vida cotidiana. |
|                                |   |  | A.5.3.3. Resolución de problemas de proporcionalidad, porcentajes y escalas de la vida cotidiana, mediante la igualdad entre                     |



|                            |   |   |   |
|----------------------------|---|---|---|
|                            |   |   | razones, la reducción a la unidad o el uso de coeficientes de proporcionalidad.   |
| A.6. Educación financiera. | A.6.1.1. Sistema monetario europeo: monedas (1, 2 euros) y billetes de euro (5, 10, 20, 50 y 100). Su valor y equivalencia.   |   |   |
|                            | A.6.1.2. Utilización de las equivalencias entre las principales monedas (1 y 2 euros) y billetes de euro (5, 10, 20, 50 y 100) del sistema monetario europeo en contextos de la vida cotidiana. | A.6.2.1. Cálculo y estimación de cantidades y cambio (euros y céntimos de euro) en problemas de la vida cotidiana: ingresos, gastos y ahorro. Decisiones de compra responsable. | A.6.3.1. Resolución de problemas relacionados con el consumo responsable (valor/precio, calidad/precio y mejor precio) y con el dinero: precios, intereses y rebajas. |

### Bloque B. Sentido de la medida.

|                | 1.er ciclo  | 2.º ciclo  | 3.er ciclo   |
|----------------|---|--|--|
| B.1. Magnitud. | B.1.1.1. Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad) y tiempos.                            | B.1.2.1. Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad, superficie, volumen y amplitud del ángulo).    |  |
|                | B.1.1.2. Unidades convencionales (metro, kilo y litro) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana. | B.1.2.2. Unidades convencionales (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana. | B.1.3.1. Unidades convencionales del sistema métrico decimal (longitud, masa, capacidad, volumen y superficie), tiempo y grado (ángulos) en contextos de la vida cotidiana. Selección y uso de las unidades adecuadas. |
|                | B.1.1.3. Medida del tiempo (año, mes, semana, día y hora) en situaciones de la                                  | B.1.2.3. Medida del tiempo (año, mes, semana, día, hora, y minutos) y  |  |

|                               |  |   |  |
|-------------------------------|--|---|--|
|                               | vida cotidiana.  | determinación de la duración de periodos de tiempo (trimestre, semestre, siglo).  |  |
| B.2. Medición.                | B.2.1.1. Procesos para medir mediante repetición de una unidad y mediante la utilización de instrumentos no convencionales.                | B.2.2.1. Estrategias para realizar mediciones con instrumentos y unidades no convencionales (repetición de una unidad, uso de cuadrículas y materiales manipulativos) y convencionales.   | B.2.3.1. Instrumentos (analógico o digital) y unidades para medir longitudes, objetos, ángulos y tiempos. Selección y uso.   |
|                               | B.2.1.2. Procesos de medición con instrumentos convencionales (reglas, cintas métricas, balanzas, calendarios...) en contextos familiares. | B.2.2.2. Procesos de medición mediante instrumentos convencionales (regla, cinta métrica, balanzas, reloj analógico y digital).   |  |
| B.3. Estimación y relaciones. | B.3.1.1. Estrategias de comparación directa y ordenación de medidas de la misma magnitud.  | B.3.2.1. Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml): aplicación de equivalencias entre unidades en problemas de la vida cotidiana que impliquen convertir en unidades más pequeñas. | B.3.3.1. Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud aplicando las equivalencias entre unidades (sistema métrico decimal) en problemas de la vida cotidiana. |
|                               |  |   | B.3.3.2. Relación entre el sistema métrico decimal y el sistema de numeración decimal.   |
|                               | B.3.1.2. Iniciación a la estimación de medidas (distancias, tamaños, masas, capacidades...) por comparación directa                        | B.3.2.2. Estimación de medidas de longitud, masa y capacidad por comparación.   | B.3.3.3. Estimación de medidas de ángulos y superficies por comparación.   |

|  |                    |   |   |
|--|--------------------|---|---|
|  | con otras medidas. |   |   |
|  |                    | B.3.2.3. Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas. | B.3.3.4. Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas, razonando si son o no posibles. |

### Bloque C. Sentido espacial.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|---|---|---|--|
| C.1. Figuras geométricas de dos y tres dimensiones. | C.1.1.1. Figuras geométricas sencillas de una dimensión (punto, línea recta, línea curva y segmento) y de dos dimensiones (triángulos, cuadriláteros, circunferencia y círculo) en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos. | C.1.2.1. Figuras geométricas de dos o tres dimensiones en objetos de la vida cotidiana (polígonos, poliedros y cuerpos redondos). Identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos. Clasificación de los ángulos según su amplitud (recto, agudo y obtuso). | C.1.3.1. Figuras geométricas de dos o tres dimensiones en objetos de la vida cotidiana (polígonos, poliedros y cuerpos redondos). Identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos. Clasificación de los ángulos según su posición: consecutivos, adyacentes, opuestos por el vértice. |
|   | C.1.1.2. Estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas sencillas de una, dos o tres dimensiones de forma manipulativa.  | C.1.2.2. Estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas de dos dimensiones por composición y descomposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo (regla y escuadra) y aplicaciones informáticas.  | C.1.3.2. Técnicas de construcción de figuras geométricas por composición y descomposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo y aplicaciones informáticas.   |
|   | C.1.1.3. Vocabulario geométrico básico:   | C.1.2.3. Vocabulario geométrico.  | C.1.3.3. Vocabulario geométrico.   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas sencillas.</p>  | <p>Descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas sencillas.</p>  | <p>Descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas.</p>  |
|  | <p>C.1.1.4. Propiedades de figuras geométricas de dos dimensiones. Exploración mediante materiales manipulables (mecanos, tangram, juegos de figuras, etc.) y herramientas digitales.</p>   | <p>C.1.2.4. Propiedades de figuras geométricas de dos y tres dimensiones. Exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y el manejo de herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).</p> | <p>C.1.3.4. Propiedades de figuras geométricas. Exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).</p>                          |
| <p>C.2. Localización y sistemas de representación.</p> | <p>C.2.1.1. Posición relativa de objetos en el espacio e interpretación de movimientos. Descripción en referencia a uno mismo a través de vocabulario adecuado (arriba, abajo, delante, detrás, entre, más cerca que, menos cerca que, más lejos que, menos lejos que).</p> | <p>C.2.2.1. Descripción de la posición relativa de objetos en el espacio o de sus representaciones utilizando vocabulario geométrico adecuado (paralelo, perpendicular, oblicuo, derecha, izquierda, etc.)</p>  | <p>C.2.3.1. Localización y desplazamientos en planos y mapas a partir de puntos de referencia (incluidos los puntos cardinales), direcciones y cálculo de distancias (escalas). Descripción e interpretación con el vocabulario adecuado en soportes físicos y virtuales.</p> |
|  |   | <p>C.2.2.2. Descripción verbal e interpretación de movimientos, en relación a uno mismo o a otros puntos de referencia utilizando vocabulario geométrico adecuado. Interpretación de itinerarios en planos</p>  | <p>C.2.3.2. Descripción de posiciones y movimientos en el primer cuadrante del sistema de coordenadas cartesiano.</p>   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | utilizando soportes físicos y virtuales.   |  |
| C.3.<br>Movimientos y transformaciones.                        |   | C.3.2.1. Identificación de figuras transformadas mediante traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana.                | C.3.3.1. Transformaciones mediante traslaciones, giros y simetrías en situaciones de la vida cotidiana. Identificación de figuras transformadas, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado. |
|  |   | C.3.2.2. Generación de figuras transformadas a partir de simetrías y traslaciones de un patrón inicial y predicción del resultado.     | C.3.3.2. Semejanza en situaciones de la vida cotidiana. Identificación de figuras semejantes, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado.  |
| C.4.<br>Visualización, razonamiento y modelización geométrica. |   | C.4.2.1. Estrategias para el cálculo de perímetros de figuras planas y utilización en la resolución de problemas de la vida cotidiana. | C.4.3.1. Estrategias para el cálculo de áreas y perímetros de figuras planas en situaciones de la vida cotidiana.  |
|  | C.4.1.1. Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos. | C.4.2.2. Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.  | C.4.3.2. Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.  |
|  |   |  | C.4.3.3. Elaboración de conjeturas sobre propiedades geométricas utilizando instrumentos de dibujo (compás y transportador de ángulos) y programas de geometría dinámica.  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | C.4.1.2. Relaciones geométricas. Reconocimiento de las mismas en el entorno. | C.4.2.3. Reconocimiento de relaciones geométricas en campos ajenos a la clase de Matemáticas, como el arte, las ciencias y la vida cotidiana. | C.4.3.4. Las ideas y las relaciones geométricas en el arte, las ciencias y la vida cotidiana. |
|--|--|---|---|

#### Bloque D. Sentido algebraico.

|                              | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|------------------------------|---|---|--|
| D.1. Patrones.               | D.1.1.1. Estrategias para la identificación, descripción oral, descubrimiento de elementos ocultos y extensión de secuencias a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. | D.1.2.1. Identificación, descripción verbal, representación y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes.        | D.1.3.1. Estrategias de identificación, representación (verbal, tablas, gráficos y notaciones inventadas) y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. |
|                              |   |   | D.1.3.2. Creación de patrones recurrentes a partir de regularidades o de otros patrones utilizando números, figuras o imágenes.  |
| D.2. Modelo matemático.      | D.2.1.1. Proceso guiado de modelización (dibujos, esquemas, diagramas, objetos manipulables, dramatizaciones...) en la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana.                          | D.2.2.1. Proceso pautado de modelización usando representaciones matemáticas (gráficas, tablas...) para facilitar la comprensión y la resolución de problemas de la vida cotidiana. | D.2.3.1. Proceso de modelización a partir de problemas de la vida cotidiana usando representaciones matemáticas.   |
| D.3. Relaciones y funciones. | D.3.1.1. Expresión de relaciones de igualdad y desigualdad mediante los signos = y $\neq$ entre   | D.3.2.1. Relaciones de igualdad y desigualdad y uso de los signos = y $\neq$ entre expresiones que incluyan operaciones   | D.3.3.1. Relaciones de igualdad y desigualdad y uso de los signos < y >. Determinación de datos desconocidos   |

|                                 |   |  |   |
|---------------------------------|---|--|---|
|                                 | expresiones que incluyan operaciones.   | y sus propiedades.   | (representados por medio de una letra o un símbolo) en expresiones sencillas relacionadas mediante estos signos y los signos = y $\neq$ .   |
|                                 | D.3.1.2. Representación de la igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos. | D.3.2.2. La igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos.  |   |
|                                 |   | D.3.2.3. Representación de la relación “mayor que” y “menor que”, y uso de los signos < y >.   |   |
| D.4. Pensamiento computacional. | D.4.1.1. Descomposición de rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana en los pasos ordenados en que se realizan.  | D.4.2.1. Automatización de actividades, situaciones o problemas sencillos de la vida cotidiana en secuencias de pasos ordenados (destacando las características relevantes, identificando patrones repetitivos o semejanzas con otros problemas) utilizando de forma pautada los principios básicos del pensamiento computacional. | D.4.3.1. Modelización de situaciones o problemas de la vida cotidiana mediante la creación de algoritmos sencillos, utilizando códigos o pseudocódigos, siguiendo de forma guiada los principios básicos del pensamiento computacional. |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | D.4.1.2. Estrategias para la interpretación de algoritmos sencillos (rutinas, instrucciones con pasos ordenados, robótica educativa...). | D.4.2.2. Estrategias de interpretación y modificación de algoritmos sencillos (reglas de juegos, instrucciones secuenciales, bucles, patrones repetitivos, programación por bloques, robótica educativa...). | D.4.3.2. Estrategias de interpretación, modificación y creación de algoritmos sencillos (secuencias de pasos ordenados, esquemas, simulaciones, patrones repetitivos, bucles, instrucciones anidadas y condicionales, representaciones computacionales, programación por bloques, robótica educativa...). |
|--|--|--|---|

### Bloque E. Sentido estocástico.

|   | 1.er ciclo  | 2.º ciclo   | 3.er ciclo   |
|---|---|---|--|
| E.1.<br>Organización y análisis de datos. | E.1.1.1. Gráficos estadísticos muy sencillos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras con cuadrículas y etiquetado numérico): estrategias de reconocimiento de los principales elementos y extracción de la información relevante. | E.1.2.1. Gráficos estadísticos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras horizontales y verticales, de barras dobles o triples...): lectura e interpretación de la información extraída.  | E.1.3.1. Conjuntos de datos y gráficos estadísticos de la vida cotidiana (gráficos de sectores, de tronco, de línea, histogramas): descripción, interpretación y análisis crítico.   |
|   | E.1.1.2. Estrategias sencillas de recogida, clasificación y recuento de datos cualitativos y cuantitativos en muestras pequeñas.  | E.1.2.2. Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y organización de datos cualitativos o cuantitativos discretos en muestras pequeñas mediante la elaboración de tablas de frecuencias o | E.1.3.2. Estrategias para la realización de un estudio estadístico sencillo: formulación de preguntas, recogida, registro y organización de datos en los tipos de gráficos estudiados, tanto cualitativos como cuantitativos |



|  |   |  |
|--|---|--|
|  | mediante calculadora y aplicaciones informáticas sencillas. Interpretación de la frecuencia absoluta.   | procedentes de diferentes experimentos (encuestas, mediciones, observaciones...). Interpretación de tablas de frecuencias absolutas y relativas.   |
| E.1.1.3. Representación de datos obtenidos a través de recuentos mediante gráficos estadísticos sencillos (pictogramas, gráficos de barras con cuadrículas y etiquetado numérico), recursos manipulables y tecnológicos. | E.1.2.3. Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras y pictogramas) para representar datos seleccionando el más conveniente, mediante recursos tradicionales y aplicaciones informáticas sencillas. | E.1.3.3. Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras, gráficos de sectores, de tronco, de línea, histogramas, etc.). Representación de datos mediante recursos tradicionales y tecnológicos y selección del conveniente. |
|  | E.1.2.4. La moda: interpretación como el dato más frecuente.  | E.1.3.4. Medidas de centralización (media y moda). Interpretación, cálculo y aplicación.   |
|  |   | E.1.3.5. Medidas de dispersión (rango). Cálculo e interpretación.  |
|  |   | E.1.3.6. Calculadora y otros recursos digitales, como la hoja de cálculo, para organizar la información estadística y realizar diferentes visualizaciones de los datos.  |
|  | E.1.2.5. Comparación gráfica de dos conjuntos de datos para establecer relaciones y extraer conclusiones.   | E.1.3.7. Relación y comparación de dos conjuntos de datos a partir de su representación gráfica: formulación de conjeturas, análisis de la   |

|                     |  |   |   |
|---------------------|--|---|---|
|                     |  |   | dispersión y obtención de conclusiones.   |
| E.2. Incertidumbre. |  | E.2.2.1. La probabilidad como medida subjetiva de la incertidumbre. Reconocimiento de la incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana y mediante la realización de experimentos. | E.2.3.1. La incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana: cuantificación y estimación subjetiva y mediante la comprobación de la estabilización de las frecuencias relativas en experimentos aleatorios repetitivos. |
|                     |  | E.2.2.2. Identificación de suceso seguro, suceso posible y suceso imposible.  |   |
|                     |  | E.2.2.3. Comparación de la probabilidad de dos sucesos de forma intuitiva.  | E.2.3.2. Cálculo de probabilidades en experimentos, comparaciones o investigaciones en los que sea aplicable la regla de Laplace. Aplicación de técnicas básicas del conteo.  |
| E.3. Inferencia.    |  | E.3.2.1. Formulación de conjeturas a partir de los datos recogidos y analizados, dándoles sentido en el contexto de estudio.  | E.3.3.1. Identificación de un conjunto de datos como muestra de un conjunto más grande y reflexión sobre la población a la que es posible aplicar las conclusiones de investigaciones estadísticas sencillas.             |

#### Bloque F. Sentido socioafectivo.

|                 | 1.er ciclo       | 2.º ciclo        | 3.er ciclo |
|-----------------|------------------|------------------|------------|
| F.1. Creencias, | F.1.1.1. Gestión | F.1.2.1. Gestión | F.1.3.1.   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| actitudes y emociones.                                   | emocional: estrategias de identificación y expresión de las propias emociones ante las matemáticas. Interés, curiosidad e iniciativa en el aprendizaje de las matemáticas.                        | emocional: estrategias de identificación y manifestación de las propias emociones ante las matemáticas. Interés, iniciativa y tolerancia ante la frustración en el aprendizaje de las matemáticas. | Autorregulación emocional: autoconcepto y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva de género. Estrategias de mejora de la perseverancia y el sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje de las matemáticas. Interés y disfrute en el aprendizaje de las matemáticas. |
|  | F.1.1.2. Fomento de la confianza a la hora de resolver problemas y para solicitar la ayuda necesaria.   | F.1.2.2. Fomento de la autonomía y estrategias para la toma de decisiones en situaciones de resolución de problemas y para solicitar ayuda en caso de ser necesaria.                               | F.1.3.2. Estrategias de mejora de la autonomía, la perseverancia y el sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje de las matemáticas.   |
|  |   |  | F.1.3.3. Flexibilidad cognitiva, adaptación y cambio de estrategia en caso necesario.  |
|  | F.1.1.3. Valoración del error como oportunidad de aprendizaje.  | F.1.2.3. Valoración del error como oportunidad de aprendizaje.   | F.1.3.4. Valoración del error como oportunidad de aprendizaje.   |
| F.2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad. | F.2.1.1. Identificación y rechazo de actitudes discriminatorias ante las diferencias individuales presentes en el aula y fomento de actitudes inclusivas y aceptación de la diversidad del grupo. | F.2.2.1. Sensibilidad y respeto ante las diferencias individuales presentes en el aula e identificación y rechazo de actitudes discriminatorias.   | F.2.3.1. Respeto por las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas y rechazo de actitudes discriminatorias.   |
|  | F.2.1.2. Participación activa en el trabajo en equipo,  | F.2.2.2. Participación activa en el trabajo en equipo, escucha   | F.2.3.2. Aplicación de técnicas simples para el trabajo en   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | interacción positiva y respeto por el trabajo de los demás.   | activa, interacción positiva y respeto por el trabajo de los demás.  | equipo en matemáticas y estrategias para la gestión de conflictos, promoción de conductas empáticas e inclusivas y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. |
|  |   | F.2.2.3. Reconocimiento y comprensión de las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas.                                   |  |
|  | F.2.1.3. Contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género. | F.2.2.4. Valoración de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género. | F.2.3.3. Valoración de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.   |

## SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De manera complementaria a los principios generales (anexo II), existe un conjunto de criterios y principios específicos que resulta conveniente tener en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje en el área de Matemáticas.

Históricamente, la enseñanza de las matemáticas se ha orientado más hacia la perspectiva de la exactitud. Las matemáticas implican contar, calcular y medir, pero también estimar y aproximar. Por consiguiente, las situaciones del aprendizaje deberán potenciar este doble enfoque para acercar al alumnado, a través de métodos de indagación y verificación, a una perspectiva que supere la visión del docente como origen exclusivo del aprendizaje.

La resolución de problemas constituye el núcleo fundamental en la construcción del conocimiento matemático, representando un fin en sí mismo a la vez que un eje metodológico en el aprendizaje del área. En consecuencia, las situaciones de aprendizaje deberán enfrentar al alumnado a problemas de diversa índole, de estructura cerrada o abierta (con soluciones y estrategias de resolución diversas), crear la necesidad de resolver la situación planteada y, a la vez, brindar una oportunidad para construir nuevo conocimiento matemático. La elección de la estrategia y su revisión durante la resolución del problema implica tomar decisiones, formular conjeturas, asumir riesgos y transformar el error en una oportunidad de aprendizaje. Además de estos aspectos, debe proporcionarse al alumnado la posibilidad de interactuar con la situación, planteando nuevas preguntas, reformulando el problema o creando otros nuevos.

Este proceso, abordado como metodología activa, convierte al alumnado en el protagonista del aprendizaje y favorece la reflexión, el pensamiento crítico, el desarrollo del aprendizaje autónomo, la autoestima y la motivación, así como la interacción y la colaboración entre iguales. Planificar situaciones de trabajo cooperativo o en equipo supone un desafío en el que se combinan esfuerzos, se contrastan ideas y razonamientos, se defienden diferentes puntos de vista y estrategias para encontrar soluciones a una situación problemática, contribuyendo al desarrollo de relaciones afectivas constructivas.

Las situaciones de aprendizaje pueden iniciarse a través de cuestionarios, preguntas, lluvia de ideas, encuestas, geoplanos, policubos, retos, enigmas, juegos o experimentos que provoquen la acción del alumnado, propiciando la indagación y la experimentación para construir nuevos aprendizajes mediante el establecimiento de relaciones y conexiones con los aprendizajes previos (por ejemplo, la formulación de conjeturas sobre juegos o aspectos geométricos, la comprobación de sus predicciones y la comunicación y argumentación de sus conclusiones).

Incluir en estas situaciones momentos de reflexión favorece la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, además de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de aspectos emocionales, como identificar y gestionar las propias emociones al enfrentarse a retos matemáticos, previniendo de esta manera dificultades en el aprendizaje que tienen como base estos aspectos. En la Educación Primaria, el juego no competitivo constituye una actividad especialmente adecuada para educar las emociones, ya que propicia el reconocimiento y la expresión de sentimientos y estados de ánimo de forma natural y espontánea y su regulación a través de la presentación de modelos positivos.

El razonamiento desempeña un papel activo en el aprendizaje de las matemáticas y el proceso de construcción de nuevos conocimientos. La progresión natural, en este proceso de construcción, comienza con la experiencia y la inducción como paso previo al desarrollo del razonamiento deductivo. Por consiguiente, en los primeros niveles, las situaciones de aprendizaje deberán centrarse en la fase intuitiva y orientarse hacia la exploración a través del tanteo, la modificación de condiciones, la comparación de ejemplos y contraejemplos, etc., para ir haciendo progresos en la comprensión de conceptos, relaciones y propiedades e ir avanzando hacia una fase más formal en el tercer ciclo.

Las matemáticas, por su carácter instrumental, prestan apoyo a otras áreas de conocimiento, del mismo modo que estas también contribuyen al desarrollo de la competencia matemática. Por ello, las situaciones de aprendizaje deberán proporcionar oportunidades para reconocerlas en otros ámbitos, integrar los elementos curriculares de las mismas y entender su importancia y su utilidad (como la utilización de las estrategias matemáticas en experimentos científicos, el descubrimiento o creación de patrones o regularidades en producciones musicales, la representación de formas, composiciones y transformaciones geométricas en manifestaciones artísticas, etc.). Esta interdisciplinariedad tiene su máxima expresión al entender las matemáticas dentro del ámbito de las disciplinas STEAM, diseñando situaciones de aprendizaje que integren estas cinco disciplinas en lugar de tratarse como áreas diferenciadas. De esta forma, logramos el desarrollo transversal de los saberes que son imprescindibles para el desarrollo de la sociedad actual y del futuro.

Del mismo modo, es recomendable que las situaciones de aprendizaje traten sobre temas relacionados con el interés común y los desafíos y retos del siglo XXI, fomentando la sensibilización ante problemas sociales, científicos, económicos o medioambientales,

la reflexión, la crítica, el compromiso y la toma de decisiones responsables (como, por ejemplo, el uso ético y sostenible de las tecnologías, y las decisiones de compra responsable). En este contexto cobra especial relevancia la perspectiva de género en las matemáticas, dando visibilidad al papel de la mujer dentro del ámbito científico y contribuyendo a la eliminación de las barreras marcadas por estos estereotipos.

La contextualización en entornos reales requiere tener en cuenta el momento actual de acelerado desarrollo tecnológico. La tecnología desempeña un papel fundamental en las matemáticas, como recurso y como apoyo y contribución a la mejora del proceso de aprendizaje. Deberá fomentarse el uso de una variedad de herramientas y recursos tecnológicos (como calculadoras, hojas de cálculo, aplicaciones informáticas de geometría, robótica, etc.) con el fin de que el alumnado adquiera el manejo y aprovechamiento adecuados. En cuanto al pensamiento computacional, deberá comenzarse por el reconocimiento de patrones (por ejemplo, en rutinas o series de objetos de la vida cotidiana) o de algoritmos sencillos (como instrucciones paso a paso) evolucionando, progresivamente, desde la automatización de acciones sencillas de la vida cotidiana (recorridos o itinerarios, reglas de juegos, etc.) hacia la creación de algoritmos y modelos que pueden incluir instrucciones de pasos ordenados, la división de un problema en partes o secuencias sencillas de programación por bloques.

Las matemáticas constituyen un poderoso instrumento para comunicar y representar ideas, procedimientos, relaciones y resultados a través del lenguaje simbólico (números, operaciones, gráficos, tablas, etc.) y la terminología apropiada. Para potenciar este aspecto distintivo deberán plantearse situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tenga la oportunidad de desarrollar la capacidad de representar y comunicar conocimientos matemáticos, individual o colectivamente, a través de distintos medios manipulativos, orales, escritos, gráficos o multimodales. Aunque es válida cualquier representación que cumpla su función, en el primer ciclo están especialmente indicadas estrategias o herramientas como el uso de materiales manipulativos, objetos, construcciones o dibujos, por su cercanía a la etapa de educación infantil. En el segundo y tercer ciclo pueden utilizarse, de forma progresiva, dibujos, diagramas, dramatizaciones, esquemas, tablas, gráficos, etc., y diferentes herramientas, desde las más sencillas, como el lápiz y el papel o herramientas de dibujo (reglas, transportadores de ángulos...) hasta las tecnologías educativas (aplicaciones informáticas de geometría, hojas de cálculo, imágenes, etc.).

La multitud de datos y el exceso de información recibidos a través de diferentes medios exige conceder al bloque del sentido estocástico mayor relevancia de la que se le ha otorgado tradicionalmente. Inicialmente, deberán plantearse situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias de recogida, conteo y organización de datos y extraer información de gráficos sencillos. Progresivamente, se irán incorporando pequeñas investigaciones sobre temas cotidianos del entorno cercano; el tratamiento y la representación de los datos recogidos; la realización de estudios estadísticos sencillos con información recogida por el alumnado sobre temas de la vida diaria que estén relacionados con otras áreas o de interés general (consumo, reciclaje...), utilizando diferentes medios (cuestionarios, entrevistas...) y recursos (incluidos los tecnológicos); la comparación y el análisis de datos para extraer conclusiones fundamentadas, y la predicción, así como la experimentación con fenómenos sencillos relacionados con el azar, como juegos con monedas, dados o cartas.

Las situaciones de aprendizaje permitirán comprobar tanto el grado de adquisición de las competencias específicas, tomando como referencia los criterios de evaluación, como el proceso de aprendizaje, cobrando especial relevancia cuestiones del siguiente tipo: cómo resuelve los problemas, qué estrategias utiliza, si demuestra un conocimiento

adecuado de los saberes, si predice las soluciones y formula conjeturas, cómo verifica e interpreta los resultados, cómo muestra el razonamiento seguido, cómo justifica sus respuestas, cómo comunica los resultados y las formas que utiliza, cómo usa el lenguaje matemático, qué conexiones matemáticas establece con otras áreas y con la vida diaria, cómo representa las ideas y las conexiones, si reconoce patrones y relaciones, cómo hace uso de los recursos tecnológicos, si es capaz de identificar sus emociones durante la actividad matemática y las gestiona de forma adecuada, perseverando ante las dificultades y el fracaso y construyendo la autoconfianza.

A lo largo de la historia las matemáticas han venido estimándose como un área compleja donde las dificultades de aprendizaje se consideran algo normal. Debido a esto, el principio de *prevención* debe estar presente en el diseño de las situaciones de aprendizaje. De esta forma, la anticipación a las dificultades facilita la adquisición de los distintos saberes y contribuye, por un lado, a la estabilidad emocional potenciando la tolerancia al fracaso y, por otro lado, a que no se pierda la conexión entre la tarea y su significado.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **Primer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Comprender las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas, reconociendo la información contenida en problemas de la vida cotidiana.  
Criterio 1.2. Proporcionar ejemplos de representaciones de situaciones problematizadas sencillas, utilizando recursos manipulativos y gráficos que ayuden en la resolución de un problema de la vida cotidiana.

#### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Emplear algunas estrategias adecuadas en la resolución de problemas.  
Criterio 2.2. Obtener posibles soluciones a problemas, de forma guiada, aplicando estrategias básicas de resolución.  
Criterio 2.3. Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones de un problema a partir de las preguntas previamente planteadas.

#### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Realizar conjeturas matemáticas sencillas, investigando patrones, propiedades y relaciones de forma guiada.  
Criterio 3.2. Dar ejemplos de problemas a partir de situaciones cotidianas que se resuelvan matemáticamente.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Describir rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso, utilizando principios básicos del pensamiento computacional de forma guiada.  
Criterio 4.2. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas, de forma guiada, en el proceso de resolución de problemas.

#### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Reconocer conexiones entre los diferentes elementos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias propios.

Criterio 5.2. Reconocer las matemáticas presentes en la vida cotidiana y en otras áreas, estableciendo conexiones sencillas entre ellas.

### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo vocabulario específico básico.

Criterio 6.2. Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos, de forma verbal o gráfica.

### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Reconocer las emociones básicas propias al abordar nuevos retos matemáticos, solicitando ayuda solo cuando sea necesario.

Criterio 7.2. Expresar actitudes positivas ante retos matemáticos, aceptando el error como una oportunidad de aprendizaje.

### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Participar respetuosamente en el trabajo en equipo, estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

Criterio 8.2. Aceptar la tarea y rol asignado en el trabajo en equipo, cumpliendo con las responsabilidades individuales y contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo.

## **Segundo ciclo**

### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Interpretar, de forma verbal o gráfica, problemas de la vida cotidiana, comprendiendo las preguntas planteadas e identificando los datos relevantes, a través de diferentes estrategias o herramientas, incluidas las tecnológicas.

Criterio 1.2. Producir representaciones matemáticas a través de esquemas o diagramas que sirvan de apoyo en la resolución de una situación problematizada de la vida cotidiana.

### **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Comparar entre diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada.

Criterio 2.2. Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida.

Criterio 2.3. Demostrar la corrección matemática de las soluciones de un problema, revisando las operaciones y la idoneidad de los resultados según las preguntas formuladas y su coherencia en el contexto planteado.

### **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1. Analizar conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma pautada.



Criterio 3.2. Dar ejemplos de problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.

#### **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina, utilizando de forma pautada principios básicos del pensamiento computacional.

Criterio 4.2. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en el proceso de resolución de problemas.

#### **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Realizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios.

Criterio 5.2. Interpretar situaciones en contextos diversos, reconociendo las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana.

#### **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario específico básico y mostrando la comprensión del mensaje.

Criterio 6.2. Explicar los procesos e ideas matemáticas, los pasos seguidos en la resolución de un problema y los resultados obtenidos, utilizando lenguaje matemático sencillo y diferentes formatos.

#### **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Identificar las emociones propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario y desarrollando la autoconfianza.

Criterio 7.2. Mostrar actitudes positivas ante retos matemáticos tales como el esfuerzo y la flexibilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

#### **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

Criterio 8.2. Participar en el reparto de tareas asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

### **Tercer ciclo**

#### **Competencia específica 1.**

Criterio 1.1. Comprender problemas de la vida cotidiana a través de la reformulación de la pregunta, de forma verbal y gráfica.

Criterio 1.2. Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda y elección de estrategias y herramientas, incluidas las tecnológicas, para la resolución de una situación problematizada.

## **Competencia específica 2.**

Criterio 2.1. Seleccionar entre diferentes estrategias para resolver un problema, justificando la elección.

Criterio 2.2. Obtener posibles soluciones de un problema, seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma.

Criterio 2.3. Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema revisando y modificando las estrategias y el razonamiento seguido, si es preciso, y asegurando su coherencia en el contexto planteado.

## **Competencia específica 3.**

Criterio 3.1 Formular conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma guiada.

Criterio 3.2. Plantear nuevos problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelvan matemáticamente.

## **Competencia específica 4.**

Criterio 4.1. Modelizar situaciones de la vida cotidiana utilizando, de forma guiada, principios básicos del pensamiento computacional.

Criterio 4.2. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en la investigación y resolución de problemas.

## **Competencia específica 5.**

Criterio 5.1. Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos movilizando conocimientos y experiencias propios.

Criterio 5.2. Utilizar las conexiones entre las matemáticas, otras áreas y la vida cotidiana para resolver problemas en contextos no matemáticos.

## **Competencia específica 6.**

Criterio 6.1. Interpretar lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario apropiado y mostrando la comprensión del mensaje.

Criterio 6.2. Comunicar en diferentes formatos las conjeturas y procesos matemáticos, utilizando lenguaje matemático adecuado.

## **Competencia específica 7.**

Criterio 7.1. Autorregular las emociones propias y reconocer algunas fortalezas y debilidades, desarrollando así la autoconfianza al abordar retos matemáticos.

Criterio 7.2. Elegir actitudes positivas ante retos matemáticos, tales como la perseverancia y la responsabilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

## **Competencia específica 8.**

Criterio 8.1. Trabajar en equipo activa y respetuosamente, mostrando iniciativa, comunicándose de forma efectiva, valorando la diversidad, mostrando empatía y

estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

Criterio 8.2. Colaborar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias de trabajo en equipo sencillas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

## ANEXO IV Horarios

Horario escolar, expresado en horas semanales, correspondiente a las enseñanzas de cada una de las áreas de Educación Primaria.

| ÁREAS   | CICLOS    |           |           |             |
|---|-----------|-----------|-----------|-------------|
|   | 1º        | 2º        | 3º        | Total       |
| Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural       | 7         | 8         | 7,5       | <b>22,5</b> |
| Educación Artística                                     | 5         | 5         | 4         | <b>14</b>   |
| Educación Física  | 6         | 5         | 5         | <b>16</b>   |
| Educación en Valores Cívicos y Éticos                   | 0         | 0         | 1,5       | <b>1,5</b>  |
| Lengua Castellana y Literatura                          | 9         | 9         | 9         | <b>27</b>   |
| Lengua Extranjera                                       | 6         | 6         | 6         | <b>18</b>   |
| Matemáticas   | 8         | 8         | 8         | <b>24</b>   |
| Religión/Atención Educativa                             | 3         | 2         | 2         | <b>7</b>    |
| Segunda Lengua Extranjera/ área de carácter transversal | 1         | 2         | 2         | <b>5</b>    |
| Recreos   | 5         | 5         | 5         | <b>15</b>   |
| <b>TOTAL</b>  | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>150</b>  |

Los centros educativos, dentro de su autonomía pedagógica, establecerán una distribución equitativa por cursos, que respete un equilibrio entre los cursos del ciclo.