

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

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

Índex	
Preàmbul	
Títol I. Disposicions comunes	
Capítol únic. Disposicions preliminars	
Article 1. Objecte i àmbit d'aplicació	
Article 2. Definicions	
Article 3. L'etapa d'Educació Primària en el marc del sistema educatiu	
Article 4. Finalitats de l'etapa	
Article 5. Principis generals	
Article 6. Principis pedagògics	
Article 7. Objectius	
Títol II. Ordenació de l'Educació Primària	
Capítol I. Estructura del currículum	
Article 8. Currículum de l'etapa	
Article 9. Àrees	
Article 10. Projectes interdisciplinaris	
Article 11. El currículum per àmbits	
Article 12. Competències clau i competències específiques	
Article 13. Perfil d'eixida de l'alumnat al final de l'ensenyament bàsic	
Article 14. Ensenyament de llengües	
Capítol II. Autonomia i organització dels centres	
Article 15. Autonomia dels centres	
Article 16. Temps escolar	
Article 17. L'espai escolar	
Article 18. Distribució de la jornada escolar	
Capítol III. Orientació educativa i acció tutorial	
Article 19. Orientació educativa	
Article 20. Acció tutorial	
Capítol IV. Projecte educatiu i gestió pedagògica	
Article 21. Projecte educatiu	
Article 22. Concreció curricular de centre i proposta pedagògica de cicle	
Article 23. Programacions d'aula	
Article 24. Recursos i materials didàctics	
Capítol V. Mesures de resposta educativa per a la inclusió	
Article 25. Organització de la resposta educativa per a tot l'alumnat	
Títol III. Avaluació i promoció	
Capítol I. Avaluació	
Article 26. Procés d'avaluació	
Article 27. Criteris d'avaluació	
Article 28. Informe d'avaluació	
Article 29. Qualificació dels aprenentatges a final de curs	
Article 30. Sessions d'avaluació	
Article 31. Avaluació del sistema educatiu i avaluació de diagnòstic	
Article 32. Dret de l'alumnat a una avaluació objectiva	
Article 33. Atenció a les diferències individuals en l'avaluació	
Capítol II. Documents oficials d'avaluació	
Article 34. Documents i informes oficials d'avaluació	
Article 35. Actes d'avaluació	
Article 36. Expedient acadèmic	
Article 37. Informe individualitzat sobre el grau d'adquisició de competències del primer i segon cicle	
Article 38. Informe individualitzat de final d'etapa	
Article 39. Historial acadèmic	
Article 40. Informe personal per trasllat	
Article 41. Autenticitat, seguretat i confidencialitat dels documents d'avaluació	
Article 42. Custòdia dels documents d'avaluació	
Capítol III. Promoció	
Article 43. Decisions de promoció	

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte

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

Índice	
Preámbulo	
Título I. Disposiciones comunes	
Capítulo único. Disposiciones preliminares	
Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación	
Artículo 2. Definiciones	
Artículo 3. La etapa de Educación Primaria en el marco del sistema educativo	
Artículo 4. Finalidades de la etapa	
Artículo 5. Principios generales	
Artículo 6. Principios pedagógicos	
Artículo 7. Objetivos	
Título II. Ordenación de la Educación Primaria	
Capítulo I. Estructura del currículum	
Artículo 8. Currículum de la etapa	
Artículo 9. Áreas	
Artículo 10. Proyectos interdisciplinarios	
Artículo 11. El currículum por ámbitos	
Artículo 12. Competencias clave y competencias específicas	
Artículo 13. Perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica	
Artículo 14. Enseñanza de lenguas	
Capítulo II. Autonomía y organización de los centros	
Artículo 15. Autonomía de los centros	
Artículo 16. Tiempo escolar	
Artículo 17. El espacio escolar	
Artículo 18. Distribución de la jornada escolar	
Capítulo III. Orientación educativa y acción tutorial	
Artículo 19. Orientación educativa	
Artículo 20. Acción tutorial	
Capítulo IV. Proyecto educativo y gestión pedagógica	
Artículo 21. Proyecto educativo	
Artículo 22. Concreción curricular de centro y propuesta pedagógica de ciclo	
Artículo 23. Programaciones de aula	
Artículo 24. Recursos y materiales didácticos	
Capítulo V. Medidas de respuesta educativa para la inclusión	
Artículo 25. Organización de la respuesta educativa para todo el alumnado	
Título III. Evaluación y promoción	
Capítulo I. Evaluación	
Artículo 26. Proceso de evaluación	
Artículo 27. Criterios de evaluación	
Artículo 28. Informe de evaluación	
Artículo 29. Calificación de los aprendizajes a final de curso	
Artículo 30. Sesiones de evaluación	
Artículo 31. Evaluación del sistema educativo y evaluación de diagnóstico	
Artículo 32. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva	
Artículo 33. Atención a las diferencias individuales en la evaluación	
Capítulo II. Documentos oficiales de evaluación	
Artículo 34. Documentos e informes oficiales de evaluación	
Artículo 35. Actas de evaluación	
Artículo 36. Expediente académico	
Artículo 37. Informe individualizado sobre el grado de adquisición de competencias del primero y segundo ciclo	
Artículo 38. Informe individualizado de final de etapa	
Artículo 39. Historial académico	
Artículo 40. Informe personal por traslado	
Artículo 41. Autenticidad, seguridad y confidencialidad de los documentos de evaluación	
Artículo 42. Custodia de los documentos de evaluación	
Capítulo III. Promoción	
Artículo 43. Decisiones de promoción	

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

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

Article 45. Comunicació amb les famílies

Capítol V. Continuitat educativa

Article 46. Continuitat entre etapes

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

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

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

Disposicions addicionals

Primera. Ensenyaments de Religió

Segona. Calendari

Tercera. Incidència pressupostària i necessitat de recursos

Quarta. Obligacions administratives dels centres de titularitat privada

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

Disposició transitòria

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

Disposició derogatòria única

Única. Derogació normativa

Disposicions finals

Primera. Aplicació i desplegament

Segona. Calendari d'implantació

Tercera. Entrada en vigor

Annex I. Competències clau

Annex II. Perfil d'eixida

Annex III. Currículum de les àrees d'Educació Primària

Annex IV. Distribució horària

Annex V. Informe d'avaluació

Annex VI. Actes d'avaluació

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

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

Annex IX. Informe individualitzat de final d'etapa

Annex X. Informe personal per trasllat

Annex XI. Expedient acadèmic

Annex XII. Historial acadèmic

PREÀMBUL

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

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

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

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

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

Artículo 45. Comunicación con las familias

Capítulo V. Continuidad educativa

Artículo 46. Continuidad entre etapas

Artículo 47. Continuidad desde la etapa de Educación Infantil

Artículo 48. Continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria

Artículo 49. Continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Disposiciones adicionales

Primera. Enseñanzas de Religión

Segunda. Calendario

Tercera. Incidencia presupuestaria y necesidad de recursos

Cuarta. Obligaciones administrativas de los centros de titularidad privada

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

Disposición transitoria

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

Disposición derogatoria única

Única. Derogación normativa

Disposiciones finales

Primera. Aplicación y desarrollo

Segunda. Calendario de implantación

Tercera. Entrada en vigor

Anexo I. Competencias clave

Anexo II. Perfil de salida

Anexo III. Currículum de las áreas de Educación Primaria

Anexo IV. Distribución horaria

Anexo V. Informe de evaluación

Anexo VI. Actas de evaluación

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

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

Anexo IX. Informe individualizado de final de etapa

Anexo X. Informe personal por traslado

Anexo XI. Expediente académico

Anexo XII. Historial académico

PREÁMBULO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V

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

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

DECRETE

TÍTOL I

Disposicions comunes

CAPÍTOL ÚNIC

Disposicions preliminars

Article 1. Objecte i àmbit d'aplicació

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

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

Article 2. Definicions

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

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

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

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

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

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

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

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

DECRETO

TÍTULO I

Disposiciones comunes

CAPÍTULO ÚNICO

Disposiciones preliminares

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

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

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

Artículo 2. Definiciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 4. Finalitats de l'etapa

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

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

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

Article 5. Principis generals

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 4. Finalidades de la etapa

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

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

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

Artículo 5. Principios generales

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

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

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

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

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

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

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

Article 6. Principis pedagògics

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 6. Principios pedagógicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 7. Objectius

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 7. Objetivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TÍTOL II **Ordenació de l'Educació Primària**

CAPÍTOL I *Estructura del currículum*

Article 8. Currículum de l'etapa

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

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

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

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

Article 9. Àrees

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

- a) Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural
- b) Plàstica i Visual
- c) Música i Dansa
- d) Educació Física
- e) Valencià: Llengua i Literatura
- f) Llengua Castellana i Literatura
- g) Llengua Estrangera
- h) Matemàtiques

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

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

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

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

Article 10. Projectes interdisciplinaris

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

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

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

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

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

TÍTULO II **Ordenación de la Educación Primaria**

CAPÍTULO I *Estructura del currículo*

Artículo 8. Currículo de la etapa

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

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

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

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

Artículo 9. Áreas

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

- a) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- b) Plástica y Visual
- c) Música y Danza
- d) Educación Física
- e) Valenciano: Lengua y Literatura
- f) Lengua Castellana y Literatura
- g) Lengua Extranjera
- h) Matemáticas

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

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

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

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

Artículo 10. Proyectos interdisciplinarios

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

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

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

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

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

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

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

Article 11. El currículum per àmbits

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 12. Competències clau i competències específiques

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

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

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

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

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

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

Artículo 11. El currículo por ámbitos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 12. Competencias clave y competencias específicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 14. Ensenyament de llengües

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 14. Enseñanza de lenguas

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL II

Autonomia i organització dels centres

Article 15. Autonomia dels centres

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

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

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

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

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

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

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

Article 16. Temps escolar

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

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

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

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

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

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

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

Article 17. L'espai escolar

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Autonomía y organización de los centros

Artículo 15. Autonomía de los centros

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 16. Tiempo escolar

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 17. El espacio escolar

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

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

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

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

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

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

Article 18. Distribució de la jornada escolar

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

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

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

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

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

CAPÍTOL III

Orientació educativa i acció tutorial

Article 19. Orientació educativa

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

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

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

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

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

Article 20. Acció tutorial

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

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

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

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

Artículo 18. Distribución de la jornada escolar

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III

Orientación educativa y acción tutorial

Artículo 19. Orientación educativa

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

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

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

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

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

Artículo 20. Acción tutorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL IV

Projecte educatiu i gestió pedagògica

Article 21. Projecte educatiu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV

Proyecto educativo y gestión pedagógica

Artículo 21. Proyecto educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 23. Programacions d'aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 23. Programaciones de aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 24. Recursos i materials didàctics

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. El tutor o tutora, coordinará en un único documento la programación de aula para un nivel educativo y grupo.

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

Artículo 24. Recursos y materiales didácticos

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL V

Mesures de resposta educativa per a la inclusió

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO V

Medidas de respuesta educativa para la inclusión

Artículo 25. Organización de la respuesta educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TÍTOL III **Avaluació i promoció**

CAPÍTOL I **Avaluació**

Article 26. Procés d'avaluació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TÍTULO III **Evaluación y promoción**

CAPÍTULO I **Evaluación**

Artículo 26. Proceso de evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 27. Criteris d'avaluació

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

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

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

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

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

Article 28. Informe d'avaluació

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

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

3. Cada tutor o tutora, amb ajuda del personal que intervinga en el procés d'ensenyament i aprenentatge, de l'alumnat, és el responsable d'elaborar l'informe d'avaluació personalitzat i únic per a cada alumne o alumna amb un enfocament competencial. En aquest informe s'han de reflectir els resultats obtinguts en el procés d'aprenentatge de l'alumne o l'alumna, els aspectes personals i evolutius que es consideren oportuns, esmentar les mesures i suports d'atenció educativa que s'hagen adoptat o previst, i la conveniència de la seua continuïtat.

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

5. Les informacions que s'oferisquen han d'estar sempre sustentades en els registres i les observacions prèviament obtingudes i sobre les quals s'ha reflexionat de manera individual i col·lectiva en les sessions d'equip.

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

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

Article 29. Qualificació dels aprenentatges a final de curs

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

2. En aquesta avaluació, s'ha d'incloure l'avaluació per àrea expressada per mitjà dels termes següents: insuficient (IN), suficient (SU), bé (BÉ), notable (NT) o excel·lent (EX), i amb el format descrit en l'annex V.

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

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

Artículo 27. Criterios de evaluación

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

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

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

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

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

Artículo 28. Informe de evaluación

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

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

3. Cada tutor o tutora, con ayuda del personal que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, es el responsable de elaborar el informe de evaluación personalizado y único para cada alumno o alumna con un enfoque competencial. En este informe se tienen que reflejar los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje del alumno o la alumna, los aspectos personales y evolutivos que se consideran oportunos, mencionar las medidas y apoyos de atención educativa que se hayan adoptado o previsto, y la conveniencia de su continuidad.

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

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

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

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

Artículo 29. Calificación de los aprendizajes a final de curso

1. Además de la evaluación trimestral del informe de evaluación descrito en el artículo 28 de este decreto, una vez finalizado el curso escolar, el equipo docente coordinado por el tutor o tutora, tiene que valorar, de manera colegiada, el progreso del alumno o alumna en una sesión de evaluación.

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

Article 30. Sessions d'avaluació

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

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

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

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

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

Article 31. Avaluació de diagnòstic i avaluació del sistema educatiu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 30. Sesiones de evaluación

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

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

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

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

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

Artículo 31. Evaluación de diagnóstico y evaluación del sistema educativo

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

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

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

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

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

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

Artículo 32. Derecho del alumnado a una evaluación objetiva

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL II

Documents oficials d'avaluació

Article 34. Documents i informes oficials d'avaluació

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 35. Actes d'avaluació

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

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

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

Artículo 33. Atención a las diferencias individuales en la evaluación

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Documentos oficiales de evaluación

Artículo 34. Documentos e informes oficiales de evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 35. Actas de evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 36. Expedient acadèmic

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 38. Informe individualitzat de final d'etapa

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 36. Expediente académico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 38. Informe individualizado de final de etapa

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

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

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

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

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

Article 39. Historial acadèmic

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

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

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

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

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

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

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

Article 40. Informe personal per trasllat

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 39. Historial académico

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 40. Informe personal por traslado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Article 42. Custòdia dels documents d'avaluació

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

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

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

CAPÍTOL III **Promoció**

Article 43. Decisions de promoció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 42. Custodia de los documentos de evaluación

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

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

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

CAPÍTULO III **Promoción**

Artículo 43. Decisiones de promoción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL IV

Participació de les famílies i representants legals de l'alumnat

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

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

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

Article 45. Comunicació amb les famílies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV

Participación de las familias y representantes legales del alumnado

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

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

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

Artículo 45. Comunicación con las familias

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL V *Continuïtat educativa*

Article 46. Continuïtat entre etapes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO V *Continuidad educativa*

Artículo 46. Continuidad entre etapas

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

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

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

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

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

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

Artículo 47. Continuidad desde la etapa de Educación Infantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DISPOSICIONS ADDICIONALS

Primera. Ensenyaments de Religió

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

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

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

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

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

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

Artículo 48. Continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria

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

2. Para garantizar la continuidad dentro de la etapa de Educación Primaria, antes del inicio del curso escolar, los tutores y las tutoras de cada nivel educativo se reunirán con el tutor o tutora previsto para el curso siguiente para el mismo grupo antes del comienzo del curso.

En el caso de carencia de continuidad del tutor o tutora del grupo, se tienen que reunir los equipos docentes actuales y los previstos para el curso siguiente, para establecer las medidas necesarias para dar continuidad al proceso educativo del alumnado.

Artículo 49. Continuidad a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

1. Los centros educativos de Educación Primaria tienen que establecer medidas específicas para coordinarse con los centros de Educación Secundaria a los que estén adscritos y tienen que prever mecanismos de comunicación entre los centros implicados, antes de empezar el curso. Los centros de Primaria tienen que proporcionar una copia del historial académico del alumno o la alumna y el informe individualizado del final de etapa al centro de Educación Secundaria donde proseguirá los estudios el alumno o la alumna, previa petición del centro.

2. En este proceso, se tiene que realizar un análisis del contexto teniendo en cuenta el centro de procedencia y el de destino, se establecerán los mecanismos de coordinación y se definirá el equipo que llevará a cabo esta continuidad, teniendo siempre en cuenta al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo y adaptando, en su caso, los procedimientos establecidos a sus necesidades.

3. En el caso de los centros adscritos, se tiene que realizar en el tercer trimestre de 6^º de Primaria, al menos, una entrevista entre el tutor o tutora del último curso de Educación Primaria y el tutor o tutora del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria o la persona designada por la dirección del centro de Secundaria, con el objetivo de completar la información sobre el recorrido de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. En el caso del alumnado con necesidades de apoyo educativo específico, también tienen que participar el equipo de orientación del centro de Educación Primaria y el departamento de orientación educativa del instituto de Educación Secundaria, o el personal que preste servicios de orientación en centros privados concertados.

4. El centro de Educación Primaria tiene que organizar una visita al instituto adscrito, en el último trimestre del curso para el alumnado de sexto de Educación Primaria, para conocer las instalaciones, el espacio del centro, el funcionamiento general y, si está designado, el tutor o tutora del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. Enseñanzas de Religión

De acuerdo con lo que establece la disposición adicional primera del Real decreto 157/2022:

1. Las enseñanzas de Religión se incluirán en la Educación Primaria de acuerdo con lo que establece la disposición adicional segunda de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

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

3. Los centros tienen que garantizar que, en el periodo de matrícula, las madres, los padres, las tutoras o los tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar si quieren cursar o no enseñanza de Religión.

4. Para el alumnado que curse enseñanzas de Religión:

a) La evaluación de la enseñanza de la Religión se tiene que realizar en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria. La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se tiene que ajustar a lo que establecen los acuerdos de cooperación subscritos por el Estado.

b) Amb la finalitat de garantir el principi d'igualtat i la lliure concurrència entre tot l'alumnat, les qualificacions que s'hagueren obtingut en l'avaluació dels ensenyaments de Religió no s'han de computar en les convocatòries en les quals hagen d'entrar en concurrència els expedients acadèmics ni quan calga acudir a aquests a l'efecte d'admissió dels i les alumnes per a realitzar una selecció entre els sol·licitants.

5. Per a l'alumnat que no cursa ensenyaments de Religió:

a) Els centres educatius han de disposar les mesures organitzatives perquè els alumnes i les alumnes, les mares, pares, tutors o tutors dels quals no hagen optat perquè cursen ensenyaments de Religió reben la deguda atenció educativa, sense que s'establisca cap àrea ni matèria amb caràcter alternatiu.

b) Aquesta atenció educativa l'han de planificar i establir els centres de manera que es dirigisca al desenvolupament de les competències clau, a través de la realització de projectes significatius per a l'alumnat i de la resolució col·laborativa de problemes, reforçant l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat. En tot cas, les activitats proposades han d'anar dirigides a reforçar els aspectes més transversals del currículum, afavorint la interdisciplinarietat i la connexió entre els diferents sabers.

c) Les activitats a les quals es refereix aquest apartat en cap cas han de comportar l'aprenentatge de continguts curriculars associats al coneixement del fet religiós ni a qualsevol àrea de l'etapa ni han de ser qualificades.

Segona. Calendari

D'acord amb el que estableix la disposició addicional tercera del Reial decret 157/2022.

La conselleria competent en matèria d'educació ha de publicar anualment el calendari escolar previst per a cada curs acadèmic, d'acord amb el que estableix l'article 12 del Reial decret 157/2022

Tercera. Incidència pressupostària i necessitat de recursos

La implementació i el desplegament posterior d'aquest decret no poden tindre cap incidència en la dotació de tots i cada un dels capítols de despesa assignats a la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, i en tot cas han d'atendre's amb els mitjans personals i materials que aquesta tinga assignats.

Quarta. Obligacions administratives dels centres de titularitat privada

1. Els centres de titularitat privada que imparteixen ensenyaments d'Educació Primària, en qüestions d'avaluació i titulació, hauran de fer ús de l'aplicació Innovació Tecnològica Administrativa per a Centres i Alumnat que la conselleria competent en matèria d'educació posa a l'abast dels centres educatius.

2. Així mateix, els centres de titularitat privada estan obligats a elaborar els documents per a la gestió de l'avaluació que figuren en aquest decret, així com a lliurar dins del termini i en la forma oportuna als centres públics a què es troben adscrits la documentació corresponent sobre avaluació i expedició de títols.

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

1. Per a desenvolupar la funció d'orientació educativa en centres privats de la Comunitat Valenciana és necessari acreditar els requisits establits en l'article 5 del Reial decret 860/2010, de 2 de juliol, pel qual es regulen les condicions de formació inicial del professorat dels centres privats per a exercir la docència en els ensenyaments d'Educació Secundària Obligatoria o de Batxillerat.

2. Amb la finalitat de regular la formació establida en l'article 5.2 del Reial decret 860/2010, de 2 de juliol, així com de garantir la qualitat dels ensenyaments d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, per a exercir funcions d'orientació educativa en els centres educatius privats ubicats en l'àmbit territorial de la Comunitat Valenciana, s'ha de posseir una llicenciatura o un grau i a més aportar qualsevol màster oficial els ensenyaments del qual estiguen relacionats amb l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la diversitat funcional.

b) Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hayan obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión no se tienen que computar en las convocatorias en las que tengan que entrar en concurrencia los expedientes académicos ni cuando haya que acudir a estos a efectos de admisión de los alumnos y las alumnas para realizar una selección entre los solicitantes.

5. Para el alumnado que no curse enseñanzas de Religión:

a) Los centros educativos tienen que disponer las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyas madres, padres, tutoras o tutores no hayan optado por cursar enseñanzas de Religión reciban la atención educativa debida, sin que se establezca ninguna área ni materia con carácter alternativo.

b) Esta atención educativa la tienen que planificar y establecer los centros de manera que se dirija al desarrollo de las competencias clave, a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas tienen que estar dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariiedad y la conexión entre los diferentes saberes.

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

Segunda. Calendario

De acuerdo con lo que establece la disposición adicional tercera del Real decreto 157/2022.

La conselleria competente en materia de educación tiene que publicar anualmente el calendario escolar previsto para cada curso académico, de acuerdo con lo que se establece en el artículo 12 del Real decreto 157/2022.

Tercera. Incidencia presupuestaria y necesidad de recursos

La implementación y el desarrollo posterior de este decreto no pueden tener ninguna incidencia en la dotación de todos y cada uno de los capítulos de gasto asignados a la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, y en todo caso deberán atenderse con los medios personales y materiales que esta tenga asignados.

Cuarta. Obligaciones administrativas de los centros de titularidad privada

1. Los centros de titularidad privada que imparten enseñanzas de Educación Primaria, en cuestiones de evaluación y titulación, tendrán que hacer uso de la aplicación Innovación Tecnológica Administrativa para Centros y Alumnado que la conselleria competente en materia de educación pone a alcance de los centros educativos.

2. Así mismo, los centros de titularidad privada están obligados a elaborar los documentos para la gestión de la evaluación que figuran en este decreto, así como a entregar dentro del plazo y en la forma oportuna a los centros públicos a los que se encuentran adscritos la documentación correspondiente sobre evaluación y expedición de títulos.

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

1. Para desarrollar la función de orientación educativa en centros privados de la Comunitat Valenciana es necesario acreditar los requisitos establecidos en el artículo 5 del Real decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato.

2. Con el fin de regular la formación establecida en el artículo 5.2 del Real decreto 860/2010, de 2 de julio, así como de garantizar la calidad de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para ejercer funciones de orientación educativa en los centros educativos privados ubicados en el ámbito territorial de la Comunitat Valenciana, se tiene que poseer una licenciatura o un grado y además aportar cualquier máster oficial cuyas enseñanzas estén relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

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

Les modificacions introduïdes per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, en el currículum, l'organització i els objectius d'Educació Primària, els ensenyaments mínims d'aquesta etapa s'han de regir pel que estableix el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana en els cursos segon, quart i sisé per al curs escolar 2022-2023.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Única. Derogació normativa

1. Queda derogat el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, sense perjudici del que disposa en la disposició transitòria d'aquest decret.

2. Queda derogada l'Ordre 89/2014, de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual s'estableixen els documents oficials d'avaluació i es concreten aspectes de l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

3. Queda derogada l'Ordre d'11 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'estableixen els criteris generals pels quals s'ha de regir el calendari escolar per a tots els centres educatius de la Comunitat Valenciana que imparteixen ensenyaments d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatoria, Formació Professional, Batxillerat, Ensenyaments Artístics i Ensenyaments d'Idiomes; en aquells aspectes relacionats amb la jornada escolar i amb la jornada diària per al desplegament del currículum d'Educació Primària.

4. Queda derogat el Decret 30/2014, de 14 de febrer, del Consell, pel qual es regula la declaració de compromís família-tutor entre les famílies o representants legals de l'alumnat i els centres educatius de la Comunitat Valenciana.

5. Queda derogada l'Ordre 44/2011, de 7 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els plans per al foment de la lectura en els centres educatius de la Comunitat Valenciana.

6. Queda derogada l'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària fins a l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana.

7. Queda derogada l'Ordre 45/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula l'estructura de les programacions didàctiques en l'ensenyament bàsic.

8. Queden derogades les altres normes d'igual o inferior rang quan s'oposen al que s'estableix en aquest decret.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. Aplicació i desplegament

1. S'autoritza qui exercisca la titularitat de la conselleria competent en matèria educativa per a dictar totes les disposicions que siguen necessàries per a l'aplicació i desplegament del que disposa aquest decret.

2. Es faculta la persona titular de la Secretaria Autonòmica d'Educació per a dictar les resolucions i instruccions necessàries que requereix el desplegament i aplicació d'aquest decret i se l'autoritza per a la modificació dels annexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI i XII referents als documents d'avaluació. Els annexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI i XII continguts en el present decret no tenen rang reglamentari.

Segona. Calendari d'implantació

El que es disposa en aquest decret s'implantarà per als cursos primer, tercer i cinqué en el curs escolar 2022-2023, i per als cursos segon, quart i sisé en el curs 2023-2024.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

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

Las modificaciones introducidas por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en el currículum, la organización y los objetivos de Educación Primaria, las enseñanzas mínimas de esta etapa se tienen que regir por el que establece el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum y despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana en los cursos segundo, cuarto y sexto para el curso escolar 2022-2023.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

Única. Derogación normativa

1. Queda derogado el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, sin perjuicio de lo que dispone la disposición transitoria de este decreto.

2. Queda derogada la Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

3. Queda derogada la Orden, de 11 de junio de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se establecen los criterios generales por los que se debe regir el calendario escolar para todos los centros educativos de la Comunitat Valenciana que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato, enseñanzas artísticas y enseñanzas de idiomas; en los aspectos relacionados con la jornada escolar y con la jornada diaria para el desarrollo del currículum de Educación Primaria.

4. Queda derogado el Decreto 30/2014, de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de compromiso familia-tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

5. Queda derogada la Orden 44/2011, de 7 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

6. Queda derogada la Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria hasta la de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

7. Queda derogada la Orden 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en la enseñanza básica.

8. Quedan derogadas las otras normas de rango igual o inferior cuando se opongan a lo que establece este decreto.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. Aplicación y desarrollo

1. Se autoriza a quién ejerza la titularidad de la conselleria competente en materia educativa para dictar todas las disposiciones que sean necesarias para la aplicación y desarrollo de lo que dispone este decreto.

2. Se faculta a la persona titular de la Secretaría Autonómica de Educación para dictar las resoluciones e instrucciones necesarias que requiera el desarrollo y aplicación de este decreto y se la autoriza para la modificación de los anexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI y XII referentes a los documentos de evaluación. Los anexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI y XII que contiene este decreto no tienen rango reglamentario.

Segunda. Calendario de implantación

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

ANEXO I

COMPETENCIAS CLAVE

1. Competencias clave que se deben adquirir

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

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

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

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

Descriptorios operativos de las competencias clave en la enseñanza básica

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

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

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

1.1 Competencia en comunicación lingüística (CCL)

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

respetuosa.

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

Descriptores operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia

construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

1.2 Competencia plurilingüe (CP)

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

Descriptores operativos

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

	factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.
--	--

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

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

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

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

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

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.
STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.	STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.
STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o	STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar

modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.	productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.
STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.	STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.
STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.	STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

1.4 Competencia digital (CD)

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

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

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento	CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de vali-

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

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

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la

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

Descriptoros operativos

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

1.6 Competencia ciudadana (CC)

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

Descriptoros operativos

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

contribuir a la conservació de la biodiversitat desde una perspectiva tanto local como global.	y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.
--	--

1.7 Competencia emprendedora (CE)

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

Descriptorios operativos

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

prendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.
---	--

1.8 Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

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

Descriptoros operativos

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

les, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.	sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.
---	---

ANEXO II

PERFIL DE SALIDA

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

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

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

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

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

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

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.



- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

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

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

ANEXO III

EDUCACIÓ PRIMÀRIA CURRÍCULUM DE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1. Presentación.

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

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

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

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

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

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

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

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

Los saberes del área incluyen elementos transversales y comunes con otras áreas curriculares como el gusto y fomento por la lectura, el conocimiento y las actuaciones acordes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el reconocimiento y conservación del patrimonio, la inclusión y tolerancia ante la diversidad social y cultural y el respeto de los Derechos Universales.

A continuación, se presentan las ocho competencias específicas del área de Conocimiento del Medio que se consideran imprescindibles para el adecuado desarrollo del alumnado de educación primaria. La descripción que acompaña cada una de estas competencias tiene como meta facilitar su comprensión y subrayar sus componentes. Seguidamente, se presentan las conexiones de estas competencias específicas entre sí, con las competencias específicas de las otras áreas de la educación primaria y con las competencias clave. Sigue la presentación de los saberes básicos cuyo aprendizaje, articulación y movilización exigen las competencias específicas, de los criterios para diseñar e implementar situaciones y actividades de aprendizaje orientadas a promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas, y, por último, de los criterios de evaluación que proporcionan el referente para valorar los niveles de desarrollo competencial alcanzado por el alumnado al final del segundo y del tercer ciclo de la etapa.

2. Competencias específicas.

2.1. Competencia específica 1.

Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.

2.1.1. Descripción de la competencia 1.

La forma en la que las personas buscamos información, la procesamos y la expresamos ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, migrando de un uso exclusivamente analógico centrado en fuentes únicas (el docente, la enciclopedia, etc.) a un uso mayoritariamente digital totalmente abierto y con posibilidades prácticamente ilimitadas.

Las características de este mundo digital hacen necesario un trabajo específico desde el centro educativo. Este trabajo debe centrarse en diferentes cuestiones que se enfocarán tanto de forma individual como en grupos colaborativos.

Por un lado, el alumnado deberá ser autónomo para utilizar los dispositivos seleccionados por el equipo docente para su uso educativo, utilizándolos para comunicarse con los miembros de la comunidad educativa, y para crear documentos y hacer presentaciones sencillas compartiendo las creaciones en entornos de aprendizaje virtuales privados.

Por otro lado, los dispositivos electrónicos deben facilitar el aprendizaje a partir de la colaboración y comunicación entre iguales, en redes de trabajo y aprendizaje que en el final de la etapa podrán ser interdisciplinarias, transculturales e intergeneracionales y desarrollarse tanto en contextos escolares como no escolares.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan el uso de dispositivos y recursos digitales exigen que el alumnado desarrolle habilidades para buscar y acceder a la información en diferentes formatos, plataformas y entornos en línea (incluyendo la realidad virtual o aumentada),



seleccionarla, clasificarla y procesarla. Es especialmente importante trabajar las posibilidades creativas de la tecnología digital que permiten expresar el conocimiento utilizando diferentes herramientas y en diferentes entornos digitales, incluyendo las impresoras 3D o la creación de páginas web. La creación de un contenido digital tiene en sí mismo un valor significativo, puesto que requiere de un estudio de múltiples variables (contenido de calidad, fiabilidad, propiedad intelectual, programación, diseño, estética, utilidad, etc.).

Paralelamente, el alumnado debe ser capaz de utilizar un entorno personal de aprendizaje sencillo a partir de una guía.

Esta competencia implica, además, desarrollar estrategias para usar de forma crítica y segura los dispositivos digitales, con conciencia de los riesgos y peligros existentes y capacidad para evitarlos o minimizarlos. Entre ellos, cobra importancia la salud e integridad, física y moral, del usuario y del resto de personas con las que se colabora en los entornos digitales.

En el trabajo de esta competencia no se debe olvidar la cuestión de la accesibilidad, garantizando que todo el alumnado tenga acceso a los dispositivos y recursos digitales, con las adaptaciones técnicas necesarias y los apoyos oportunos.

Al final del primer ciclo, el alumnado valorará la utilidad de la tecnología en la sociedad, la escuela, el hogar, la cultura y el ocio. Apreciará, de este modo, la gran versatilidad que tiene tanto para apoyar el desarrollo del ser humano como para acceder al conocimiento, facilitar la expresión artística o el disfrute. Su utilización se centrará en dispositivos, programas y aplicaciones que faciliten la comunicación con otras personas.

Al final del segundo ciclo, la utilización de la tecnología y los dispositivos digitales se centrará en la búsqueda de información de forma guiada en internet para crear contenidos digitales sencillos en forma de documentos con imágenes y diferentes tipografías, y para comunicar ideas. Así mismo, se habrá adentrado en cuestiones de bienestar y salud en el uso de la tecnología, reconociendo los riesgos de un uso poco adecuado (adicciones y ciberacoso) y poco seguro (acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados, virus, etc.), y se habrá iniciado en el empleo de la netiqueta.

Al final del tercer ciclo, el uso de los dispositivos y la tecnología acompañará, de forma guiada, todas las fases de un proyecto: búsqueda de información, selección, organización, registro y presentación. Para su uso eficiente, el alumnado deberá tener conocimientos prácticos básicos de mecanografía. Igualmente, deberá conocer herramientas que permitan representar datos en diferentes formatos, así como crear y presentar contenido digital sencillo (documentos, presentaciones y vídeos). Se habrá iniciado en el uso de entornos personales de aprendizaje, donde el alumnado podrá acceder a información, colaborar, comunicarse y presentar. La comunicación y la interacción adquiere un nivel de complejidad mayor al entrar en el trabajo en redes de aprendizaje, tanto internas como externas (eTwinning). En cuanto al uso seguro y adecuado de la tecnología y de Internet, se ampliará lo trabajado en el ciclo anterior con la sensibilización hacia cuestiones como la propiedad intelectual o el trabajo de estrategias básicas de afrontamiento del ciberacoso. Finalmente, el alumnado tendrá un conocimiento básico del funcionamiento de los dispositivos que le permita resolver algunos de los problemas técnicos básicos más habituales.

2.2. Competencia específica 2.

Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.

2.2.1. Descripción de la competencia 2.

Los retos y problemas a los que se enfrentan las sociedades actuales incluyen elementos propios del entorno físico, natural, social, cultural y tecnológico. Es por ello que se precisa de un trabajo interdisciplinar que permita una aproximación a respuestas y soluciones desde diferentes disciplinas, incluyendo las relacionadas con otras áreas curriculares.

El aprendizaje basado en preguntas, problemas, retos, fenómenos o indagaciones es esencial para abordar este tipo de situaciones. El alumnado se inicia así en un aprendizaje autorregulado, planificando su propio proceso de trabajo, realizando un seguimiento del mismo evaluando el progreso realizado a nivel individual y grupal, y gestionando de forma efectiva los tiempos disponibles. En este proceso es esencial tener en cuenta cuestiones como la perseverancia, la concentración o el esfuerzo.

En el aprendizaje de las ciencias es esencial que el alumnado desarrolle la capacidad de observación y reflexión. A partir de la observación de algún aspecto de su entorno próximo, natural, social o cultural, puede plantearse preguntas o cuestiones relativas a lo que le gustaría conocer, modificar o crear, desencadenando un proceso creativo con ese objetivo y desarrollando un proyecto que dé respuesta a lo que desea averiguar, modificar o crear. Las soluciones o respuestas se pueden plasmar en construcciones de maquetas, circuitos o mecanismos básicos y sencillos que introduzcan conceptos tecnológicos.

Es también útil emplear estrategias propias de disciplinas como la Ingeniería o la Matemática. El alumnado será capaz de actuar siguiendo las fases propias del pensamiento de diseño, llevando a cabo una detección de necesidades, un estudio de la situación usando pensamiento divergente y convergente, un diseño, la creación y prueba de prototipos y una evaluación de resultados.

Así mismo, el alumnado podrá desplegar un pensamiento computacional orientado a formular problemas y plantear soluciones de una manera estructurada mediante un procesamiento adecuado de la información. El pensamiento computacional implica la adquisición, articulación y movilización de muchas habilidades diferentes que no requieren necesariamente el uso de la tecnología o de dispositivos digitales. Entre ellas, en esta etapa son relevantes la abstracción (la capacidad de eliminar aspectos superfluos no necesarios para llegar a la solución de un problema), el pensamiento algorítmico (establecer una serie de pasos y ejecutarlos de forma ordenada para llegar a una solución), la descomposición (descomponer un problema grande en problemas más pequeños), el reconocimiento de patrones (identificar similitudes entre distintas soluciones a un problema, para poder resolver nuevos problemas) y el pensamiento lógico (desarrollar opciones de solución a partir de variables con dos valores: verdadero/falso, sí/no).

Al no existir respuestas o soluciones únicas, el foco del aprendizaje recae principalmente en el proceso. Por esta misma razón, se valora tanto el trabajo realizado para confirmar la idoneidad o adecuación de una solución o respuesta, como el que se lleva a cabo para mostrar su inadecuación o no identidad.

Finalmente, gran parte del trabajo anterior se realizará de forma cooperativa y colaborativa, a través del trabajo en equipo, desarrollando competencias, habilidades sociales y valores tales como la responsabilidad común e individual, la tolerancia y respeto ante el trabajo y opiniones de los demás, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones conjunta y la empatía.

Al final del primer ciclo, el alumnado se iniciará en el uso de metodologías de indagación, a partir de observar y comprender su entorno, identificando dudas o problemas y expresando diferentes ideas con medios orales o gráficos sencillos para responderlas o solucionarlos. Parte del énfasis se pone en que identifique los pasos a seguir en el proceso, desde la identificación de la cuestión que es objeto de la indagación hasta el planteamiento de una respuesta posible. El proceso se llevará a cabo con el apoyo de un guión e incluirá situaciones manipulativas y mecánicas que permitan pensar soluciones concretas y probarlas, para finalmente compartirlas con los compañeros. Este proceso se realizará, en la mayor parte de las ocasiones, en equipos de trabajo, donde el alumnado escuchará las aportaciones ajenas, aceptará otros puntos de vista, aportará ideas propias constructivas, buscará

ayuda cuando la precise, reconocerá y valorará el trabajo de otros y se responsabilizará del trabajo personal para alcanzar una meta colectiva. Se habrá llevado a cabo, además, una iniciación a la programación y al pensamiento computacional utilizando recursos analógicos o digitales adaptados al nivel lector del alumnado.

Al final del segundo ciclo, el alumnado habrá profundizado en su conocimiento y dominio de las fases del proceso, contando todavía con ayuda y apoyo, identificando problemas o temas de interés, proponiendo diferentes opciones, diseñando, realizando prototipos y probando posibles soluciones, presentando conclusiones y evaluando de forma continua el proceso seguido a partir de plantillas o pautas facilitadas en diferentes momentos de su desarrollo. Este trabajo se realizará desde la asunción de diferentes roles, en el marco de procesos de aprendizaje cooperativo, usando estrategias para resolver los conflictos a partir del diálogo y atendiendo, además, a valores y habilidades como la constancia, la capacidad de concentración, la adaptación a los cambios, la resiliencia ante posibles obstáculos y fracasos puntuales y las estrategias de búsqueda de orientación y ayuda para afrontarlos y superarlos. Así mismo, el alumnado se iniciará en la programación a partir de plataformas digitales que permitan la programación por bloques o la experimentación con la robótica.

Finalmente, al concluir el tercer ciclo, el alumnado habrá incorporado nuevas variables a su método de trabajo, siendo capaz de actuar con una mayor libertad en cuanto a la planificación, la gestión del tiempo, la toma de decisiones y la evaluación de procesos y resultados. Tendrá un papel más protagonista y una mayor autonomía, asumiendo una mayor responsabilidad y compromiso tanto individual como colectivo, resolviendo los conflictos a partir del diálogo y fomentando una convivencia basada en valores democráticos. Los avances en el conocimiento de la programación y el uso de los dispositivos y herramientas digitales (impresión 3D, programación por bloques, realidad aumentada, realidad virtual, entornos digitales, entre otros) se producirán fundamentalmente en los productos finales de los proyectos.

2.3. Competencia específica 3.

Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.

2.3.1. Descripción de la competencia 3.

Desarrollar la curiosidad en el alumnado frente al mundo que le rodea, formularse preguntas e hipótesis sobre los fenómenos que suceden en el medio en el que habita, natural, social, cultural y tecnológico, y sobre las relaciones que se establecen en él, e introducir al alumnado en la utilización de estrategias propias del método científico a un nivel básico.

Este proceso ayudará a construir respuestas basadas en la búsqueda de datos, la observación y el acceso a fuentes diversas, orales o documentales en cualquier soporte adecuado y accesible a su nivel, siguiendo los pasos del razonamiento científico: formulación de una hipótesis, observación en el contexto natural y en el laboratorio, realización de encuestas o de entrevistas, búsqueda bibliográfica o en internet con la ayuda y guía por el profesorado hacia fuentes rigurosas y accesibles. El alumnado ha de poder relacionar, analizar e interpretar los datos que va recogiendo a partir de los conocimientos científicos y sociales disponibles para llegar a unas conclusiones y poder explicar hechos y fenómenos del mundo que le rodea.

Estas conclusiones y explicaciones han de poder ser comunicadas y compartidas haciendo uso de diferentes lenguajes y soportes a los que el alumnado accederá con ayuda del profesorado.

La adquisición y desarrollo de esta competencia exige, además, poner en juego actitudes como la curiosidad, el rigor, la constancia, la flexibilidad, la creatividad, la imaginación, el espíritu crítico, la empatía, la paciencia y la cooperación honesta con los demás.

Al final del primer ciclo, el alumnado será capaz de formular cuestiones sencillas sobre el entorno natural, social y cultural, y de elaborar respuestas a las mismas, apoyándose en una pauta y otros materiales facilitados por el profesorado, a partir de búsquedas de información en soportes accesibles y concretos y manejando conceptos científicos básicos.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de plantear preguntas sobre el entorno natural, social y cultural, y de utilizar de manera autónoma estrategias sencillas de búsqueda de información a partir de un conjunto de fuentes seleccionadas y accesibles, así como de relacionar las informaciones obtenidas con los conocimientos científicos adquiridos para elaborar respuestas y enriquecer su aprendizaje.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de aplicar de manera más eficiente el razonamiento científico, pudiendo formular hipótesis y preguntas más complejas, diseñar estrategias de búsqueda y selección de información, analizar los resultados y relacionarlos con los conocimientos científicos de los que dispone para obtener unas conclusiones.

2.4. Competencia específica 4.

Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.

2.4.1. Descripción de la competencia 4.

Adoptar hábitos saludables relacionados con el consumo responsable, la alimentación, la actividad física y el descanso son la base para el funcionamiento adecuado del cuerpo.

Los conocimientos científicos sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la composición de los alimentos facilitan la toma de conciencia, desde edades tempranas, de conductas relacionadas con una alimentación saludable, equilibrada y sostenible que ayuda a prevenir enfermedades como la obesidad o la anorexia, a tener una dieta más adecuada y a evitar comportamientos y hábitos perniciosos para la salud derivados de la publicidad o de la presión mediática y el consumismo.

La toma de conciencia del propio cuerpo está asociada al hábito de realizar ejercicio físico, que contribuye a conocer el cuerpo y sus posibilidades, a realizar movimientos con precisión y a relacionarse con el entorno. Es necesario conocer la funcionalidad de todos los sistemas que componen el cuerpo humano y su relación con los hábitos

Enlazando con el conocimiento físico del cuerpo y el establecimiento de hábitos saludables, los componentes emocionales son esenciales para alcanzar un equilibrio que garantice el bienestar físico, emocional y social que permita establecer relaciones sociales saludables actuando desde la tolerancia y la comprensión y favoreciendo la convivencia.

El equilibrio implica a la vez el cuerpo y la mente, siendo por ello de especial importancia desarrollar la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas utilizando las estrategias adecuadas. La reacción consciente a esos estímulos son los sentimientos, que vienen determinados por un sistema de valores, creencias y las experiencias y deseos del individuo. Esta competencia incluye el desarrollo de habilidades sociales como la autoconciencia, la capacidad de comunicación, la motivación, la asertividad, la empatía, la autoestima y la resiliencia, que contribuyen de forma importante a la aceptación del yo, a la vez que a la comprensión y aceptación de los otros.

La educación afectivo sexual es una parte importante en la formación integral del alumnado. Además del conocimiento biológico del cuerpo, es necesario comprender la construcción de la

identidad de género y las relaciones afectivas que se producen en nuestra sociedad. En ese sentido, es necesario ofrecer información fiable que ayude a asumir valores que coincidan con los principios de respeto a la dignidad humana y a la igualdad entre géneros

En esta etapa se inician numerosos cambios, relacionados con el desarrollo físico del alumnado y las relaciones con los demás, que van a condicionar sus experiencias, sensaciones y emociones.

El grupo de pertenencia adquiere cada vez más importancia y aumenta su influencia sobre el desarrollo de conductas encaminadas a adquirir un mayor equilibrio emocional en relación a sí mismo y al grupo y a saber actuar delante de posibles situaciones y actitudes problemáticas. La adquisición y desarrollo de esta competencia capacita al alumnado para identificar los sentimientos, emociones, cambios corporales propios y ajenos y actuar desde la tolerancia y la comprensión, analizando y valorando situaciones y comportamientos diversos de manera respetuosa y responsable.

Al final del primer ciclo, el alumnado habrá adoptado hábitos y conductas saludables sobre alimentación, actividad física, descanso y consumo responsable, apoyados en conocimientos científicos básicos y utilizando unas pautas, para prevenir las enfermedades más comunes. Se habrá iniciado en la adopción de hábitos de consumo responsable sobre la adquisición de bienes y servicios básicos, y diferenciará entre alimentos naturales y procesados. Además, identificará las emociones y los sentimientos propios.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de desplegar de forma autónoma hábitos y conductas saludables sobre alimentación, actividad física, descanso y consumo responsable, siendo capaz de proponer y adoptar mejoras con el fin de prevenir riesgos para la salud física, mental y emocional. Explicará los cambios que se van produciendo en su cuerpo e identificará las emociones y los sentimientos propios y ajenos con respeto y empatía.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz, además, de analizar los hábitos y las conductas saludables con criterios científicos y de formular propuestas basadas en estos criterios para mejorar el bienestar físico propio y colectivo, atendiendo al equilibrio existente entre todas las partes, órganos y sistemas del cuerpo humano y a la necesidad de prevenir las enfermedades más comunes (obesidad, diabetes, alergias, entre otras). También habrá adoptado hábitos de consumo responsable basándose en criterios científicos y teniendo en cuenta el impacto ambiental de los productos y el gasto energético que supone su elaboración y transporte. Reconocerá y asumirá los cambios que están ocurriendo en su cuerpo y los sentimientos que los acompañan, aceptándolos y reaccionando y actuando con asertividad y empatía ante situaciones conflictivas diversas.

2.5. Competencia específica 5.

Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.

2.5.1. Descripción de la competencia 5.

Se entiende el entorno como el espacio físico, social y cultural donde habitamos los seres humanos y en el cual se produce la vida y mantenemos una interacción constante con lo que nos rodea.

El entorno engloba paisaje y ecosistema. El paisaje es un concepto geográfico que incluye los elementos que no tienen vida (abióticos), los dotados de vida (bióticos), la fauna y la vegetación, y los derivados de la acción humana, como la demografía, la actividad industrial y económica, el transporte, entre otros. El paisaje se encuentra en continua evolución a causa de los agentes naturales externos,

como por ejemplo el viento, la lluvia, la nieve o el agua, e internos, como por ejemplo terremotos, o volcanes y de la acción continua de los seres humanos que lo transforman continuamente.

El ecosistema es un concepto biológico y ecológico, y se define como un sistema natural de organización de los organismos vivos de diversas especies (biocenosis) que interactúan entre sí en un espacio definido (biotopo). Entre ambos componentes tienen lugar una serie de interacciones complejas e interdependientes.

Adquirir esta competencia específica implica ser capaz de acercarse al mundo con curiosidad, observar y comprender hechos y fenómenos naturales, sociales y tecnológicos y las interrelaciones que se establecen entre ellos, profundizando en la complejidad de las relaciones que se establecen en el medio y observar el impacto que la humanidad ha tenido históricamente y sigue teniendo en su evolución.

El alumnado de esta etapa se hará consciente de manera progresiva del impacto de las actuaciones humanas en el medio que afectan a los paisajes y rompen el equilibrio de los ecosistemas, modificándolos. Tomará conciencia de la importancia que tiene la conservación del medio ante la presión que soporta de la actividad humana y la huella ecológica que ello supone. Así mismo, asumirá la necesidad de llegar a un equilibrio entre el desarrollo social y económico, y la conservación y defensa del medio ambiente, es decir, de caminar hacia un desarrollo sostenible.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 son una serie de retos que acordaron los líderes mundiales en 2015 para priorizar unos objetivos globales que terminen con la pobreza, protejan el planeta y aseguren prosperidad para todos con la intención de transformar el mundo, implicando todo tipo de actores para el cambio: gobiernos, empresas, sociedad civil y personas individuales. Para alcanzar estos objetivos todas las personas deben formar parte del cambio, comenzando con la consecución de los objetivos que tienen una repercusión cercana, local, como el consumo de agua, los derechos de los niños y las niñas, o el respeto y cuidado del medio ambiente, para avanzar progresivamente desde iniciativas locales a las globales.

Al final del primer ciclo, el alumnado analizará los paisajes y ecosistemas de su entorno cercano, identificando los elementos que los configuran y elaborará conclusiones sobre las actuaciones que les afectan, formulando propuestas de conservación y cuidado. Así mismo, identificará algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionándolos con las propuestas formuladas.

Al final del segundo ciclo, ampliará el alcance de los paisajes y ecosistemas analizados, interrelacionando los elementos que los configuran, y formulará propuestas argumentadas para su conservación y cuidado. Además, reconocerá e identificará en su entorno cercano problemas descritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, formulando propuestas de soluciones en el nivel local que tengan repercusión en el ámbito global.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de analizar la interacción de los principales elementos que configuran un paisaje o un ecosistema, así como de realizar una valoración personal justificada sobre las actuaciones que les afectan y de aportar propuestas razonadas y viables de conservación y cuidado. Podrá identificar, además, los problemas descritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible tanto a nivel local como global, formulando propuestas de soluciones a corto, medio y largo plazo.

2.6. Competencia específica 6.

Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.

2.6.1. Descripción de la competencia 6.

El conocimiento histórico es imprescindible para entender el mundo que nos rodea y las distintas formas de vida de nuestro tiempo.

Esta competencia hace referencia al análisis de los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes períodos históricos y a la capacidad de establecer interrelaciones entre los cambios producidos en la sociedad hasta la actualidad.

Situar cronológica y espacialmente los hechos históricos implica la toma de conciencia sobre el paso del tiempo.

Mediante el uso y manejo de las diferentes unidades de tiempo y de diversas fuentes históricas, el alumnado comprende el mundo que le rodea y es capaz de identificar los cambios que se han producido.

Reconocer y explicar estos cambios supone establecer relaciones entre las características de los grandes periodos históricos y su repercusión en el funcionamiento de la sociedad actual.

Que el alumnado sea consciente y entienda los procesos de cambio subyacentes favorecerá un mayor respeto y un compromiso de mejora con la sociedad en la que viven.

Al final del primer ciclo, el alumnado se habrá iniciado en la representación del tiempo y en el uso de las formas convencionales para medirlo. Entenderá y manejará adecuadamente las nociones de causa, consecuencia y empatía. Será capaz de utilizar diferentes fuentes para obtener informaciones basadas, principalmente, en recursos digitales. Conocerá biografías de personajes históricamente relevantes desde una perspectiva coeducativa.

Al final del segundo ciclo, el alumnado será capaz de analizar periodos cronológicos y grandes edades de la Historia y su relación con la actualidad. Manejará las nociones de simultaneidad e interpretación histórica. Identificará las características de la Península Ibérica en la Prehistoria y la Edad Antigua, así como sus elementos más destacables, y se habrá iniciado en el conocimiento de la cultura griega y la romanización.

Al final del tercer ciclo, habrá profundizado y consolidado las nociones de causa, consecuencia, empatía, simultaneidad e interpretación histórica. Será capaz de reconocer las características de la sociedad del antiguo régimen y de la revolución liberal y su reflejo en los cambios sociales y económicos producidos en España. Se habrá iniciado en el análisis de la memoria democrática de nuestro país (dictadura y transición), teniendo en cuenta la diversidad de interpretaciones mediante el uso de diferentes recursos para obtener información (recursos digitales, medios de comunicación, documentos audiovisuales, textuales, fuentes orales y expresiones culturales).

2.7. Competencia específica 7.

Identificar y describir la organización y estructura política y territorial municipal, de la Comunidad Valenciana, de España y de Europa, así como las características más destacadas de sus principales instituciones y funciones.

2.7.1. Descripción de la competencia 7.

La vida en sociedad no se entiende sin una estructura y organización política y territorial. Como parte de una ciudadanía activa, el alumnado debe conocerla, respetarla y participar en ella.

Esta competencia hace referencia a la interacción entre la estructura política y organizativa de cada territorio y su contribución a la ciudadanía.

La participación infantil es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño. A tal efecto, se ha experimentado un cambio hacia una mayor implicación de las niñas y los niños en asuntos sociales y en la toma de decisiones que afectan a la

vida propia y a la vida en sociedad. Por este motivo, el alumnado debe ser competente y estar preparado para desarrollar este papel en la organización social.

Por un lado, Identificar implica reconocer la estructura política y organizativa de su municipio, localidad y país, teniendo presente que dicha organización supone asumir y respetar unas normas sociales que deberá integrar en su día a día desde la infancia. Por otro lado, describir esta organización, tanto desde un punto de vista político como organizativo, supone que el alumnado indague, analice y conozca dichas instituciones y sus funciones, y sea capaz de integrarlas como un elemento del que forma parte para vivir en consecuencia y de acuerdo con los valores democráticos.

La finalidad de esta competencia específica es que el alumnado entienda que los objetivos colectivos pueden conseguirse de una manera satisfactoria con la participación y compromiso del grupo.

Al final del primer ciclo, se habrá iniciado en los ámbitos de participación ciudadana más próximos como son el colegio y su localidad. Reconocerá la pertenencia al grupo social familiar y la relación entre sus miembros, y adquirirá responsabilidades en tareas domésticas para el buen funcionamiento de la vida familiar.

Reconocerá también las diferencias entre medio urbano y rural y tendrá conocimiento de los equipamientos básicos educativos, sanitarios y culturales existentes en su entorno y de los servicios que prestan a la comunidad.

Al final del segundo ciclo, habrá ampliado los ámbitos de participación ciudadana en el contexto escolar, comunitario y municipal, profundizando el reconocimiento de pertenencia a un grupo social desde la familia y asumiendo mayores responsabilidades en su funcionamiento cotidiano.

El alumnado reconocerá la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones públicas y del papel de la Administración pública en la Comunidad Valenciana a través de la Generalitat. Así mismo, identificará el Estado español como el conjunto de todas las Comunidades Autónomas que lo conforman y que constituyen la base de su organización social, política y territorial. Será también capaz de identificar y describir algunos factores demográficos relevantes de la comunidad de la que forma parte como la natalidad y la mortalidad, los movimientos migratorios, el nivel de inclusión y cohesión social y la diversidad cultural.

Manejará nociones básicas de economía relacionadas con la economía doméstica, el cálculo de gastos e ingresos, el dinero, el ahorro, las cuentas bancarias, y las tarjetas de crédito, teniendo en cuenta la importancia del consumo responsable y sostenible.

Al final del tercer ciclo, el alumnado será capaz de identificar y describir a grandes trazos la organización social, política y territorial de España, y las características más destacadas de las Instituciones de gobierno municipales, autonómicas, con referencia específica a la Comunitat Valenciana, y del Estado español. Además, habrá realizado una aproximación inicial a la pertenencia de España a la Unión Europea y sus principales instituciones.

Así mismo, el alumnado será capaz de diferenciar entre regímenes democráticos y autoritarios como formas de gobierno contrapuestas, reconociendo la existencia de un régimen democrático en el Estado español caracterizado por ser una monarquía parlamentaria y cuyo referente es la Constitución Española. También podrá realizar comparaciones entre algunas características demográficas destacadas de diferentes comunidades autónomas, o de países con distintos niveles de desarrollo.

Finalmente, será capaz de reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de España mostrando una actitud de respeto y aprecio por las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.

2.8. Competencia específica 8



Reconocer algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España y explorar y formular propuestas para promover su reconocimiento y protección.

2.8.1. Descripción de la competencia 8

El patrimonio es la relación que se establece entre los bienes y las personas en términos de pertenencia, identidad o valoración. Su estudio y análisis no favorece únicamente el conocimiento de la historia, sino que también facilita una mejor comprensión del presente a partir de la reconstrucción del pasado de una manera tangible y concreta.

Esta competencia hace referencia a la comprensión de la realidad social y su historia a través de la interpretación del significado de los vestigios del pasado de una manera crítica.

El alumnado adquirirá conciencia sobre qué es el patrimonio natural, histórico y cultural, cuáles son sus distintas representaciones y será capaz de reconocerlo en su contexto más próximo y global.

Reconocer los elementos del patrimonio que tiene a su alrededor implica examinar y explorar su entorno, tanto actual como pasado. Es el paso previo necesario para poder desarrollar procesos de análisis, expresión, creación y participación.

La formulación de propuestas de cuidado y protección supone asumir, a través del reconocimiento del patrimonio, unos valores con los que el alumnado se identifica, es decir, no interpretar el entorno o los contenidos únicamente desde la parte más racional, sino también desde una perspectiva afectiva.

El objetivo de esta competencia es dejar de lado la idea de que el patrimonio es únicamente una evidencia del pasado histórico que se tiene que proteger y conservar. Además, debe considerarse como una fuente de información, como un recurso educativo para construir conocimiento social y conciencia histórica y para fomentar la participación democrática.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado identificará y reconocerá los principales elementos del patrimonio del municipio, valorando las actuaciones públicas y privadas orientadas a su conservación y cuidado.

Al final de segundo ciclo, el alumnado será capaz de diferenciar las distintas representaciones del patrimonio y podrá identificarlas a través de diferentes medios. Se habrá iniciado en el conocimiento de otros tipos de patrimonio y habrá ampliado su reconocimiento.

Este descubrimiento favorecerá la valoración de elementos del patrimonio comarcal social, histórico y cultural, reconociendo las aportaciones de las mujeres como sujetos individuales y como colectivo. Así mismo, podrá realizar propuestas más complejas sobre la conservación y el cuidado del patrimonio.

Al final del tercer ciclo, el alumnado habrá construido una idea precisa de qué es el patrimonio, de los diferentes tipos de patrimonio y de su papel social y cultural. Habrá profundizado su conocimiento al respecto a partir del análisis de la evolución de los elementos patrimoniales globales.

Además, será capaz de elaborar y realizar exposiciones fundamentadas sobre el patrimonio conocido y emitir juicios de valor sobre su origen y su relación con los acontecimientos históricos desde una perspectiva coeducativa.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas/materias y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área/materia).

3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las competencias específicas del área Conocimiento del Medio se pueden organizar en tres grupos diferentes. Las tres primeras competencias (CE1, CE2 y CE3) hacen referencia a cuestiones transversales relacionadas con los instrumentos o estrategias que se utilizan para el aprendizaje. Las ciencias naturales y las ciencias sociales se trabajan a menudo de forma globalizada e interdisciplinar, utilizando estrategias como el método científico, el pensamiento de diseño, el pensamiento computacional, para comprender y respetar el entorno. Es por ello que estas tres competencias, además de exigir el aprendizaje, articulación y movilización de unos saberes propios, inciden en la adquisición y desarrollo del resto de competencias del área y están estrechamente conectadas con todas ellas.

En segundo lugar, las CE 4 y CE 5, siguiendo la estructura planteada en la introducción, tienen como foco la relación de las personas con el medio natural y están fuertemente interrelacionadas. Ambas promueven el desarrollo de una conciencia y unos hábitos que favorezcan la sostenibilidad y la salud, propia y ajena. Se hace especial hincapié en comprender el efecto de la acción humana en el entorno, para así fomentar la responsabilidad individual y social. Especialmente la segunda de estas competencias tiene un carácter muy global, pues incluye contenidos tanto de ciencias naturales como de ciencias sociales.

En tercer lugar, las CE 6, CE 7 y CE 8 se centran en cuestiones propias del entorno social y responden a la intención educativa de promover y favorecer la comprensión de la organización social y el respeto a la cultura. A través de ellas, trabajadas a menudo de forma interrelacionada, se promueve que el alumnado sea capaz de participar activamente en la sociedad desde el respeto, el conocimiento y la responsabilidad.

3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa.

El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, por su carácter explicativo del mundo y del entorno, mantiene múltiples conexiones o relaciones con prácticamente todas las otras áreas curriculares de la educación primaria. No obstante, procede destacar las siguientes conexiones:

Dado el carácter instrumental de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Valenciano: Lengua y Literatura, las competencias específicas de estas materias relativas a la comunicación, la representación y la expresión están estrechamente relacionadas con las competencias específicas de Conocimiento del Medio. La relación con las competencias específicas de la Lengua extranjera: inglés es también evidente a partir del momento en el que el alumnado tiene madurez y conocimientos suficientes para utilizarla con el fin de obtener información y comunicarse, uno de los objetivos de la etapa.

Lo mismo sucede con el área de Matemáticas, que proporciona valiosos instrumentos para la observación, el análisis, la comparación de datos o la resolución de problemas. Los saberes matemáticos adquieren todo su sentido cuando se aplican en contextos reales y significativos para el alumnado, es decir, en el medio en el que vive.

Las competencias específicas del área de Educación en valores éticos y cívicos se caracterizan por su transversalidad y por sus relaciones con las competencias específicas de las otras áreas curriculares, incluidas las de Conocimiento del Medio. La interacción entre los seres humanos que viven en sociedad es fuente de aprendizaje y de conflictos que se deben solucionar aplicando estos valores cívicos y éticos, inherentes al funcionamiento de sociedades democráticas, que ayudan y consolidan hábitos y costumbres saludables así como el bienestar emocional individual y colectivo.

Con el área de Educación plástica y visual y con el área de Música y Danza se establecen conexiones relevantes a través de las competencias específicas de Conocimiento del Medio relativas a la interacción con el patrimonio artístico y cultural en todos sus formatos. Y también con las que ponen el foco en el uso de diferentes materiales, del cuerpo humano, de la voz y del sonido.

Finalmente, cabe aún mencionar las estrechas relaciones existentes con las competencias específicas del área de Educación física, especialmente de las que refieren al conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades, el ejercicio físico y la salud, el desarrollo de la autonomía personal y la interacción con el entorno.

3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1	X	X		X	X		X	
CE 2	X	X	X	X	X		X	
CE 3	X	X	X	X	X		X	
CE 4	X	X	X	X	X		X	
CE 5	X	X	X	X	X	X	X	X
CE 6	X	X		X	X	X		X
CE 7	X	X	X	X	X	X	X	X
CE 8	X	X		X	X	X	X	X

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática, ciencia y tecnológica
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

Todas las competencias específicas de Conocimiento del medio están estrechamente relacionadas con cuatro competencias clave. En efecto, la adquisición de todas ellas hace intervenir las capacidades de expresar hechos, conceptos y pensamientos, comprender textos orales y escritos localizando información sencilla y fiable, consultar fuentes de información escrita y poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, lo que las conecta con la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, esta última en la medida en que las fuentes de información consultadas utilizan diferentes lenguas.

Lo mismo sucede en el caso de la competencia digital, habida cuenta de que en la adquisición y desarrollo todas las competencias específicas habrá que utilizar en un momento u otro recursos de

internet empleando estrategias sencillas, creando y elaborando contenidos digitales en distintos formatos para participar en proyectos escolares mediante el uso de dispositivos y herramientas virtuales, y desarrollando soluciones digitales sencillas y sostenibles.

La competencia clave personal, social y de aprender a aprender mantiene igualmente relaciones estrechas con todas las competencias específicas, ya que la adquisición de habilidades y estrategias para la búsqueda de información y la toma de decisiones, la capacidad de trabajo individual y en equipo utilizando entornos personales de aprendizaje, y la tolerancia, el respeto y aprecio por las opiniones y aportaciones de las compañeras y compañeros juegan un papel importante en la adquisición y desarrollo de todas ellas. El conocimiento concreto del razonamiento científico y la experimentación son herramientas esenciales para el alumnado en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender de forma autónoma y progresiva. Otro tanto sucede con el conocimiento, uso y respeto de la estructura social y del funcionamiento político local, autonómico y nacional, el conocimiento del patrimonio y los cambios históricos y su repercusión en las sociedades actuales, y la reflexión sobre uno mismo y la gestión de la información para contribuir a la conservación del entorno y al propio bienestar físico y psíquico.

Por otra parte, las competencias específicas se relacionan con otras competencias clave de forma más específica como se señala a continuación.

La CE 1 conecta principalmente con la competencia digital, puesto que está centrada en proporcionar herramientas y conocimientos que habilitan al alumnado en el uso adecuado, seguro y eficiente de los recursos y dispositivos digitales para su aprendizaje. Así mismo, debido a la faceta creativa que incorpora a partir del trabajo individual o en grupo, se vincula con la competencia emprendedora.

La CE 2 se vincula con la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, en la medida en que recupera estrategias de trabajo propias del pensamiento matemático y las ingenierías, como son el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional, y que implica el uso de diferentes materiales y herramientas que favorecen el proceso creativo, para realizar investigaciones. También se vincula a la competencia emprendedora a través del uso de herramientas para llevar a cabo cualquier tipo de proyecto o investigación que se oriente a la consecución de un objetivo o a la solución de un problema.

La CE 3 se relaciona directamente con la competencia matemática y en ciencia y tecnología e ingeniería, pues ambas comparten el razonamiento científico y la experimentación como base para comprender el mundo y transformarlo hacia otras vías más comprometidas, responsables y sostenibles.

La CE 4 conecta con la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería en la medida en que es necesario el uso del método científico para comprender el mundo natural, basándose en la observación y la experimentación con el fin de extraer conclusiones basadas en pruebas, así como en la formulación de propuestas científicamente fundamentadas orientadas a la preservación de la salud, la sostenibilidad y la seguridad. Por otra parte, esta competencia implica que el alumnado tiene que reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en lo que concierne a la adopción de hábitos y conductas sostenibles que contribuyen a la conservación de la biodiversidad, lo que la vincula con la competencia ciudadana.

La CE 5 está conectada con la competencia matemática y en ciencia y tecnología e ingeniería, ya que entraña la comprensión del mundo utilizando el método científico, el pensamiento y la representación matemática, y el conocimiento de la tecnología y la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. La relación con la competencia ciudadana se establece a través del compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Y con la competencia emprendedora porque la elaboración de propuestas de soluciones viables y sostenibles conlleva una dosis importante de creatividad y de iniciativa. Finalmente, mediante esta



competencia específica se contribuye también a desarrollar la competencia en conciencia y expresión culturales, ya que, por un lado, implica la capacidad de comprender y respetar la cultura propia y ajena, y por otro, la capacidad de analizar críticamente creencias que tienen su origen en un pasado más o menos remoto pero que ya no son vigentes en la actualidad.

La CE 6 está vinculada a la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería en tanto que refiere al uso de distintos sistemas de medida del tiempo y a la importancia del razonamiento lógico-matemático en la organización y distribución espacio-temporal de la aproximación histórica.

La CE 7 mantiene una conexión especialmente estrecha con la competencia clave en comunicación lingüística. En efecto, el conocimiento de la organización y estructura política territorial, así como el conocimiento de las instituciones de la sociedad democrática, aporta un vocabulario específico, al mismo tiempo que el lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio principal utilizado para dirigirse a las instituciones y formar parte de ellas. Por otra parte, el respeto y compromiso con la organización social y la vida democrática en sociedad contribuye al desarrollo de la competencia ciudadana.

Finalmente, la CE 8 tiene como foco el conocimiento del patrimonio, su valoración y la implicación en su conservación y cuidado, lo que la vincula con la competencia ciudadana. La relación con la competencia emprendedora, por su parte, se establece a través de la participación activa en proyectos comprometidos con el entorno. Finalmente, el interés por conocer, comunicar y compartir elementos culturales a través del patrimonio y dar valor al mismo en cualquiera de sus manifestaciones vinculan esta competencia específica con la competencia en conciencia y expresión culturales.

4. Saberes básicos.

4.1. Introducción.

4.1.1. Criterios para la selección de los saberes básicos.

A continuación, se presentan los saberes básicos de diferentes tipos (conocimientos, destrezas, actitudes y valores) que el alumnado debe aprender, articular y movilizar para adquirir y desarrollar las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio y, a través de ellas, las competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado de la educación básica.

Su selección se ha realizado sobre la base de criterios que corresponden al significado o estructura lógica de la materia, representatividad y relevancia del contenido, muchos de ellos son específicos del área de conocimiento del medio, otros tienen un carácter transversal, ya que podrían ser válidos en otras áreas, pero resultan imprescindibles en el conocimiento del medio, son de actualidad, y contextualizados, ya que tienen una referencia social muy clara de cara a conocer las problemáticas a las que se enfrenta la sociedad actual de la que forma parte el alumnado y sobre la que deberán de actuar con conocimiento, pensamiento crítico y compromiso.

4.1.2 Criterios para su organización y presentación.

Los saberes o contenidos básicos se estructuran en tres bloques:

- Cultura científica
- Tecnología y digitalización
- Sociedades y territorios.

Esta organización no significa que se tenga que trabajar siguiendo esta estructura por bloques al pie de la letra. Como se señala en el apartado de situaciones de aprendizaje, la adquisición y desarrollo de las competencias específicas se facilita cuando se realizan actividades globales y

relativamente complejas que implican varias competencias y que ponen juego diferentes saberes que pueden estar ubicados en bloques diferentes.

4.2. Bloque 1: Cultura científica.

1.1 Iniciación a la actividad científica. CE 1, CE 2, CE 3, CE 5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1 Fases del razonamiento científico y de la experimentación			
• Curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos. • Realización de predicciones sencillas de manera guiada. • Estrategias de utilización de la Información en diferentes fuentes fiables, cercanas y accesibles • Uso de Instrumentos y dispositivos apropiados para la observación y medición. • Procedimientos y métodos guiados para la experimentación • Registro de las observaciones. • Vocabulario científico básico para comunicar de manera oral o gráfica el resultado de las investigaciones.	X X X X X X X		
• Observación de fenómenos que suceden en su entorno natural, social y cultural cercano, y realización de predicciones razonadas. • Léxico y vocabulario científico básico y su utilización en las investigaciones relacionadas con el medio cercano. • Realización de experimentos guiados utilizando diferentes técnicas de indagación y empleando los instrumentos y dispositivos adecuados. • Comunicación de los resultados de las investigaciones usando herramientas sencillas usando lenguaje científico básico adquirido. • Estrategias de utilización del pensamiento crítico, aplicado a los diferentes resultados obtenidos. • Presentación y comunicación de los resultados de las investigaciones realizadas en diferentes formatos, utilizando el lenguaje científico básico adquirido.		X X X X X X	X X X X X X
G2. Profesiones científicas y tecnológicas con perspectiva de género			
• Profesiones y avances científicos STEM desde una perspectiva de género	X	X	X
1.2 La vida en nuestro planeta. CE 3, CE 4, CE 5, CE 8	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Seres vivos			

• Los seres vivos y los objetos inertes. • Las plantas y los animales. Diferencias básicas. • El hábitat de los seres vivos en relación con sus necesidades básicas. • Valoración y respeto por el hábitat natural de los seres vivos. • La clasificación de los seres vivos, los grandes reinos de la naturaleza. • Las plantas. Clasificación en subgrupos según sus características de adaptación al medio, obtención de energía, relación y reproducción. • Los animales. Clasificación en subgrupos según sus características de adaptación al medio, obtención de energía, relación y reproducción. • La célula • La cadena alimentaria	X X X X	 X X X	 X X
G2. Paisajes y ecosistemas			
• Concepto de ecología, el cuidado y el respeto por los espacios naturales, los animales y las plantas. • Los ecosistemas. Factores bióticos y abióticos. Equilibrio y conservación. • El paisaje, agentes que lo transforman, concienciación sobre la acción del hombre en el paisaje. Desarrollo sostenible. La huella ecológica de los seres humanos en el entorno natural. • La extinción de algunas especies, valoración, causas y consecuencias.	X	X X X	X X X X
G3. Desarrollo sostenible			
• La cesta de la compra en casa y los bienes de primera necesidad, hábitos de consumo responsable. • Acciones para el Consumo responsable de bienes y servicios. • Huella ecológica y sostenibilidad / no sostenibilidad derivada del consumo. • Reutilización, reducción y reciclaje de materiales. • Corresponsabilidad en la protección medioambiental • Equilibrio entre el desarrollo social y económico y la defensa del medio ambiente. • Derechos, deberes y responsabilidades del alumnado como consumidor concienciado ecológicamente. • La publicidad y el etiquetado de los productos que consume el alumnado.	X	 X X X X	 X X X

G4. El cuerpo humano			
• El cuerpo humano, sus partes básicas: cabeza, tronco y extremidades. Los sentidos.	X		
• Hábitos saludables, alimentación, descanso, actividad física e higiene personal relacionados con el bienestar físico.	X		
• La salud y las enfermedades más comunes.	X		
• Morfología del cuerpo humano. Esqueleto, musculatura y articulaciones.		X	
• Partes y órganos principales del cuerpo humano y sus funciones.		X	
• Relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada, higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos y descanso diario.		X	
• La organización del cuerpo humano. Sistemas, aparatos y funciones. Equilibrio y relación entre todas ellas. Relación con el entorno y con los demás.			X
• Hábitos para la salud física, alimentación y nutrición, descanso y actividad física como elementos para el cuidado y el respeto por uno mismo y por el entorno. Sostenibilidad.			X
• El aparato reproductor y la sexualidad responsable.			X
G5. Educación emocional			
• Estrategias de identificación y gestión de las emociones propias y ajenas.	X		
• Aceptación de las diferencias y semejanzas ante la diversidad en el aula y su entorno próximo.	X		
• Trabajo de la dimensión afectivo-sexual.	X		
• Diferencias y semejanzas entre las personas, empatía y respeto por las semejanzas y diferencias con los demás.	X		
• Reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y de los compañeros y compañeras para establecer relaciones sociales adecuadas.		X	
• Conocimientos básicos sobre la sexualidad humana como forma de relación y comunicación.		X	
• Establecimiento de hábitos para desarrollar una salud emocional y mental equilibradas que fomenten la autoestima y el autoconcepto, la empatía y el respeto por los demás.			X
• Aceptación de los cambios físicos y emocionales derivados del inicio de la adolescencia y la pubertad que condicionan unas relaciones sociales y afectivas sanas. Conocimiento y aceptación de uno mismo y de los demás.			X

1.3 Materias, fuerza y energía. CE 2, CE 3, CE 5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Materia			

- Las propiedades de los materiales en función del uso habitual en la vida cotidiana. - Las propiedades de los materiales: dureza, flexibilidad, masa y volumen. Materiales naturales y artificiales. - La materia y sus propiedades. Masa, volumen y densidad.	X	X	X
G2. Fuerzas y energía			
- Formas de energía cercanas, la luz y el sonido. Uso responsable en la vida cotidiana. - Tipos de energía, el sonido, la luz y el calor. La energía eléctrica. Uso y consumo responsable. - Las fuerzas y el movimiento. Los efectos que producen las fuerzas, deformaciones y movimiento. La velocidad y la gravedad. - La energía. Formas y propiedades. La transformación de la energía. Fuentes de energía renovables y no renovables, sostenibilidad.	X	X	X X
G3. Máquinas e instrumentos			
- Uso de objetos del entorno con eficacia y seguridad. - Construcciones de estructuras a partir de simulaciones y juegos de construcciones con materiales diversos. - Máquinas simples. - Aplicaciones y usos en la vida cotidiana de máquinas, aparatos y estructuras. - Uso de balanzas y pesos como instrumentos de medida. - Grandes hitos en la invención de máquinas, aparatos o estructuras que cambiaron la humanidad desde una perspectiva de género. - El progreso de la ciencia y la tecnología hacia un desarrollo sostenible. - Uso de instrumentos de medida y de cálculo. - Máquinas y estructuras. Elementos que las componen. - Valoración de los avances científicos y tecnológicos y su relación con la sociedad actual.	X X	X X X X X	X X X X

3.3. Bloque 2: Tecnología y digitalización.

2.1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje. CE1	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1 Presencia			
Presencia de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, en la escuela, en el hogar, en la cultura y el ocio.	X		
G2 Comunicación en la red			
- Dispositivos, programas y aplicaciones informáticas para comunicarse de forma segura. - Conocimiento y utilización de recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas: el correo electrónico. - Conocimiento y utilización de recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas en red: el chat y el foro. - Utilización de las redes sociales para la comunicación y la construcción de la ciudadanía digital.	X	X	X X X

- La netiqueta: reglas básicas de cortesía y respeto en los correos electrónicos: estructura y contenido del mensaje (SPAM), uso de mayúsculas. - Netiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto en las redes sociales y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital a través de chats y foros: respeto a la temática, uso moderado de los iconos, respeto hacia otras opiniones.		X	X X
G3. Dispositivos, programas y aplicaciones informáticas			
- Buscadores. - Almacenamiento de datos (imágenes, documentos, cifras...) - Presentación de la información: documento (estructura, diferentes tipografías, inserción de imágenes...) - Presentación de la información: presentaciones y vídeos. - Estrategias básicas de mecanografía. - Entorno personal de aprendizaje. - Problemas técnicos sencillos en las aplicaciones y dispositivos TIC de manera guiada.		X X X	X X X X X X X
G4. Salud y seguridad			
- Estrategias para hacer un uso adecuado de la tecnología: bienestar digital y salud para prevenir adicciones. Sensibilización hacia el ciberacoso. - Estrategias para hacer un uso adecuado de la tecnología: ciberacoso, huella digital, propiedad intelectual, protección de la información personal en las redes sociales. - Estrategias para hacer un uso seguro de la tecnología y el entorno digital personal de aprendizaje: contraseñas secretas, cesión de imágenes o información personal, publicidad y correos no deseados, phishing. - Estrategias para hacer un uso seguro de la tecnología y el entorno digital personal de aprendizaje: "amigos" de internet, emails con enlaces o descargables dudosos.		X X	X X X X
G5. Utilización de la tecnología de la información y la comunicación			
- Estrategias de búsqueda de información guiadas, seguras y eficientes: valoración, discriminación, selección, organización, contraste y comparación. - Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos que facilitan la comprensión y el análisis. Citado.		X	X X

2.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional. CE2	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Proyectos de diseño			
- Observación del medio natural o social; admiración de un tema concreto. - Identificación de objetivos, necesidades, dudas o problemas. - Expresión de diferentes soluciones o respuestas. - Selección del aspecto a desarrollar. - Comprobación, diseño, prototipado y/o prueba. - Evaluación - Presentación y comunicación.	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X

G2. Pensamiento computacional			
- Abstracción - Pensamiento algorítmico - Descomposición en partes más sencillas - Identificación de patrones - Pensamiento lógico utilizando variables que contienen dos valores (verdadero/falso, sí/no)	X	X X X	X X X X X
G3. Tecnología			
- Utilización de materiales, herramientas y objetos de uso escolar seguro. - Dispositivos digitales seguros y adecuados a la consecución de un proyecto: tableta, teléfono inteligente, ordenador, etc. - Operadores mecánicos y máquinas simples (sensores, motores...). - Recursos digitales: realidad virtual, realidad aumentada, simuladores, impresoras 3D... - Circuitos eléctricos básicos: elementos, efectos, uso cotidiano	X	X X	X X X X
G4. Iniciación a la programación			
- Programación por bloques con elementos manipulativos no tecnológicos (actividades desenchufadas). - Programación por bloques a través de robots programables sencillos. - Programación por bloques en entornos digitales.	X X	X X X	X X X
G5. Trabajo Cooperativo			
- Estrategias básicas de trabajo en equipo - Técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo. - Estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas - Estrategias en situaciones de incertidumbre: adaptación y cambio de estrategia, valoración del error como oportunidad de aprendizaje	X	X X	X X X

3.4. Bloque 3: Sociedades y territorios.

3.1. Retos del mundo actual. Transversal a todas las CE.	1º ciclo	2º ciclo	3er ciclo
	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º
G1. Pensamiento crítico			

3.1. Retos del mundo actual. Transversal a todas las CE.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
• Estrategias para la emisión de opiniones sencillas. • Conjeturas y planificación de tareas sencillas. • Estrategias para la emisión de opiniones sencillas a partir de una información dada. • Estrategias para la emisión de opiniones y juicios de valor a partir de diferentes tipos de fuentes. • Adquisición de habilidades para la expresión de conclusiones a través de textos expositivos y elementos gráficos. • Uso de fuentes diversas (primarias y secundarias) como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos, documentos audiovisuales, procedentes de los medios de comunicación y otras fuentes. • Aceptación de otros puntos de vista, asunción de diversos roles, aportación de ideas propias constructivas.	X	X X	X X X
G2. Derechos y libertades			
• Noción de desigualdad. • Noción de desigualdad social y conflicto social. • Noción de diversidad cultural. • Noción de derechos y libertades. • Noción de obligaciones.	X	X	X X X

3.2. Sociedades en el tiempo. CE6, CE8.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. El paso del tiempo			
• Uso del tiempo y de las formas convencionales para medirlo. • Adquisición de nociones básicas de tiempo y unidades de medida. • Cronología histórica. Periodos cronológicos y grandes edades de la Historia. Unidades de medida (década, siglo). • Estrategias para la representación del tiempo mediante líneas del tiempo y el conocimiento de los diferentes periodos cronológicos.	X X	X X X	X
G2. Educación patrimonial			
• Identificación del patrimonio material como elemento del municipio. • Propuestas de cuidado del patrimonio a pequeña escala. • Reconocimiento de las mujeres como sujetos individuales o colectivos de la historia y su aportación al patrimonio. • Reconocimiento de otros tipos de patrimonio (inmaterial) y localización de expresiones culturales e históricas (patrimonio) más próximas a su localidad y a nivel nacional. • Tipología, papel social y cultural del patrimonio. • Elementos patrimoniales aplicando nociones temporales básicas. • Emisión de juicios de valor sobre el origen del patrimonio y su relación con los acontecimientos históricos.	X X	X X	X X X
G3. Sociedades y diversidad cultural			
• Biografía de personajes relevantes desde una perspectiva coeducativa. • Identificación de los rasgos diferenciales de las sociedades a través del tiempo. • Reconocimiento de las características de las sociedades prehistóricas y de la Antigüedad, así como sus elementos más destacables. • Conocimiento de las características de la cultura griega y la romanización y análisis de su herencia en la sociedad actual. • La sociedad del antiguo régimen y revolución liberal, así como los cambios sociales y económicos producidos en España. • Aproximación a la historia reciente (Guerra Civil, dictadura y transición) y a la memoria democrática. • Sociedades y culturas de la Época Medieval y Moderna.	X	X X X X	X X X
G4. Interpretación histórica			
• Nociones de causa, consecuencia y empatía. • Nociones de causa, consecuencia, empatía, simultaneidad e interpretación histórica. • Noción de cambio, continuidad, simultaneidad y duración y evidencia.	X	X	X

3.4. Conciencia ecosocial. CE5.	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3er ciclo 5º y 6º
G1. Representación			
• Uso de planos y mapas sencillos. • La Tierra en planos y mapas sencillos. • Representación cartográfica.	X X	X	X
G2. El clima			
• El cambio estacional. • Variables meteorológicas. Registro y representación de datos. • El tiempo y el clima: características y diferencias. • El cambio climático: factores desencadenantes e impacto sobre el entorno natural. • Factores climáticos. • El cambio climático: toma de conciencia del impacto en el entorno. • Factores climáticos: distribución de los climas. • El cambio climático: acciones de afrontamiento.	X X X X	X X	X X
G3. Responsabilidad ecosocial			
• La Tierra en su concepto geológico y geográfico. • El Sistema Solar. • El Universo • Identificación de los estados del agua • El uso responsable del agua como recurso escaso y su conservación. • Elementos básicos del relieve. • Elementos del relieve a nivel local y nacional. • Conservación y cuidado de los elementos paisajísticos del entorno. • Turismo sostenible. • Elementos del relieve a nivel europeo. • Reconocimiento de los paisajes agropecuarios y turísticos. • Redes de transporte y comunicaciones	X X X	X X X X X X	X X X X X X X X

5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área/materia.

En la etapa de educación primaria, las competencias se desarrollarán a partir de situaciones de aprendizaje relacionadas con el ámbito personal y educativo, es decir, partiendo del entorno más próximo al alumnado y relacionadas con su vida cotidiana, hasta llegar al ámbito social más cercano. En el área de Conocimiento del Medio, las situaciones de aprendizaje partirán de cuestiones y problemas reales del entorno natural y social para que el alumnado desarrolle, en contextos significativos, valores y habilidades que favorezcan una vida plena y una ciudadanía consciente y responsable. Es por ello que el trabajo se dirigirá a productos finales prácticos, reales y significativos para el alumnado.

A la hora de plantear las tareas, los problemas o retos seleccionados deberán suponer un desafío adaptado a su edad, y serán planteados promoviendo el juego y la exploración, formas naturales de aprendizaje en la infancia. Los saberes movilizados serán la mayor parte de las veces interdisciplinares, por las características propias de un entorno en el que todas las dimensiones se interrelacionan, desarrollando en el alumnado esa capacidad de observar la realidad de forma global. Es especialmente interesante partir de los desafíos del siglo XXI y de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, así como tener siempre una perspectiva de coeducación y respeto a la diversidad, en el diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Las características del área facilitan un aprendizaje activo basado en la investigación y la resolución de cuestiones o problemas reales, movilizand o diferentes habilidades y saberes, y adquiriendo varias competencias específicas a la vez. Las situaciones de aprendizaje crearán contextos donde el alumnado trabaje de forma activa estrategias de búsqueda y selección de información, almacenamiento y procesamiento de datos, y creación y comunicación de contenidos. El alumnado desarrollará su capacidad de reflexión, de observación, de indagación y de argumentación de una forma significativa, aplicable y lo más real y cercana posible. Para todo ello, es esencial guiar al alumnado en el uso de estrategias de trabajo propias del método científico, el pensamiento computacional o el pensamiento de diseño, según corresponda.

Este proceso de trabajo es el contexto ideal para realizar un uso eficiente, adecuado y seguro de recursos y dispositivos digitales, además de las fuentes de información analógicas. Es el contexto en el que de forma natural se utilizarán entornos virtuales de aprendizaje que permitan la comunicación entre alumnado y profesorado, el aprendizaje de forma síncrona y asíncrona y la compartición del trabajo realizado. Todo ello sin olvidar todas las oportunidades que esta área proporciona para entrar en contacto con el entorno, a través de visitas, contacto o colaboraciones que lo acerquen aún más al día a día del alumnado, dándole un papel más activo, con la responsabilidad que ello conlleva.

Todo esto se realizará mayoritariamente a partir de un trabajo cooperativo, en el que el alumnado de diferentes características alternará distintos roles para conseguir un aprendizaje de forma conjunta, desarrollando a su vez valores democráticos y un sentimiento de pertenencia y contribución. A la hora de crear estas situaciones de aprendizaje será imprescindible reducir todo lo posible las barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional del alumnado, garantizando la posibilidad de participar y aprender mediante la incorporación de los principios del diseño universal (DUA).

Esta forma de trabajo favorece que el alumnado sea progresivamente más autónomo en su aprendizaje. Para fomentarlo, es imprescindible el papel del docente facilitando un correcto andamiaje y una posterior retroalimentación, tratando el error como una parte natural y necesaria del aprendizaje. La evaluación será mayoritariamente formativa, impregnando todo el proceso de trabajo del alumnado a partir de la aplicación de diversos instrumentos que le ayudarán a tomar decisiones mientras trabaja para potenciar su aprendizaje y la calidad del mismo. En este sentido, serán de gran ayuda las rúbricas, las listas de comprobación o los portfolios, entre otros instrumentos.

6. Criterios de evaluación.

6.1. Competencia específica 1.

Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
1.1. Usar aplicaciones informáticas sencillas de uso habitual para buscar información en internet, de forma guiada y segura, sobre temas cercanos y de interés personal.	1.1. Buscar información en Internet, de forma guiada, segura y eficiente, usando dispositivos, programas y aplicaciones informáticas sencillos.
1.2. Usar dispositivos sencillos para comunicarse mediante el correo electrónico, aplicando las normas de la netiqueta.	1.2. Comunicarse utilizando plataformas y aplicaciones en línea, principalmente el correo electrónico, foros y chats, aplicando las normas de la netiqueta.

1.3. Crear textos digitales sencillos utilizando guías detalladas.	1.3. Crear textos, presentaciones y vídeos en formato digital utilizando pautas para su elaboración.
1.4. Identificar hábitos que favorecen tener una relación saludable y adecuada con el uso de las tecnologías digitales.	1.4. Identificar hábitos de conducta saludable y segura en el uso de las tecnologías digitales.
1.5. Identificar conductas seguras y poco seguras relacionadas con la información personal (imagen, datos y contraseñas) en el uso de las tecnologías digitales.	1.5. Identificar conductas seguras y poco seguras en el uso de la tecnología, relacionadas con las identidades falsas y la protección antivirus.

6.2. Competencia específica 2.

Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
2.1. Identificar cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social y cultural próximo de especial interés y relevancia susceptibles de ser abordados mediante sencillos procesos de investigación.	2.1. Plantear cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social o cultural próximo e identificar posibles fuentes susceptibles de proporcionar información segura, fiable y útil para abordarlos.
2.2. Proponer posibles soluciones a cuestiones o problemas relacionados con la actividad cotidiana, utilizando técnicas sencillas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional.	2.2. Proponer diferentes soluciones a cuestiones o problemas relacionados con el entorno natural, social o cultural próximo utilizando técnicas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional.
2.3. Manejar de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales utilizados habitualmente en desarrollo de proyectos y la realización de pequeñas investigaciones.	2.3. Elaborar cooperativamente un producto final que dé solución a un problema sencillo de diseño relacionado con el entorno natural, social o cultural próximo, estableciendo unos objetivos precisos y probando diferentes prototipos o soluciones, utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados.
	2.4. Evaluar, de forma guiada, el proceso seguido en las diferentes fases del diseño y desarrollo de un proyecto sencillo e identificar posibilidades de mejora.
2.4. Presentar el producto final en diferentes formatos, explicando los pasos seguidos.	2.5. Presentar el resultado de un proyecto sencillo de diseño, explicando los pasos seguidos, y valorar si la solución obtenida o el prototipo elaborado cumple o no con sus objetivos. Identificar posibles retos para futuros proyectos.

6.3. Competencia específica 3.

Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
3.1 Buscar y recopilar información, recurriendo a diferentes fuentes seguras y fiables, sobre el medio natural, social y cultural próximo.	3.1 Mostrar curiosidad de manera sostenida sobre cuestiones relacionadas con el medio natural, social o cultural, buscando información de forma sistemática y formulando preguntas sobre ellas.
3.2 Realizar de forma guiada experimentos sencillos, utilizando las técnicas más apropiadas para la investigación que se realiza.	3.2 Buscar, seleccionar, contrastar y organizar información, recurriendo a diferentes fuentes seguras y fiables, sobre el medio natural, social y cultural próximo.
3.3 Emplear de forma segura instrumentos y dispositivos, realizando observaciones y mediciones precisas y registrarlas correctamente.	3.3 Diseñar y realizar de forma guiada experimentos sencillos utilizando de forma segura los instrumentos y dispositivos apropiados, realizando observaciones y mediciones precisas, y registrando los resultados obtenidos.
3.4 Interpretar la información obtenida como resultado de la realización de un experimento.	3.4 Identificar diferentes respuestas dadas a preguntas relacionadas con el entorno natural, social y cultural próximo, contrastarlas con la información obtenida de fuentes fiables y seguras y formular una conclusión personal.
3.5 Presentar los resultados de pequeñas investigaciones en forma de esquemas visualmente sencillos, utilizando correctamente un lenguaje científico básico y explicando los pasos que se han seguido en el proceso.	3.5. Presentar el resultado de un proyecto sencillo de diseño y valorar si la solución obtenida o el prototipo elaborado cumple con sus objetivos.

6.4. Competencia Específica 4.

Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
4.1 Relacionar la práctica habitual y autónoma de hábitos saludables de alimentación, ejercicio físico y descanso con el conocimiento científico del cuerpo y formular propuestas de mejora.	4.1 Identificar los principales órganos del cuerpo humano y sus funciones, relacionándolas con hábitos de vida saludables.
	4.2 Adoptar y promover estilos de vida saludable que contribuyan a la mejora del bienestar físico, mental y emocional tanto individual como colectivo.
4.2 Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos y comportarse de forma empática en las relaciones con las otras	4.3 Reconocer y respetar las emociones y sentimientos propios y ajenos y manejarlos de manera que contribuyan al bienestar propio y

personas para favorecer la convivencia.	colectivo.
4.3 Reconocer y aceptar la identidad sexual y de género propias y rechazar prejuicios y estereotipos relacionados con estas identidades	4.4 Describir, explicar y aceptar los cambios que se producen en el propio cuerpo en este período vital y adoptar hábitos de cuidado y respeto hacia sí mismo y los demás relacionados con esos cambios.
4.4 Asumir responsabilidades y tareas en los contextos escolar, familiar y comunitario cercano superando los estereotipos sexistas.	4.5 Reconocer, respetar y valorar las diferencias individuales como una riqueza, especialmente en lo que concierne a la identidad de género.

6.5. Competencia específica 5.

Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
5.1 Relacionar las acciones que realizan las personas en la vida cotidiana y el medio en el que viven, teniendo en cuenta los factores naturales y sociales.	5.1 Analizar y explicar las relaciones que se producen en un ecosistema o un paisaje significativo para el alumnado teniendo en cuenta los factores naturales y sociales.
5.2 Argumentar las ventajas y los inconvenientes de una actuación humana relevante y significativa con un fuerte impacto en el medio ambiente y el paisaje próximo.	5.2 Analizar críticamente el impacto que supone la acción humana en el medio tanto a nivel local como global.
5.3 Participar activamente en la elaboración y formulación de propuestas de actuación orientadas a la solución de problemas ecológicos presentes en el entorno próximo.	5.3 Participar activamente en la elaboración y formulación de propuestas de actuación razonadas, viables y sostenibles orientadas a la conservación y cuidado del medio ambiente y el paisaje.
5.4 Reconocer y establecer las causas y las consecuencias de los cambios producidos en un elemento del paisaje o de un ecosistema con el paso del tiempo y por la acción de los agentes que inciden en él.	5.4 Analizar los cambios que se producen en el paisaje y en un ecosistema como consecuencia del paso del tiempo, de la acción de los factores naturales y de la acción humana que actúan sobre él.
5.5 Identificar las acciones propias realizadas diariamente en beneficio del consumo responsable de materiales escolares, alimentos, agua y electricidad.	5.5 Identificar y justificar las acciones propias realizadas habitualmente en el entorno próximo en beneficio del consumo responsable de bienes y servicios.

6.6. Competencia específica 6.

Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
6.1. Reconocer y utilizar las unidades de tiempo, década y siglo, para situar y ordenar cronológicamente hechos relevantes del pasado.	6.1. Reconocer y utilizar las unidades de tiempo, década, lustro, siglo y milenio, para situar y ordenar cronológicamente hechos relevantes del pasado.
6.2. Ordenar cronológicamente hechos sociales y personas relevantes de la historia reciente utilizando herramientas básicas de medida de tiempo e incorporando la perspectiva de género.	6.2. Situar espacial y temporalmente los hechos sociales y personas relevantes de la historia de la Comunidad Valenciana y de España mostrando su interrelación e incorporando la perspectiva de género.
6.3. Ordenar temporal y espacialmente algunos los hechos especialmente relevantes de la historia de la Comunidad Valenciana.	6.3. Situar y ordenar cronológicamente los cambios de mayor relevancia en la humanidad, desde la Edad Media hasta la actualidad.
6.4. Describir algunas formas de vida representativas de los grandes periodos históricos hasta la Edad Antigua.	6.4. Describir la evolución de algunas formas de vida representativas desde la Edad Media hasta la actualidad.
6.5. Explicar y comparar las características principales de los diferentes periodos históricos hasta la Edad Antigua.	6.5. Identificar y analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre elementos destacados del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad.

6.7. Competencia específica 7.

Reconocer y describir la organización y estructura política y territorial municipal, de la Comunidad Valenciana, de España y de Europa, así como las características más destacadas de sus principales instituciones y funciones.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
7.1. Identificar los principales órganos de gobierno del municipio, de la provincia y de la Comunitat Valenciana e identificar su función y responsabilidad en la mejora de la vida de las personas y de la convivencia social.	7.1. Identificar y describir los elementos, estructura y funciones de los principales órganos de gobierno del municipio, la provincia, la Comunidad Valenciana, España y la Unión Europea, y reconocer su función y responsabilidad en el bienestar de las personas y en la mejora de la convivencia social.
7.2. Distinguir las características y funcionamiento de la estructura política y territorial de su municipio, la provincia y la Comunidad Valenciana.	7.2. Distinguir las características y funcionamiento de la estructura política y territorial del municipio, la Comunidad Valenciana, España y la Unión Europea.
7.3. Conocer las funciones de la administración del municipio, destacando la importancia y el valor de las mismas para la ciudadanía y la participación ciudadana.	7.3. Distinguir las funciones de la administración del municipio y de la Comunidad Valenciana, destacando la importancia y el valor de las mismas para la ciudadanía, la participación ciudadana y el desarrollo de los principios del funcionamiento democrático.

6.8. Competencia específica 8.

Reconocer algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España y formular y explorar y formular propuestas para promover su reconocimiento y protección.

2º ciclo (4º curso)	3er ciclo (6º curso)
8.1. Identificar y valorar algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y describir sus características más destacadas, incluyendo su localización geográfica y su origen histórico.	8.1. Identificar y valorar algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de España y describir sus características más destacadas, incluyendo su localización geográfica y su origen histórico.
8.2. Desarrollar conductas de respeto, cuidado y mantenimiento del patrimonio natural, histórico y cultural del municipio y de la Comunidad Valenciana y proponer acciones para su conservación y difusión.	8.2. Desarrollar conductas de respeto, cuidado y mantenimiento del patrimonio natural, histórico y cultural de España y proponer acciones para su conservación y difusión.



EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

1. Presentación

Las artes, destacadas por su contribución a la mejora de la salud y el bienestar por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2019, son herramientas fundamentales de expresión y de comunicación, e imprescindibles para la comprensión del mundo actual dominado por la imagen y el sonido. La presencia de la Educación Artística en el contexto de la educación formal garantiza el cumplimiento del derecho a la educación y a la participación en la cultura, fomenta el desarrollo de las capacidades individuales a través de procesos de creación artística y el conocimiento de la diversidad cultural, todos ellos objetivos presentes en La hoja de ruta para la educación artística que la UNESCO fijó en 2006 a raíz de las deliberaciones llevadas a cabo en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.

La educación artística en la etapa de primaria, a través de la música, las artes escénicas y las artes plásticas, visuales y audiovisuales fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto y divergente mediante de procesos creativos que han de tener en cuenta las particularidades individuales y los contextos en los que estos procesos se generan. Pensar de manera creativa implica una mayor percepción y sensibilidad frente al mundo, lo que permite, a largo plazo, una mayor capacidad crítica y conciencia social.

La educación artística procura al alumnado conocimientos y competencias específicos vinculados a los lenguajes artísticos, contribuyendo así al primer objetivo de la educación básica, que es el de la formación personal. El segundo objetivo, de socialización, se alcanza mediante procesos de creación colectiva que permitirán, a largo plazo, una mayor participación social.

Mediante la utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas y la construcción de propuestas visuales y audiovisuales, el área contribuye a los objetivos de la etapa de primaria. Además, a través del proceso creativo se desarrollan hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

El carácter competencial del área contribuye a la consecución de todos los objetivos actitudinales, en especial al referido al conocimiento, comprensión y respeto de las diferentes culturas y de las diferencias entre las personas, puesto que las artes garantizan el acceso a las distintas manifestaciones culturales mediante procesos de exploración del patrimonio artístico y de la cultura visual y musical.

Tal y como se especifica en los principios pedagógicos de la etapa de primaria mencionados en la LOMLOE, la educación artística fomentará, a través de sus competencias específicas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la competencia digital, el desarrollo de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento, y, en especial, la comunicación audiovisual. De igual modo, dada su transversalidad, las artes, permiten trabajar la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, a través de proyectos artísticos individuales y colectivos. Asimismo, se pondrá especial atención en la educación emocional y en valores y en la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión. De igual modo, la educación a través de las artes se presenta como una alternativa metodológica que favorece la personalización y mejora con ello la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado. El enfoque didáctico del área promueve la conexión entre los lenguajes artísticos y el resto de áreas curriculares, fomentando el trabajo multidisciplinar por proyectos.



Sin perjuicio de presentar elementos de conexión e híbridos que responden a la visión holística de la educación artística, el área queda desdoblada en dos: Educación Plástica y Visual que integra también los elementos pertenecientes a la educación Audiovisual y Música y Danza que incorpora las artes escénicas y performativas.

El enfoque didáctico general adoptado en el abordaje de la Educación Plástica y Visual conlleva la convivencia de los dos grandes modelos de educación artística. La materia se puede enseñar como área específica en la que se aplican diferentes conocimientos con el propósito de desarrollar las destrezas artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte del alumnado, o bien se puede utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo a través de procesos de investigación artística. El primer modelo, la educación en artes, desarrolla habilidades artísticas y culturales mediante conocimientos y procedimientos específicos vinculados a los lenguajes artísticos para su utilización competente. El segundo, la educación a través de las artes, utiliza estas con fines educativos que van más allá de los lenguajes artísticos generando intersecciones con multiplicidad de saberes a través de un enfoque transversal e interdisciplinar.

Mediante la interacción de ambos modelos se profundiza en las especificidades del lenguaje plástico, visual y audiovisual, como medio de apreciación y expresión, y para poder incorporarlo como metodología y como parte de otros procesos de aprendizaje vinculados a otras áreas de conocimiento.

La Educación Plástica y Visual en la Educación Primaria se apoya en el trabajo integrador de los distintos lenguajes artísticos propio de la Educación Infantil, para desarrollarlos de manera más pormenorizada y seguir profundizando en ellos. En la Educación Secundaria estos aprendizajes encuentran a su vez continuidad en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

La propuesta curricular del área de Educación Plástica y Visual presenta los apartados detallados a continuación.

Las competencias específicas del área, seis en su totalidad, se muestran descritas de forma independiente, aunque son claramente complementarias. Por ello, se destaca en el documento la conexión entre ellas, así como su relación con el área de Música y Danza, con las competencias de otras áreas y, por último, con las competencias clave.

Se presentan con posterioridad los saberes básicos necesarios para alcanzar las competencias específicas, divididos en dos bloques: 1. "Percepción y análisis", y 2. "Experimentación y Creación". A su vez, estos se dividen en los subbloques: 1.1 "Exploración e interpretación del entorno" y 1.2 "Alfabetización visual y audiovisual" en el primer bloque, y 2.1 "La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación", 2.2 "La experiencia artística: procesos de trabajo". Por último, estos subbloques se dividen en diferentes grupos de saberes que, aún vinculados de manera directa a unas competencias específicas, tienen un carácter integrador para un desarrollo efectivo y pleno.

Las situaciones de aprendizaje presentan principios didácticos que favorecen el aprendizaje de los saberes para la adquisición de las competencias específicas, cuyo nivel de logro se establece a su vez en los criterios de evaluación, que marcan dos jalones a lo largo de la etapa, el primero correspondiente al 4º curso y el segundo a 6º, como final de etapa. En estos criterios se desglosa el nivel de desarrollo de cada competencia específica del área para ambos momentos.

2. Competencias específicas

2.1 Competencia específica 1

Explorar propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual, a través de diferentes canales y contextos, desarrollando hábitos de percepción activa.



2.1.1 Descripción de la competencia 1

Esta primera competencia hace referencia a la interacción con el patrimonio artístico y la cultura visual y audiovisual que ha de llevarse a cabo con el alumnado de primaria. El sistema educativo ha de proporcionar el acceso a la cultura para que, sea cual sea el contexto y el entorno familiar y social en el que habita el alumnado, pueda participar de ella.

Explorar implica recorrer algo desconocido para descubrirlo y conocerlo. Es un estadio inicial necesario para poder desarrollar el resto de las competencias específicas referidas a procesos de análisis, expresión, creación y participación.

El patrimonio artístico es la parte del patrimonio cultural e histórico que se manifiesta en las obras de arte, es decir, en los productos de creación en el campo del arte. Incluye tanto las obras del pasado como las actuales, y tanto las obras materiales como las inmateriales.

El término cultura visual y audiovisual hace referencia a todas las imágenes que configuran nuestro imaginario en publicidad, comunicación gráfica, imágenes en redes sociales, televisión, grafiti, cultura popular o la artesanía, entre otros medios con los que tenemos contacto diario voluntaria o involuntariamente. Completa y amplía el discurso de la historia del arte para desplazar el peso de la función estética o expresiva tradicional de las obras hacia otras posibles funcionalidades de las imágenes que tan presentes están en nuestro día a día y en el de nuestro alumnado.

Mediante la observación y la percepción comprendemos el mundo que nos rodea. Este proceso se inicia al captar la información a través de los sentidos que, por medio de conexiones nerviosas envían señales al cerebro que es el encargado de generar significados. En función de la predisposición, de la atención, de aspectos culturales y de los conocimientos previos estos significados serán más o menos significativos. La percepción es un puente entre el exterior y el interior y, por lo tanto, cuantos más estímulos sensoriales tengamos, más amplio será nuestro bagaje cultural.

Los diferentes canales y contextos a través de los cuales se lleva a cabo esta exploración se refieren a los medios y espacios desde los que el alumnado accede a las propuestas del patrimonio histórico-artístico y de la cultura visual y audiovisual. Los canales son los medios físicos mediante los que percibimos las propuestas, e incluyen diferentes soportes y formatos. Los contextos se refieren a los espacios desde los que llevamos a cabo esa experiencia de exploración del entorno: contexto físico (por ejemplo, aula, museos, centros de arte o auditorios) y/o virtual (digitales y tecnológicos).

Es importante que, en un primer momento, el alumnado pueda acercarse a los referentes artísticos patrimoniales de su cultura más cercana (familia, barrio, pueblo, ciudad) para desarrollar el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Entendemos por propio no solo aquello que está cercano a nivel espacial sino también contemporáneo, es decir, a nivel temporal, en la búsqueda de un enlace más directo con las inquietudes y preferencias del alumnado. Más allá de un enfoque historicista, la aproximación a la cultura puede realizarse mediante conexiones del presente con el pasado y a través de temáticas comunes, explorando las respuestas, y también las preguntas, que las artes han ofrecido en diferentes épocas y culturas.

El objetivo en la etapa de primaria se centra en desarrollar una percepción activa que ha de completarse en etapas posteriores con procesos de análisis y estudio que garanticen un conocimiento más en profundidad, así como la valoración y el respeto al patrimonio histórico-artístico local y global y a las diferentes propuestas de la cultura visual y audiovisual.

Al final del primer ciclo el alumnado habría podido explorar el entorno más cercano que le permita ir configurando referentes socioculturales. Este primer acercamiento será fundamentalmente sensorial puesto que no se requerirán procesos de análisis ni de investigación posteriores. Esto proporcionará, mediante las sensaciones percibidas a través de los sentidos, un enriquecimiento de su representación mental del mundo. En esta percepción es el poder del estímulo el que atrae al sujeto, pero sin ser capaz de decidir aún el foco de aplicación de su atención.



Al final del segundo ciclo el alumnado sería capaz de interpretar las sensaciones en base a las experiencias y recuerdos que ha ido atesorando a lo largo del primer y segundo ciclo de primaria en la exploración del entorno local y autonómico. La percepción es la capacidad para seleccionar, organizar e interpretar nuestras sensaciones. Para que esta sea efectiva hay un requisito fundamental que es la atención, puesto que implica focalización y concentración.

Al final del tercer ciclo el alumnado habría desarrollado hábitos de participación y percepción activa, es decir que podrá decidir dónde aplicar (y dónde no aplicar) su capacidad atencional. En este sentido tendría que ser capaz de establecer relaciones sencillas entre las propuestas culturales del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual de su contexto más cercano y otras formas culturales, y ser capaz de reconocer los elementos más básicos del lenguaje visual.

2.2 Competencia específica 2

Reconocer y valorar las características fundamentales de la contemporaneidad artística mediante la percepción de diferentes obras y la experimentación directa.

2.2.1 Descripción de la competencia 2

Marcados por los valores sociales y culturales del presente, los lenguajes y las producciones artísticas contemporáneas contribuyen al conocimiento y reflexión sobre estos y nos muestran un reflejo de la historia, de las sociedades y, por extensión, de la humanidad.

Reconocer implica examinar y explorar en busca de la naturaleza de nuestro objeto de investigación, en este caso la contemporaneidad artística. Consiste en indagar, analizar y conocer en profundidad y tiene como objetivo fundamental que el alumnado valore las propuestas artísticas contemporáneas como parte de su identidad, y sea capaz de integrarlas como elemento cultural fundamental de su tiempo.

Por contemporaneidad artística entendemos, en su doble acepción, el arte generado a partir de la segunda mitad del siglo XX, y también el que sucede ahora, en el momento presente.

Las prácticas artísticas contemporáneas generan vínculos con temáticas de actualidad relacionadas con los retos del siglo XXI como la crisis medioambiental, la identidad fluida, la globalización o la privacidad digital. Es decir, conectan con nuestra realidad y con la de nuestro alumnado y promueven el cuestionamiento y la reflexión constantes. La multiplicidad de saberes asociados a ellas implica un trabajo competencial, multidisciplinar y transdisciplinar amplio, en el que pueden establecerse conexiones entre las distintas áreas de conocimiento del currículo escolar.

Las creaciones artísticas contemporáneas permiten la diversificación de miradas y la visibilización de significados alternativos que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y divergente a través de un relato plural y rico en matices.

A través de esta competencia el alumnado tendrá que ser capaz de reconocer las características fundamentales de la contemporaneidad artística (distintos formatos, el vínculo con las tecnologías, la multiplicidad de lenguajes y materiales).

Las piezas artísticas han de servir como estímulo para las creaciones y acciones del alumnado y permitir explorar sus posibilidades comunicativas representando ideas, vivencias, estados de ánimo y propuestas imaginativas. Por lo tanto, el acercamiento y acceso a las prácticas artísticas contemporáneas se trabaja simultáneamente desde la percepción y desde la experimentación.

Es la exposición frecuente a las producciones artísticas actuales lo que posibilita que el alumnado pueda vivir la experiencia con naturalidad y sin futuros prejuicios, de una manera abierta que le permita disfrutar y generar un aprendizaje significativo. El trabajo de la contemporaneidad artística en la etapa de primaria es fundamental para crear futuros usos culturales capaces de apreciar el valor social de las artes y su papel primordial en la configuración de la identidad individual y colectiva.



Al final del primer ciclo se pretende que el alumnado se familiarice con las prácticas artísticas contemporáneas y las integre como referentes socioculturales válidos.

Al final del segundo ciclo el alumnado habría de ser capaz de incorporar en sus creaciones elementos de la contemporaneidad artística, como pueden ser formatos o materiales. De esta manera la práctica artística contemporánea funciona como estímulo en sus propias creaciones.

Al final del tercer ciclo el alumnado habría de ser capaz de identificar y establecer relaciones entre los elementos de la contemporaneidad artística de sus propias creaciones y de las ajenas.

2.3 Competencia específica 3

Emplear de manera adecuada la terminología específica del área relativa a elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en la expresión de las experiencias de apreciación y creación artística.

2.3.1. Descripción de la competencia 3

Para poder profundizar en el conocimiento del patrimonio artístico y de la cultura visual y audiovisual, así como acercarse a la creación artística, se precisan procesos de análisis y descripción en los que es necesario conocer el vocabulario específico de cada lenguaje artístico. Esta tercera competencia específica pone de manifiesto la importancia de la textualidad oral y escrita en el proceso de aprendizaje y en la comunicación de los aprendizajes adquiridos. De esta manera, y especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral y la expresión artística, se conjugan y completan.

En el aula de plástica en primaria se han de llevar a cabo procesos que vayan más allá del hacer y producir, y que impliquen reflexionar, analizar, expresar y compartir ideas, sensaciones y puntos de vista. Es en la expresión de las experiencias de apreciación y creación donde el alumnado tendrá la oportunidad de poner en marcha esta serie de acciones que permiten desarrollar el pensamiento propio, crítico y divergente. Esto último, condición indispensable para que los aprendizajes vinculados a las artes se conciban como generadores de conocimiento y no solo como impulsoras de destrezas.

Utilizar de manera adecuada dicha terminología implica detectar los momentos en los que puede producirse esta comunicación oral o escrita: desde el momento de la recepción y percepción de las propuestas artísticas hasta la descripción y explicación de las propias creaciones. Se trata pues de que el alumnado muestre hábitos de percepción consciente, mediante la verbalización de las distintas experiencias que se lleven a cabo en el aula. De esta manera estamos posibilitando, a largo plazo, la valoración y respeto de las producciones artísticas del entorno.

La terminología específica del área de Educación Plástica se refiere tanto a los elementos que la configuran, como a las técnicas, a los formatos (pintura, escultura, videoarte, entre otros) y a los procedimientos que se llevan a cabo en las diferentes fases del proceso creativo. No se trata solo de un aprendizaje memorístico, indispensable para consolidar datos pero insuficiente para generar una interacción significativa con el aprendizaje, sino de llegar a establecer relaciones entre esa terminología, los conceptos a los que alude y los significados que van surgiendo de esas conexiones. Además, se persigue la contribución a una comunicación eficaz que facilite compartir ideas, opiniones y emociones superando prejuicios y estableciendo relaciones asertivas entre iguales.

Al final del primer ciclo el alumnado empezaría a familiarizarse con el vocabulario específico del área a partir de la experiencia de apreciación de diferentes obras.

Al final del segundo ciclo el alumnado debería ser capaz de conocer y utilizar con propiedad vocabulario específico, de manera oral y escrita, en los distintos momentos de percepción y creación, así como expresar con respeto opiniones acerca de las propuestas propias y ajenas.



Al final del tercer ciclo el alumnado incorporaría estrategias de pensamiento visual a los ya incorporados medios orales y textuales en la expresión de la experiencia de apreciación y creación. Asimismo, valorará de forma asertiva y justificada el proceso de trabajo propio y ajeno argumentando en base a conceptos libres de prejuicios.

2.4 Competencia específica 4

Experimentar con los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, así como con diferentes técnicas y materiales, expresando ideas, sentimientos y emociones en la elaboración de producciones artísticas individuales o colectivas.

2.4.1 Descripción de la competencia 4

Esta cuarta competencia específica se centra en los procesos de creación pero también en los de percepción, puesto que experimentar implica apreciar y examinar algo, en este caso los elementos que configuran el lenguaje visual, desde la propia experiencia. El alumnado de primaria ha de apropiarse de todas las experiencias de exploración del entorno artístico por medio de diferentes canales y contextos, para realizar sus propias creaciones. En ese sentido todo el bagaje perceptivo atesorado le servirá de estímulo para expresar sus ideas, sentimientos y emociones.

La experimentación lleva implícita la idea de vivencia, y como tal, contribuye a configurar la personalidad e identidad. La práctica artística tiene notables beneficios en el desarrollo cognitivo del alumnado: mejora la comunicación y la concentración, desarrolla la creatividad y la imaginación, impulsa la toma de decisiones y el pensamiento crítico y divergente, mejora la coordinación visomotriz, y promueve, entre otras cosas, los valores del esfuerzo y la constancia.

El desarrollo de procesos creativos conlleva por un lado el conocimiento de las posibilidades expresivas de las diferentes técnicas y soportes artísticos (como pintura, dibujo, escultura o instalación), y por otro, de las cualidades físicas y comunicativas de los materiales para la creación (papel, cartón, madera, plástico, materiales reciclados). A través de su manipulación y utilización el alumnado podrá explorar los elementos básicos del lenguaje visual como la línea, el color, la forma o el volumen de manera que su conocimiento se lleve a cabo a través de una experimentación directa. En cuanto al lenguaje audiovisual entendemos por elementos básicos todos aquellos relativos al espacio (tipología de planos, encuadre, ángulos de cámara), al tiempo (aspectos narrativos) y al movimiento (de cámara, transiciones).

Es importante experimentar con variedad de materiales, técnicas y formatos para poder explorar sus posibilidades expresivas y poder hacer así un uso riguroso de los mismos en futuros proyectos creativos.

Es indispensable que el alumnado desarrolle en esta competencia el compromiso con su producción y desarrolle la constancia y el hábito de finalizar las propuestas que inicie. La situación en la que se llevará a cabo este doble proceso de percepción y exploración se refiere al momento de crear y producir sus propuestas creativas. Es en el acto de escoger soportes, de seleccionar colores, de relacionar ideas, que el alumnado conecta con la complejidad del hecho creativo y le confiere una categoría intelectual de gran valor pedagógico. La expresión de ideas, sentimientos y emociones a través de la práctica artística permite evidenciar lo que se piensa, siente o desea, y por tanto nos sitúa en el mundo y configura nuestra identidad individual y colectiva.

Al final del primer ciclo la experimentación se realizaría de manera intuitiva permitiendo al alumnado explorar la relación entre los estímulos recibidos y las decisiones espontáneas.

Al final del segundo ciclo el alumnado haría un uso adecuado y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, valorando la diversidad y posibilidades de los mismos, desarrollando hábitos de trabajo y constancia, integrando el compromiso que implica la finalización del proceso de experimentación artística.



Al final del tercer ciclo se relacionarían los mensajes e ideas que se quieren transmitir con las posibilidades de los diferentes materiales y soportes. Se buscará la consecución de un proceso de trabajo en el que la finalización del mismo tenga exigencia estética y de calidad. En este sentido el nivel de abstracción al que habrá llegado el alumnado al final del tercer ciclo estará vinculado al hecho de elaborar producciones artísticas ligadas a conceptos cada vez más complejos y ricos en matices.

2.5 Competencia específica 5

Utilizar de manera guiada recursos digitales aplicados a la búsqueda de información y a la creación artística, haciendo un uso responsable de acuerdo a la normativa vigente.

2.5.1 Descripción de la competencia 5

Esta quinta competencia específica es indispensable en la era digital. Las plataformas virtuales forman parte de nuestra vida y la de nuestro alumnado y ha de verse reflejada en el contexto curricular de manera que sea notoria la importancia de ofrecer recursos digitales y de educar en el respeto de las reglas asociadas a su uso, así como los derechos vinculados a la normativa vigente. El alumnado está construyendo su identidad digital, accediendo a recursos de información y creación, y este proceso debe ser acompañado para que se realice de forma segura, consciente y evitando usos peligrosos o manipuladores.

La competencia digital incide en la construcción de un sujeto responsable de su relación con las tecnologías, de manera que se entienda que la facilidad de acceso a la información necesaria en todo proceso de análisis e investigación debe ir acompañada de una selección crítica y justificada en la que se contrasta la veracidad de las fuentes.

En la actualidad, los entornos digitales son un recurso principal en el proceso de percepción y análisis tanto como en el de creación, ya que existen herramientas y asistentes digitales para experimentar, diseñar y editar contenidos, así como compartir los procesos y resultados. Su uso con corrección supone adquirir destrezas en la representación gráfica y audiovisual de información, comunicación de ideas o emociones, así como representaciones metafóricas o abstractas con una intencionalidad predeterminada.

Al final del primer ciclo el alumnado se inicia en el uso de los recursos informáticos para acceder a propuestas artísticas y en la búsqueda asistida de información al respecto, educándose en la construcción de la identidad digital en base a un uso consciente de los medios digitales.

Al final del segundo ciclo sería capaz de buscar información de manera responsable y guiada, conociendo las normas básicas vigentes respecto a la autoría y el uso compartido de imágenes y aplicaciones básicas.

Al final del tercer ciclo el alumnado sería capaz de utilizar, de forma guiada, aplicaciones y recursos informáticos sencillos en la búsqueda de la información y el proceso de creación. Esta búsqueda será filtrada de manera que se pueda discernir la veracidad de la información y respetar la normativa vigente.

2.6 Competencia específica 6

Participar en las diferentes fases de un proceso creativo colaborativo con actitud inclusiva, asumiendo diferentes roles en el desarrollo de producciones visuales y audiovisuales sencillas.

2.6.1 Descripción de la competencia 6

Esta sexta competencia específica tiene una doble acepción relativa a la acción que la define, que es la de participar. Por un lado, lleva asociada la idea de hacer, de actuar, de activar un proceso, y por otro la idea de hacerlo junto con otras personas. La finalidad del acto creativo en esta competencia específica ya no es solo experimentar y explorar las posibilidades del medio o generar un producto,



sino participar de un proceso colectivo en el que las propias ideas están al servicio de la colectividad. En ese sentido es indispensable el compromiso que cada alumna o alumno adquiera durante el proceso para que los objetivos establecidos puedan llevarse a término de manera satisfactoria.

El proceso creativo se configura normalmente en torno a unas fases definidas pero que deberían tener una estructura no jerárquica, porque todas las partes de ese proceso son igualmente importantes, y tienen momentos interconectados. No hay un único proceso posible y la secuencia puede alterar este orden, pero suelen contemplarse algunos momentos clave: preparación para detectar el reto a superar, incubación en la que se investiga y profundiza en la búsqueda de referentes, nacimiento de la idea que aporta soluciones y desarrolla la propuesta, difusión para compartir los resultados con la comunidad educativa y evaluación.

La perspectiva inclusiva se configura a partir de la idea de que todo el alumnado, sea cual sea su condición particular (procedencia, género, nivel social o identidad sexual) son capaces de aprender si el sistema educativo tiene en cuenta los distintos contextos de partida y pone en marcha estrategias de aprendizaje significativas para todas y todos. Se trata en definitiva de acoger la diversidad y de tenerla siempre en cuenta a la hora de desarrollar cualquier proyecto en el aula.

Los diferentes roles que el alumnado puede asumir durante el proceso dependerán del proyecto o disciplina que se esté desarrollando, de si se trata de producciones visuales o audiovisuales. En el caso del proyecto audiovisual se pueden contemplar tareas tales como: director/a, guionista, director/a de arte, cámara, atrezzista, entre otras.

Es fundamental que las decisiones se tomen de manera democrática y consensuada y que el alumnado aprenda a mostrar respeto por las distintas opiniones desarrollando estrategias de asertividad y escucha activa.

Al final del primer ciclo el alumnado podría participar en procesos colectivos de creación, de manera guiada y entendiendo el plan de acción. Su contribución ha de suponer un estímulo en el sentido de pertenencia a un grupo.

Al final del segundo ciclo el alumnado sería capaz de desempeñar diferentes funciones, de manera guiada, en un proceso colaborativo, entendiendo los objetivos mínimos. Será capaz de comunicar dudas y aportaciones al proceso, de manera asertiva y pensando en contribuir al objetivo común.

Al final del tercer ciclo el alumnado podría planificar de manera colaborativa un proyecto creativo y participar en él asumiendo diferentes roles y funciones con compromiso y voluntad de aportar. Será capaz de hacer una valoración del mismo de manera respetuosa y asertiva, proponiendo propuestas de mejora.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas/materias y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área/materia).

3.1 Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Todas las competencias específicas del área están relacionadas entre sí puesto que describen diferentes momentos fundamentales por los que evoluciona el aprendizaje de la Educación Plástica y Visual en el aula. Se diferencia entre las dimensiones de apreciación y de creación, ambas imprescindibles aunque no tienen por qué entenderse como una secuencia ordenada. Se hace alusión a la experiencia de apreciación de referentes del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual (CE1), enfatizando el vínculo con la contemporaneidad (CE2), bien como inspiración o estímulo para las propias creaciones. Se incluyen los procesos (CE4) que suponen el aprendizaje y práctica de la experiencia artística, tanto para las producciones individuales como las colectivas (CE6), remarcando



la importancia del uso correcto del lenguaje (CE3) en la comunicación, valoración e intención creativa. Los medios digitales e informáticos (CE5) están presentes en cuanto que refuerzan la investigación y análisis, así como proporcionan herramientas de creación y experimentación.

3.2 Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las conexiones que se establecen entre las competencias específicas de Educación Plástica Visual con las de Música y Danza, que integra el área de Educación Artística, muestran una vinculación continua, puesto que en ambas se trata la exploración y acercamiento a diferentes propuestas artísticas, de manera vivencial, para reconocer los diferentes elementos y características que las conforman (CE1) (CE2). El uso y conocimiento de los recursos digitales de acuerdo a la normativa vigente, y en pro de la construcción de una identidad digital completa y sana, se desarrolla en ambas mediante la CE5.

La conexión entre el resto de las competencias se realiza de forma combinada. La CE3 se vincula con las CE1 y CE2 del área de Música y Danza al tratar la exploración, el reconocimiento, la experimentación y la descripción con el uso de una terminología adecuada. Además, se vinculan con las CE2 y CE3 de Música y Danza al tratar la experimentación de los elementos propios de cada materia con una finalidad expresiva y la CE6 de Educación Plástica y Visual con la CE4 de Música y Danza puesto que ambas fomentan la participación en el proceso creativo de propuestas y proyectos artísticos.

En cuanto al resto de áreas, la vinculación con el área artística puede establecerse desde varias perspectivas. El hecho de utilizar referentes artísticos, especialmente los contemporáneos, puede servir de nexo de unión de saberes integrados, puesto que la producción artística actual hibrida saberes y utiliza recursos de experimentación científica o documentación, siendo habitual que las y los artistas trabajen de la mano de otros profesionales de sectores diversos, representados en las diferentes áreas de conocimiento. La práctica artística, y especialmente la contemporaneidad, aborda los retos y temáticas del presente, de manera que aporta una visión metafórica y procedimental especialmente adecuada para las materias de valores. El lenguaje visual y audiovisual sirve, asimismo, para comunicar efectivamente en cualquier disciplina, además de ser contenido propio, y junto con la capacidad de representación gráfica y visual de conceptos, suponen herramientas de investigación, análisis y expresión aplicables a cualquier disciplina. En este sentido analítico y expresivo, la importancia del elemento lingüístico en cualquier proceso de creación vincula las áreas de lenguas con las artísticas de manera que suponen un enriquecimiento mutuo.

3.3 Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X	X			X	X		X
CE2	X	X	X		X	X		X
CE3	X	X						X
CE4	X		X				X	X
CE5	X	X	X	X	X	X		X
CE6	X		X		X	X	X	X



Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística.
- CP: competencia plurilingüe.
- CMCT: competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés).
- CD: competencia digital.
- CPSA: competencia personal, social y de aprender a aprender.
- CC: competencia ciudadana.
- CE: competencia emprendedora.
- CCEC: competencia en conciencia y expresión culturales.

La competencia clave en comunicación lingüística se vincula con todas las competencias específicas puesto que el uso del lenguaje, de manera correcta y adecuada es necesario en cada momento de la práctica docente de Educación Plástica y Visual, tanto en la experiencia de percibir y analizar, como en la creación y experimentación.

En el acercamiento a diferentes propuestas artísticas del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), a través de diferentes medios y canales presenciales y virtuales (CE5), es necesaria la comprensión de la información recibida para su análisis, selección y contraste, así como la expresión, tanto oral como escrita, de las opiniones, reflexiones, descripciones, etc. que se deriven de la experimentación y creación posterior (CE4), en su análisis, documentación y comunicación a la comunidad, demostrando el conocimiento del vocabulario específico (CE3). En este sentido el alumnado deberá ser capaz de poner sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia y la resolución de conflictos cuando el trabajo cooperativo lo requiera (CE6), llegando a acuerdos, expresando hechos y opiniones con asertividad, pensamientos o sentimientos, defendiendo con respeto las posturas propias y valorando las ajenas. La comunicación lingüística será fundamental en la difusión de las propuestas realizadas, así como en su evaluación.

La competencia plurilingüe implica poder trabajar con referentes artísticos de zonas geográficas diversas y acceder a propuestas e información en lenguas diferentes a la materna (CE5). Implica conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural del entorno, así como acercarse a la perspectiva multicultural de las prácticas artísticas del patrimonio (CE1), de la contemporaneidad y la cultura visual y audiovisual (CE2). Conocer supone ampliar la mirada para adaptarnos a la diversidad cultural y social, así como detectar usos sexistas, racistas o clasistas en el lenguaje (CE3) en la expresión de opiniones o la emisión de juicios en torno a las distintas obras o producciones artísticas a las que se acerca el alumnado, así como en la propia producción creativa (CE4) (CE6).

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), se relaciona con el patrimonio artístico, la cultura visual y audiovisual y especialmente la contemporaneidad (CE2) por la frecuente intersección entre arte y ciencia (actualmente expresada bajo el concepto STEAM que introduce la A de las artes), así como el uso de la creatividad como componente importante en el proceso del pensamiento científico. En cuanto a la experimentación y creación, el manejo de herramientas digitales y recursos TIC (CE5), tanto en la apreciación como en la experimentación y difusión de propuestas suponen un vínculo con la tecnología, la ética y la seguridad. Además, la metodología científica puede formar parte de los procesos de diseño de proyectos, tanto individuales como colectivos (CE4) (CE6), aportando estrategias de resolución de problemas.

La competencia digital se vincula claramente con la CE5 pero se relaciona también con el resto en el acercamiento a las obras que conforman el patrimonio y la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), que puede darse por medios digitales y tecnológicos, mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje. En el trabajo de comprensión de los referentes, el tratamiento de la información recibida



deberá ser analizada (CE3) y asegurar su veracidad, asegurando un buen uso y el respeto a las leyes de propiedad intelectual y autoría, construyendo una identidad digital consciente, sostenible, crítica y responsable. En cuanto a la experimentación y creación, el uso de herramientas TIC estará presente en las producciones tanto individuales como colectivas (CE4) (CE6), en los momentos de planificación, creación y difusión.

El desarrollo de esta competencia supone una relación con la otredad desde el respeto, el diálogo, la asertividad y la búsqueda del consenso, fundamental en la relación de la individualidad con el colectivo (CE6), desde el respeto en la gestión de situaciones de conflicto y en la necesaria adaptación al cambio.

En la exposición al arte y la cultura (CE1) (CE2), el alumnado irá incrementando su autonomía y su bagaje intelectual. Algunas de las temáticas de las prácticas artísticas pueden resultar controvertidas y generar debates en el aula. En este sentido, esta competencia aporta la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, así como enfrentarse a las propias emociones y adquirir estrategias para gestionarlas. En cuanto al uso de los medios (CE5) que intervienen en el proceso de apreciación y experimentación de la práctica artística, tanto individuales como colectivas, el conocimiento y aplicación de las buenas prácticas se relaciona directamente con el desarrollo de esta competencia clave, aportando su propia experiencia y emitiendo conclusiones y opiniones con respeto al otro.

Esta competencia se relaciona con la comprensión de los hechos históricos y sociales más relevantes del contexto del alumnado. En este sentido, la aproximación a diferentes propuestas artísticas (CE1) (CE2) supone comprender la importancia del entorno cultural y artístico, e incorporarlo a la construcción de la propia identidad.

Implica una reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida acorde con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, que ayuden a comprender las relaciones entre las personas y el entorno. La perspectiva multicultural de las propuestas artísticas implica la necesidad de comprensión y respeto por todas las culturas e ideologías. Asimismo, en las relaciones interpersonales (CE6), esta competencia se trabajará desde el trato asertivo a las opiniones ajenas, con conocimiento y respeto por las normas de convivencia, el buen uso de recursos respetando la normativa vigente y la construcción de una identidad física y virtual respetuosa y sostenible (CE5).

La competencia emprendedora se desarrolla al utilizar estrategias creativas que permiten entrenar la mirada y el pensamiento para analizar y evaluar el entorno. Este análisis puede hacerse a través de múltiples canales, incluyendo las propuestas artísticas (CE1), en tanto que posibilitan conexiones con la realidad, especialmente desde la contemporaneidad (CE2). La competencia emprendedora está presente en el proceso de planificación de las producciones y procesos de creación, en la toma de decisiones sobre su desarrollo y las conclusiones de la experimentación, tanto en proyectos individuales como colectivos (CE5) (CE6), utilizando destrezas creativas en el planteamiento y búsqueda de soluciones.

La competencia en conciencia y expresión culturales se vincula a todas las Competencias Específicas de Educación Plástica y Visual, puesto que el hecho de entender la relevancia del entorno cultural y artístico es inherente a la construcción de la identidad y el compromiso social. Esto se consigue mediante la exposición a los aspectos fundamentales del patrimonio y la cultura visual y audiovisual (CE1) (CE2), así como a sus intencionalidades, tanto en la apreciación como en la experimentación individual o colectiva (CE4) (CE6). Para ello, el conocimiento de la terminología específica y los campos semánticos básicos vinculados (CE3) serán necesarios para la investigación, justificación y difusión de la experiencia artística (CE5). Por un lado, en el momento de la percepción y acceso a las mismas, el alumnado reconoce y respeta los aspectos fundamentales del patrimonio y



se inicia en el disfrute y conocimiento de las especificidades e intencionalidades de diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Por otro, en el momento de la experimentación, enriquece y construye su identidad a través de la expresión y utiliza con creatividad distintas representaciones y expresiones artísticas.

4. Saberes básicos

4.1 Introducción

Para definir los saberes esenciales se ha partido de las competencias específicas que se deben adquirir al finalizar la educación primaria. Se han seleccionado aquellos que se consideran fundamentales, que no únicos, teniendo en cuenta que, a partir de ahí, el profesorado dispone de un margen de autonomía para incluir todo aquello que su contexto educativo requiera o sea potencialmente deseable.

Los saberes se han organizado en base a dos dimensiones fundamentales. El primer bloque, "Percepción y análisis" describe la experiencia de apreciación y acercamiento a diferentes propuestas artísticas del entorno y de la cultura visual y audiovisual, y se distribuye en "Exploración e interpretación del entorno" y "Alfabetización visual y audiovisual". En los distintos apartados se aborda el patrimonio artístico y la cultura visual contemporánea como referentes, los entornos digitales y presenciales mediante los que se puede acceder a ellos y la terminología básica, así como los elementos configuradores de la percepción y la comunicación visual y audiovisual.

El segundo bloque: "Experimentación y creación" se divide en "La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación" que se refiere a la dimensión más procedimental de la materia vinculada al trabajo personal, tanto individual como colectivo, y "La experiencia artística: procesos de trabajo", que especifica el trabajo colaborativo en proyectos colectivos. En los distintos apartados se abordan las técnicas, materiales y formatos, las aplicaciones digitales y sus ámbitos de aplicación, el proceso creativo, la documentación gráfica de procesos y la creación artística como experiencia social.

4.2 Bloque 1. Percepción y análisis.

B.1.1. Exploración e interpretación del entorno CE1, CE2, CE3, CE5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Patrimonio histórico-artístico y cultura visual contemporánea:			
Patrimonio histórico-artístico. Manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales:			
Patrimonio histórico-artístico local: exploración y análisis.	x	x	x
Patrimonio histórico-artístico autonómico: exploración y análisis.		x	x
Patrimonio histórico-artístico universal: exploración y análisis.			x
Elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual:			
Los elementos básicos del lenguaje visual en manifestaciones artísticas de diferentes épocas y estilos.	x	x	x



Posibilidades expresivas y comunicativas de los elementos básicos del lenguaje visual en manifestaciones artísticas plásticas y visuales de diferentes épocas y estilos.		x	x
Los elementos básicos del lenguaje audiovisual y sus posibilidades expresivas y comunicativas en imágenes fijas y en movimiento.			x
Contemporaneidad artística:			
Características fundamentales de los formatos, soportes y materiales de las prácticas artísticas contemporáneas.	x	x	x
Cualidades expresivas de los formatos, soportes y materiales de las prácticas artísticas contemporáneas.		x	x
Procesos de trabajo: la forma al servicio de la idea. La creación artística como proceso de investigación.			x
Profesiones relacionadas con el mundo de las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	x	x	x
G2. Actitudes:			
Estrategias de recepción activa.	x	x	x
Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	x	x	x
Respeto en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas y visuales en entornos físicos y virtuales.	x		
Atención y respeto en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales. El valor del silencio en la atención y apreciación.		x	
Atención, respeto, interés y participación en la exploración de manifestaciones artísticas plásticas, visuales y audiovisuales en entornos físicos y virtuales. El valor del silencio en la atención y apreciación.			x
G3. Entornos digitales:			
Estrategias de búsqueda y filtrado de información.	x	x	x
Normas básicas de protección de datos y licencias de uso en soportes y recursos digitales.			x
Recursos digitales básicos para las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	x	x	x



G4. Utilización de la terminología básica para la expresión de la experiencia de apreciación:			
Para la expresión de la experiencia de exploración de propuestas culturales y artísticas.	x	x	x
Para la expresión de las ideas, emociones y experiencias derivadas de la exploración de propuestas culturales y artísticas.		x	x
Para la descripción formal de propuestas culturales y artísticas.			x

B1.2. Alfabetización visual y audiovisual CE1, CE2, CE3	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Percepción visual:			
Tipos de percepción sensorial en la exploración del entorno: óptica, acústica y háptica.	x		
Grados de iconicidad de las imágenes: imagen realista, figurativa y abstracta.		x	
Organización del campo visual. Leyes básicas: semejanza, figura-fondo, proximidad, simetría, continuidad, dirección común, simplicidad, igualdad y cierre.			x
Aspectos interpretativos del proceso perceptivo: creencias, conocimientos previos y emociones.			x
G2. Comunicación visual y audiovisual:			
El proceso comunicativo: emisor, receptor, mensaje.	x		
El proceso comunicativo: código y canal. La diversidad de canales de comunicación.		x	
Funciones de la imagen: estética, informativa, exhortativa, expresiva.			x
La imagen fija: formato, encuadres, composición. La imagen digital: mapa de bits e imagen vectorial. La imagen en movimiento: ángulos y movimientos de cámara.			x
Cultura visual y audiovisual: la imagen en el mundo contemporáneo. Estrategias de lectura e interpretación.			x
G3. Lenguaje visual y audiovisual: elementos configuradores:			



El punto, la línea y el plano como elementos expresivos. Formas orgánicas y formas geométricas. Formas planas y formas volumétricas Texturas. Colores primarios y secundarios.	x		
Las formas geométricas básicas: cuadrado, triángulo y círculo. La circunferencia. Polígonos regulares y sólidos geométricos básicos. Texturas naturales y artificiales, táctiles y visuales. Colores complementarios. Gammas cromáticas.		x	
Usos expresivos y culturales del color en medios visuales y audiovisuales. Esquemas compositivos básicos.			x

4.3 Bloque 2. Experimentación y creación.

B2.1. La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación. CE1, CE2, CE4, CE5	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Técnicas y materiales:			
Técnicas bidimensionales secas, húmedas y grasas. Técnicas mixtas y experimentales. Técnicas tridimensionales. Cualidades sensoriales, expresivas y comunicativas.	x	x	x
Materiales y soportes. Material reciclado. Criterios de sostenibilidad.	x	x	x
Manejo de herramientas básicas para el trazado del dibujo geométrico.		x	x
Utilización de trazados geométricos básicos en la elaboración de diseños, composiciones creativas e ilustraciones.		x	x
Procedimientos fotográficos analógicos y digitales básicos.			x
Producción audiovisual: principios básicos. Animación: herramientas y técnicas básicas. El cine como forma de narración. Géneros y formatos. Origen y evolución.			x
G2. Formatos y materiales de la contemporaneidad artística:			
Instalación. Land Art.	x		
Arte urbano. Intervención artística en espacios públicos.		x	
Videocreación. Arte de acción.			x



Propuestas multidisciplinares y multimodales.			x
G3. Aplicaciones digitales:			
Aplicaciones interactivas para la expresión gráfico-plástica.	x		
Aplicaciones interactivas para el dibujo geométrico.		x	
Programas y dispositivos básicos de captura y tratamiento de imágenes fijas y registro y edición básica de imágenes en movimiento.			x
G4. Ámbitos de aplicación:			
Producciones plásticas y visuales a través del lenguaje de la pintura, la escultura, el dibujo, y las artes decorativas.	x	x	x
Producciones plásticas y visuales a través del lenguaje de la arquitectura, el diseño, la ilustración, y la publicidad.		x	x
Producciones plásticas, visuales y audiovisuales a través del lenguaje de la fotografía, el cómic, y el cine. Producciones multidisciplinares y multimodales.			x

B2.2. La experiencia artística: procesos de trabajo CE4, CE5, CE6	1º ciclo 1º y 2º	2º ciclo 3º y 4º	3º ciclo 5ª y 6ª
G1. Las fases del proceso creativo:			
Generación de ideas y creación.	x	x	x
Investigación y creación.		x	x
Evaluación.			x
G2. Documentación gráfica de procesos:			
Portafolios de evidencias del proceso creativo.	x	x	x
Cartografías de aprendizaje. Mapas visuales (<i>Visual Thinking</i>).		x	x
Infografías sencillas.			x
G3. Terminología básica para la expresión de la experiencia de creación:			
Relativa a técnicas, materiales y ámbitos de aplicación de la expresión gráfico-plástica.	x	x	x



Relativa a técnicas, materiales y ámbitos de aplicación del dibujo geométrico.		x	x
Relativa al lenguaje y ámbitos de aplicación de la creación audiovisual.			x
G4. Actitudes:			
Esfuerzo, fuerza de voluntad. Capacidad de concentración. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos.	x	x	x
Respeto por la diversidad de ideas y producciones ajenas y utilización de un vocabulario inclusivo básico.	x	x	x
Tenacidad y constancia en la realización y consecución de las distintas tareas.	x	x	x
Cuidado de espacios y materiales de trabajo.	x	x	x
G5. La creación artística como experiencia social: proyectos artísticos colectivos:			
Generación de ideas: creatividad en la elaboración de ideas y en la toma de decisiones.	x	x	x
Consenso, respeto y empatía a las aportaciones de las compañeras y compañeros en el proceso de trabajo colectivo. Sensibilidad y comprensión hacia los puntos de vista ajenos.		x	x
Investigación: búsqueda y análisis de referentes.			x
Distribución de tareas: roles en el desarrollo de un proyecto artístico colectivo. Funciones y cometidos.	x	x	x
Creación: diseño y producción de la propuesta. Cooperación y responsabilidad en la parte individual para contribuir a un objetivo común y a la cohesión del grupo.	x	x	x
Evaluación: resultados en relación a los objetivos iniciales del proyecto. Análisis y propuestas de mejora.			x

5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

A continuación, se presentan algunos principios relevantes que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje para la práctica docente de Educación Plástica y Visual. Las situaciones de aprendizaje ponen en relación las competencias específicas con procedimientos y contextos de aprendizaje deseables.

El aprendizaje de los saberes básicos propios de la materia debería establecerse en forma de andamiaje que afiance contenidos adquiridos en cursos previos incorporándolos de forma natural en propuestas nuevas, evitando repetir conceptos año tras año.



Teniendo en cuenta que las situaciones de aprendizaje han de conectarse con los desafíos del Siglo XXI, en el contexto de la materia de Educación Plástica se deben relacionar y justificar los referentes que se utilizan en base a su conexión con ejes y temáticas de trascendencia social vinculadas a los retos del presente, como son: el consumo responsable, la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de la diversidad personal y cultura, el respeto al medioambiente y la gestión de residuos, o la vida saludable entre otros.

Además, han de tener en cuenta la diversidad personal y cultural incluyendo en los relatos de aula los *microrrelatos*, es decir aquellos de colectivos minorizados (perspectiva multicultural, de género). Esto se plantea como una oportunidad para ampliar referentes y explorar los matices que proporciona introducir multiplicidad de miradas y respuestas a retos que son comunes.

Por otro lado, para la cuestión de la sostenibilidad, y en conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se recomienda la incorporación de materiales sostenibles y reciclados en el aula. En este sentido se trataría no solo de utilizarlos sino de reflexionar en torno a su uso, consumo y al significado que proporcionan en las creaciones de aula.

Para poder integrar las experiencias personales del alumnado podemos detonar los procesos de aprendizaje partiendo de situaciones cotidianas y de vivencias compartidas, estableciendo los vínculos pertinentes con los saberes básicos y las competencias específicas del área.

Incorporar referentes de la cultura visual y audiovisual (como imágenes de redes sociales o publicidad) garantiza la conexión con intereses y con aprendizajes que el alumnado ya posee pero que no vincula con los contenidos del aula. Esto permite desdibujar el límite entre el centro educativo como único espacio educador y el exterior como fuente de experiencias desvinculadas de la escuela.

Por otro lado, partir de la cultura local para poco a poco ir incorporando otras formas culturales es una manera de garantizar el desarrollo de una identidad cultural cada vez más rica en conexiones y de valores de tolerancia y respeto.

Para contemplar otros contextos educativos que ayuden a dar sentido al aprendizaje en el lugar de su realización, podemos utilizar espacios del centro educativo más allá del aula de referencia para así fomentar el sentimiento de pertenencia en el alumnado, intentando que se sienta parte de un colectivo y reforzar así su autoestima. También podemos explorar las posibilidades del contexto más cercano (barrio, pueblo, ciudad) y establecer relación con los agentes culturales del entorno. En este sentido podemos propiciar la participación de creadores y creadoras en el centro (mediante programas de residencias artísticas o invitación a profesionales vinculados al mundo de la creación).

Contar en los centros educativos con la figura de un/a coordinador/a o mediador/a cultural, que favorezca la participación del alumnado del centro en actividades culturales y artísticas del entorno, puede ser una manera de afianzar la presencia de la cultura y de las propuestas culturales del entorno en los centros.

El aula de Educación Plástica no debería ser un lugar exclusivamente para “hacer” sino también para pensar, conectar, relacionar, estudiar, debatir, en definitiva para estimular la reflexión y el pensamiento crítico y divergente. Las propuestas de aula deben ser abiertas, de respuesta múltiple, y no suponer necesariamente la uniformidad de los productos finales, en el caso de que los haya, para favorecer la inclusividad y la heterogeneidad ocasionadas por las diferentes personalidades, inquietudes, contextos y vivencias del alumnado.

Fomentar los procesos de investigación en los que se reflexione en torno a las ideas y referentes socioculturales que el alumnado va adquiriendo es imprescindible para crear propuestas que vayan más allá de la manualidad y se conformen como experiencias pedagógicas significativas. La alfabetización visual implica educar la mirada, y para ello tenemos que instaurar la pedagogía de la sospecha en relación a las imágenes que nos rodean y preguntarnos constantemente acerca de sus posibles significados. La gestión crítica de la búsqueda y selección de la información en los procesos



de aprendizaje es fundamental para que el alumnado comprenda que las imágenes que consumen diariamente están cargadas de significados y de intencionalidades.

El desarrollo del pensamiento crítico y divergente permite enfrentarse a otras situaciones de manera creativa por lo que los procesos de reflexión inherentes a la práctica artística en el contexto del aula garantizan aprendizajes transferibles a otras situaciones en su día a día o a otras áreas de conocimiento.

Las situaciones de aprendizaje han de incluir necesariamente elementos emocionales por la capacidad que tienen para interferir y determinar los procesos de aprendizaje. En ese sentido el cuidado de los espacios de trabajo, el uso respetuoso de los mismos, de manera que los sientan como espacios propios, puede ayudar a crear experiencias más conectadas con el alumnado y sus necesidades afectivas.

Se debe garantizar el acceso al aprendizaje del conjunto del alumnado aplicando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, atendiendo las dimensiones física, cognitiva, sensorial y emocional.

Es recomendable justificar de manera asertiva las opiniones relativas al trabajo del alumnado, fomentando el refuerzo positivo y la adecuación de las apreciaciones a los objetivos de la propuesta y no a valoraciones personales desvinculadas de esta.

El respeto por los tiempos de trabajo y sus distintos ritmos supone aceptar la incertidumbre como parte ineludible del aprendizaje. Para ello, los tiempos de trabajo amplios favorecen el diseño de secuencias didácticas que permiten explorar todas las fases del proceso creativo y valorar el error como una oportunidad para aprender.

Es importante tener en cuenta que en la etapa de primaria la educación plástica y visual ha de centrarse en el desarrollo de hábitos de percepción, de experimentación y participación, además del desarrollo de destrezas manuales o técnicas, y por tanto las consideraciones que planteemos no deberían evaluar estas últimas en exclusiva. Además, debemos emplear un lenguaje inclusivo e igualitario que integre la diversidad inherente a los grupos con los que trabajamos y facilitar momentos para compartir ideas y opiniones de manera asertiva.

Debemos incentivar hábitos de constancia y autoexigencia, y el placer por la consecución de objetivos reales. Es importante que el alumnado se vea capaz de terminar los procesos y tomar consciencia del propio aprendizaje fomentando la reflexión, por lo que debemos programar tareas viables, flexibles y adaptadas a sus capacidades.

Para fomentar otras formas de representación se recomienda la utilización de estrategias de pensamiento visual en la conceptualización de contenidos curriculares, así como en la organización y planificación de proyectos o registro de evidencias en procesos de aprendizaje.

Por último, el desarrollo de proyectos artísticos colectivos (ver C.E. 6) fomenta la participación y el diálogo implicando al alumnado en procesos de trabajo que requieren cooperación. Se debe potenciar la llegada a acuerdos por medios dialogados fomentando la cultura democrática y la oralidad en la expresión de opiniones, posicionamientos y emociones, y la recepción de ideas ajenas.



6. Criterios de evaluación.

6.1 Competencia específica

Explorar propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual, a través de diferentes canales y contextos, desarrollando hábitos de percepción activa.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
1.1. Mostrar interés, curiosidad y respeto hacia diferentes propuestas artísticas del entorno patrimonial y de la cultura visual y audiovisual presente en los distintos contextos en los que se lleva a cabo la experiencia de apreciación.	1.1. Distinguir diferentes propuestas artísticas del entorno a través de los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual.
1.2. Clasificar las distintas propuestas artísticas atendiendo a los diferentes canales a través de los cuales las percibimos.	1.2. Interpretar diferentes propuestas artísticas del patrimonio y de la cultura visual y audiovisual, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que se generan.
1.3. Identificar elementos básicos de contenido en propuestas artísticas mediante la apreciación del entorno patrimonial cercano y de la cultura visual y audiovisual.	1.3. Relacionar los elementos característicos de la cultura local con otras formas culturales, mostrando una actitud abierta y respetuosa y valorando la diversidad.

6.2 Competencia específica 2.

Reconocer y valorar las características fundamentales de la contemporaneidad artística mediante la percepción de diferentes obras y la experimentación directa.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
2.1. Apreciar la diversidad y heterogeneidad de propuestas artísticas contemporáneas mostrando una actitud de respeto superando prejuicios.	2.1. Identificar los formatos y materiales propios de la contemporaneidad artística, en propuestas creativas propias y ajenas, desde una perspectiva multicultural e integradora.
2.2. Incorporar el uso de algunos formatos y materiales propios de la contemporaneidad artística en sus propias creaciones.	2.2. Experimentar con las posibilidades comunicativas de los lenguajes contemporáneos en propuestas artísticas creativas sencillas en las que se establezcan relaciones significativas entre ideas, materiales y formatos.
2.3. Reconocer las distintas temáticas en las obras artísticas contemporáneas estableciendo relaciones sencillas con los retos y circunstancias del presente.	2.3. Valorar la labor de las creadoras y creadores en su contribución a la sociedad actual, relacionando su trabajo y los mensajes de la creación artística contemporánea con los retos y circunstancias del presente.



6.3 Competencia específica 3.

Emplear de manera adecuada la terminología específica del área relativa a elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en la expresión de las experiencias de apreciación y creación artística.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
3.1 Participar activamente en los distintos momentos de expresión en la experiencia de apreciación y creación artística utilizando un vocabulario adecuado y respetuoso.	3.1. Describir las diferentes obras e imágenes empleando correctamente el vocabulario específico del área en la experiencia de apreciación artística incorporando medios orales, textuales y estrategias de pensamiento visual.
3.2 Emplear el vocabulario básico del área identificando elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales en distintas propuestas artísticas.	3.2. Aplicar la terminología adecuada para describir las propias creaciones artísticas argumentando las decisiones adoptadas en relación a formatos, técnicas y materiales.
3.3 Mostrar una actitud respetuosa con las diferentes opiniones emitidas sobre producciones artísticas.	3.3. Expresar de manera asertiva y respetuosa opiniones derivadas de las experiencias de apreciación y creación artística.

6.4 Competencia específica 4.

Experimentar con los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, así como con diferentes técnicas y materiales, expresando ideas, sentimientos y emociones en la elaboración de producciones artísticas individuales o colectivas.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
4.1. Hacer un uso adecuado de los materiales, herramientas y espacios de trabajo en el proceso de elaboración de propuestas artísticas.	4.1. Incorporar los conocimientos derivados de los referentes explorados como estímulo en las propias producciones creativas.
4.2. Emplear distintas técnicas y materiales experimentando con sus cualidades expresivas en producciones artísticas creativas sencillas.	4.2. Seleccionar las técnicas, materiales y elementos de contenido más adecuados para la expresión de ideas, sentimientos y emociones en las diferentes producciones artísticas creativas.
4.3. Desarrollar hábitos de constancia y esfuerzo en los procesos de trabajo finalizando las propuestas artísticas iniciadas.	4.3. Utilizar materiales no convencionales en la creación artística buscando aquellos más adecuados a lo que se pretende transmitir incorporando criterios de sostenibilidad.



6.5 Competencia específica 5.

Utilizar de manera guiada recursos digitales aplicados a la búsqueda de información y a la creación artística, haciendo un uso responsable de acuerdo con la normativa vigente.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
5.1. Buscar, de manera guiada y responsable, información y recursos artísticos en medios digitales, respetando la normativa vigente.	5.1. Aplicar las normas básicas de protección de datos, de autoría y licencias de uso en la búsqueda de información y en los procesos de creación artística digitales.
5.2. Respetar las indicaciones a la hora de buscar información o crear propuestas artísticas digitales.	5.2. Contrastar las diferentes informaciones halladas durante el proceso de búsqueda sobre cuestiones artísticas seleccionando aquellas más relevantes y más fieles a la realidad.
5.3. Iniciarse en el uso de recursos digitales básicos para desarrollar creaciones artísticas visuales o audiovisuales sencillas.	5.3. Emplear de manera guiada diferentes recursos digitales básicos de producción gráfica y audiovisual adecuándose a la intencionalidad representativa y a los objetivos de la actividad artística planteada.

6.6 Competencia específica 6.

Participar en las diferentes fases de un proceso creativo colaborativo con actitud inclusiva, asumiendo diferentes roles en el desarrollo de producciones visuales y audiovisuales sencillas.

4º primaria (segundo ciclo)	6º primaria (tercer ciclo)
C6.1. Asumir sin prejuicios diferentes roles en el desarrollo de producciones artísticas colaborativas mostrando interés y respeto por las distintas funciones a desempeñar.	C6.1. Cooperar en la planificación de una producción artística colectiva proponiendo objetivos, fases, roles, necesidades materiales y técnicas y espacios de trabajo.
C6.2. Colaborar de manera guiada en el desarrollo de un producto artístico final satisfactorio que cumpla con los objetivos mínimos establecidos.	C6.2. Contribuir de manera eficaz a la consecución de un producto creativo comprendiendo e integrando las funciones asignadas y participando del objetivo común.



C6.3. Expresar inquietudes, dudas e incertidumbres empleando estrategias comunicativas básicas, de manera asertiva y respetuosa durante el proceso de desarrollo de las distintas producciones artísticas visuales o audiovisuales.	C6.3. Comprometerse por igual con las distintas fases del proceso creativo desde la idea inicial hasta la consecución y difusión de un producto visual o audiovisual satisfactorio.
C6.4. Desarrollar de manera guiada propuestas creativas, registrando los procesos de trabajo y compartiendo el resultado.	C6.4. Desarrollar propuestas creativas, registrando los procesos de trabajo de manera textual, gráfica y/o audiovisual y compartiendo el resultado.

VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1. Presentación.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura tienen un papel fundamental en la consecución de las finalidades de la etapa de educación primaria. Entre los objetivos finales de la etapa se encuentra la capacidad de conocer y utilizar de manera adecuada el valenciano y el castellano.

Por otro lado, los principios pedagógicos del perfil de salida de esta etapa también involucran directamente esta área en cuanto a las correctas expresiones, oral y escrita, la comprensión lectora, el hábito lector, la comunicación audiovisual y la creatividad. Además, al final de esta etapa, todo el alumnado debe haber aprendido a expresarse oralmente y por escrito tanto en valenciano como en castellano; también debe haber adquirido un nivel de comprensión lectora adecuado en las dos lenguas oficiales, haber desarrollado el gusto por la lectura, el sentido artístico y la creatividad.

Por último, el valenciano y el castellano, como lenguas vehiculares de la enseñanza, son la herramienta fundamental que debe garantizar el acceso del alumnado al conocimiento en las diferentes áreas. El dominio eficaz de las dos lenguas resulta imprescindible, por lo tanto, para convertirse en un aprendiz autónomo a lo largo de la vida.

Por otro lado, las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura contribuyen de manera directa, junto con el resto, en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, además de participar en la adquisición de la competencia plurilingüe con las demás lenguas curriculares.

El enfoque plurilingüe del currículo debe ayudar a integrar de manera creativa y eficaz los procesos de aprendizaje de las diferentes lenguas curriculares. En lo que a la educación primaria se refiere, el valenciano, el castellano y la lengua extranjera.

En este sentido, se ha procurado que el diseño de las propuestas curriculares de las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Extranjera sea complementario. Efectivamente, las coincidencias entre las competencias específicas de estas áreas están pensadas para poder trabajar de una forma integrada la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe. Por otro lado, la competencia específica de mediación debe servir para favorecer el diseño de situaciones de aprendizaje que integren las diferentes lenguas del currículo y también, cuando sea posible, las lenguas presentes en la escuela.

Para llevar a cabo este objetivo de integración de las lenguas del currículo, la realización de proyectos significativos para el alumnado que promuevan la resolución colaborativa de problemas puede ser un instrumento inmejorable para integrar las competencias específicas de las áreas lingüísticas y también de las no lingüísticas.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura deben promover también en esta etapa la reflexión lingüística y el análisis contrastivo en un nivel básico y preferentemente asociados a los usos discursivos. La reflexión se debe extender también a la diversidad lingüística y cultural presente en la propia aula, en la escuela, en el entorno familiar y social próximo, en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo, en una progresión que haga ampliar la mirada del alumnado y le prepare para vivir y convivir en sociedades diversas. El trabajo en la escuela de la diversidad lingüística debe ir acompañado de una visión de esa diversidad como una riqueza y como un hecho global. Esta reflexión se debe extender también a la relación entre las lenguas y el poder, y los procesos de minorización y de sustitución lingüísticas. La reflexión debe estar acompañada de un trabajo sobre las actitudes y los

estereotipos lingüísticos que favorezca la superación de estas situaciones de desigualdad lingüística.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura deben contribuir a desarrollar la capacidad de diálogo y de mediación en los conflictos usando el lenguaje. En este sentido, las competencias específicas de interacción y de mediación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en intercambios comunicativos que preparen para una ciudadanía empática, pacífica, dialogante, que usa el lenguaje para estrechar vínculos, mejorar la convivencia y realizar proyectos cooperativos.

El fomento de la creatividad en las áreas lingüísticas pasa por la creación verbal a través del juego y de los textos literarios, tanto orales como escritos. La literatura en la escuela sirve para desarrollar el sentido artístico y la creatividad en el alumnado a través del juego, de los juegos verbales, la creación literaria, la composición de textos literarios de diferentes formatos y géneros (poesía, cuento, canción, guion, cómic), y también de la creación audiovisual y del teatro que combinan diferentes lenguajes y que abren la puerta al trabajo interdisciplinario y a la organización de proyectos artísticos que pueden involucrar los ámbitos formales, informales y no formales.

Por otro lado, el trabajo con los textos literarios, tanto orales como escritos, debe contribuir tanto a la adquisición del código escrito como a la iniciación en la lectura y al desarrollo del hábito lector. El papel de las bibliotecas de aula y de centro y el trabajo coordinado con las bibliotecas municipales, así como el trabajo con las familias, resultan fundamentales para lograr este objetivo. El plan de fomento de la lectura y el proyecto educativo de centro deberán servir de base para planificar las acciones pedagógicas necesarias para lograr estos objetivos de una manera coordinada entre todas las áreas, especialmente el tiempo diario que se dedicará a la lectura en cada centro.

La literatura, en esta etapa, conecta con la cultura popular y permite integrar en el aula también las culturas populares del alumnado recién llegado. Por otro lado, el trabajo de los textos literarios al final de la etapa debe preparar para una profundización posterior en la lectura interpretativa de los textos literarios, para el estudio de los contextos de creación de los textos y para la lectura de obras del canon del patrimonio literario.

El uso de las TIC aplicadas al aprendizaje de las lenguas resulta fundamental, y debe empezar en esta etapa y de manera progresiva: consultas en Internet, uso de procesadores de textos, correctores y traductores, herramientas de grabación y montaje audiovisual, diccionarios electrónicos o consulta de ficheros bibliográficos.

Por otro lado, desde las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se debe contribuir también a la enseñanza de un uso ético y no discriminatorio del lenguaje en el ámbito de la comunicación digital, así como ayudar a la construcción de una conciencia crítica de los mensajes a través del trabajo de la lectura crítica, el debate y la creatividad.

Por otro lado, en las áreas lingüísticas se debe velar también por la enseñanza inclusiva de todo el alumnado, con una atención especial hacia las dificultades de aprendizaje de lenguas y el respeto de los diferentes ritmos de adquisición del código, especialmente en el primer ciclo de la etapa. El acompañamiento docente en todo el proceso de aprendizaje y la participación del grupo de clase en la facilitación del éxito escolar de todos sus miembros son hechos clave para lograr este objetivo.

Por último, las áreas lingüísticas configuran un contexto óptimo para enseñar el uso del lenguaje para la gestión de las emociones y en las interacciones durante el trabajo en grupo, para la participación en la sociedad y el respeto a la diversidad afectiva y sexual y la igualdad de género.

El currículo de las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se fundamenta en el trabajo de nueve competencias específicas. Estas competencias conectan con el perfil de salida del alumnado al final de la etapa de enseñanza básica (que está determinado, a su vez, por los retos del siglo XXI y por las competencias clave), y se conectan entre estas y con los saberes y los criterios de

evaluación, de una forma dinámica, a través de la actuación del alumno en diferentes contextos de la realidad.

Las competencias específicas del área son: multilingüismo e interculturalidad; comprensión oral y multimodal; comprensión escrita y multimodal; expresión oral; expresión escrita y multimodal; interacción oral, escrita y multimodal; mediación oral, escrita y multimodal; lectura autónoma, y competencia literaria. Cada una de estas competencias específicas se describe indicando las características de las actuaciones y de las situaciones en que se despliega, y apuntando algunos de los saberes que tiene asociados. Además, en la descripción se indican de manera sintética los principales hitos en el proceso de adquisición de la competencia a lo largo de la etapa: final de segundo y sexto curso de primaria.

En el apartado siguiente se establecen las conexiones de las nueve competencias específicas con: 1) las demás competencias específicas del área; 2) las competencias específicas de las demás áreas de la etapa; 3) las competencias clave.

A continuación, se muestran los saberes básicos, es decir, el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores del área que es necesario que el alumno movilice para poder adquirir las diferentes competencias específicas. Los saberes básicos están organizados en tres bloques: Lengua y uso, Estrategias comunicativas y Educación literaria. En el apartado de los saberes básicos se indican también los ciclos de la etapa en los que se propone trabajarlos.

A continuación, se explican las características que podrían presentar las situaciones de aprendizaje. Este apartado se plantea como una ayuda para que el profesorado diseñe las actividades didácticas complejas que harían posible que el alumnado pusiera en práctica los componentes de las competencias específicas y de las competencias clave, al mismo tiempo que moviliza los saberes básicos necesarios para adquirirlas.

Al final se exponen los criterios de evaluación de cada competencia específica. Estos criterios son los referentes que indican los niveles mínimos de aplicación de la competencia en las diferentes situaciones de aprendizaje que se hayan previsto en cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje, junto con los saberes básicos, y deben servir también para el diseño de las situaciones, los procedimientos y los instrumentos de evaluación necesarios para evaluar la adquisición de cada competencia específica. Estos criterios indican un nivel mínimo para cuarto y sexto curso de primaria.

2. Competencias específicas

2.1. Competencia específica 1. Multilingüismo e interculturalidad.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

2.1.1. Descripción de la competencia.

La diversidad lingüística y cultural es una realidad presente tanto en la sociedad como en las aulas valencianas. Por ese motivo, las áreas lingüísticas tienen el reto de abordar dicha diversidad con el objetivo de promover en el alumnado el conocimiento de las diferentes lenguas y variedades lingüísticas, y de la cultura asociada a ellas. Al mismo tiempo, las clases de lengua deben servir para educar al alumnado en la aceptación de esa diversidad como un enriquecimiento personal, evitando prejuicios lingüísticos o xenófobos.

La diversidad lingüística constituye también una característica fundamental del Estado español, donde se hablan diferentes lenguas con sus respectivas variedades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de esta competencia debe hacer posible que el alumnado demuestre interés y respeto por las lenguas oficiales del Estado, con una atención especial al valenciano y a su proceso de normalización

lingüística. El conocimiento y la estima por la lengua propia de un territorio deben ser vistos como uno de los cimientos para el desarrollo de una buena competencia multilingüe e intercultural.

La escuela debe reflejar la realidad social, pero también debe introducir las correcciones pertinentes para conciliar el interés general en los contextos en los que existe una lengua predominante y otra minorizada, de forma que se garantice la protección de los derechos lingüísticos y la igualdad de las lenguas oficiales. El restablecimiento del uso del valenciano y la corrección de desequilibrios sociales y territoriales serán fundamentales para vertebrar la sociedad valenciana, así como para profundizar en las diversas variedades lingüísticas y promover el respeto a la identidad plural, la cooperación entre territorios y el reconocimiento del valenciano como lengua propia.

Para adquirir correctamente esta competencia, el alumnado debe tener muy presente que las dos lenguas oficiales de nuestro territorio cuentan con una diversidad lingüística enriquecedora y que cada variedad geográfica presenta unas características propias que la caracterizan. Es por ello que el conocimiento y el respeto hacia las diferentes variedades de la lengua son fundamentales para que el alumnado pueda adquirir esta competencia.

Por otro lado, vivimos en un contexto social rico en lenguas y culturas que hace que en las aulas convivan personas que utilizan lenguas diferentes a las lenguas curriculares. Por este motivo, los centros educativos deben visibilizar esa diversidad que nos rodea, que posibilita la acogida y la actitud positiva hacia todas las lenguas y evita los prejuicios lingüísticos, al mismo tiempo que nos acerca a la realidad lingüística de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo. Detectar los frecuentes prejuicios y estereotipos lingüísticos, así como el uso del lenguaje no discriminatorio, favorecerá la convivencia democrática y la construcción de una sociedad más equitativa y responsable.

Para lograr esta competencia, es necesario conocer cuál es el dominio real de las dos lenguas oficiales por parte del alumnado, así como el abanico de lenguas familiares no curriculares presentes en el aula, puesto que solo partiendo del perfil lingüístico individual se puede garantizar el aprendizaje equilibrado de las lenguas oficiales y se podrá aprovechar la diversidad lingüística y cultural como un enriquecimiento para la escuela.

Favorecer el contacto con otras lenguas y culturas no curriculares, pero propias de una parte del alumnado, contribuirá a hacer que se reflexione y se tome conciencia del funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y la comparación entre ellas, incluyendo una primera aproximación a otras formas de comunicación, como por ejemplo la lengua de signos. Valorar las lenguas familiares ayudará a generar, por lo tanto, actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas.

En este sentido, el trabajo integrado de las lenguas (TIL) pasa a ser de gran importancia, puesto que, además de promover un aprendizaje de lenguas más coherente y significativo, estimula la reflexión sobre el uso del lenguaje para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística.

Aspectos como la diversidad lingüística (individual y social), el análisis de las lenguas en contacto y la gestión del multilingüismo serán esenciales para el trabajo de la competencia multilingüe e intercultural.

Finalmente, el desarrollo de esta competencia debe iniciarse en edades tempranas para fomentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad lingüística y cultural valenciana y despertar el interés y el respeto del alumnado por las lenguas y las variedades dialectales de su entorno más próximo. Estas aproximaciones deben partir de las lenguas primeras presentes en el aula, en el centro o en el contexto del alumnado. A lo largo del primer ciclo de la etapa, la motivación para aprender idiomas será fundamental. El trabajo del código oral tendrá un papel destacado, así como la aceptación de la existencia de sonidos diferentes de la lengua propia.

A partir del segundo ciclo, los aprendices deberían adoptar un papel más activo en el aprendizaje de lenguas para identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes y reconocer la diversidad cultural y lingüística como una oportunidad compartida para el conjunto de la ciudadanía.

En el tercer ciclo de primaria, el alumnado debería adquirir un grado más alto de conocimiento de la variedad lingüística, para ampliar su perfil lingüístico. La reflexión sobre las lenguas como un elemento constitutivo de su identidad resultará de mucha importancia. A partir de la reflexión lingüística, el alumnado debería empezar a ser consciente de los efectos del contacto entre lenguas con diferentes estatus sociales; también debería empezar a contrastar estructuras lingüísticas de diferentes lenguas e iniciarse en la conciencia interlingüística. A lo largo de este ciclo deberían avanzar en la detección de prejuicios y estereotipos lingüísticos para valorar de manera positiva las oportunidades personales y sociales que nos aporta la pluralidad lingüística. El factor emocional tiene un peso destacado en el desarrollo de esta competencia a lo largo de la etapa.

2.2. Competencia específica 2. Comprensión oral y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

2.2.1. Descripción de la competencia

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión oral que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión oral supone ser capaz de escuchar y comprender informaciones orales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión oral para obtener e integrar la información y valorarla, y también para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión oral implica el conocimiento del léxico y de una serie de estructuras lingüísticas. Ahora bien, en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden con diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto, en la inferencial se puede deducir, y en la crítica se debe tomar un punto de vista más personal y crítico.

Por otro lado, el alumnado debe ser capaz de comprender diferentes tipos de discursos: el discurso producido por una sola persona (monólogo) y el discurso en el que participan dos o más interlocutores (diálogo o conversación).

La comprensión de un texto oral requiere un grado de atención y de concentración elevado por parte del oyente. Por lo tanto, hay que desarrollar estrategias de selección y de retención en relación con el objetivo de la escucha. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión oral a diferentes niveles, será capaz de identificar el sentido general y la información más relevante y de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos. Por lo tanto, a través de tareas que promuevan la mejora de la comprensión oral, se pueden planificar actividades de reflexión, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y de comprensión.

Hay que tener en cuenta que, para desarrollar esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de identificar el tema y las ideas principales de discursos orales de situaciones comunicativas conocidas y del ámbito escolar, en diferentes registros (coloquial y formal) y

teniendo en cuenta los elementos no verbales. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería relacionar las ideas principales y las secundarias en diferentes textos con y sin apoyos visuales. Y al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería comprender y valorar diferentes textos de situaciones comunicativas conocidas y específicas de interés personal, con diferentes tipos de registros.

2.3. Competencia específica 3. Comprensión escrita y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

2.3.1. Descripción de la competencia 3

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión escrita para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión supone recibir y procesar la información expresada a través de textos escritos y multimodales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión escrita para obtener e integrar la información y valorarla, y para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión escrita implica el conocimiento del código escrito y de una serie de estructuras lingüísticas. Pero en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden con diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto, en la inferencial se puede deducir, y en la crítica se debe tomar un punto de vista más personal y crítico.

Hay que tener en cuenta que la comprensión de un texto escrito requiere, por parte del lector, ser capaz de leer con buena fluidez y aplicar las estrategias de comprensión lectora necesarias. En todos estos aspectos intervienen varios procesos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorarla de manera crítica. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, será capaz de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

Para conseguir que los alumnos y las alumnas se conviertan en lectores y lectoras competentes y sean capaces de adecuar la forma de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y soportes, y del propósito de la lectura, sería necesario que el alumnado lleve a cabo los procesos que intervienen en las actividades de lectura: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, reflexionar y valorar. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, es capaz de reconocer el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizar, con ayuda, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido. Además, los alumnos y las alumnas adquieren y construyen el conocimiento y dan respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

En el desarrollo de esta competencia de comprensión escrita, el alumnado aplica también las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y de forma guiada. De este modo, se avanza en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones, y también en el reconocimiento de los riesgos de manipulación y de desinformación.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje parten del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y se producen siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos. Por lo tanto, a través de las tareas que promueven la mejora de la comprensión escrita se pueden proponer actividades de reflexión en las que el alumnado se inicia en el uso de la

terminología metalingüística básica y desarrolla de manera progresiva la conciencia lingüística, a la vez que perfecciona las destrezas de producción y de comprensión.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo, aprovechando todo lo que se ha trabajado en la etapa de infantil: la preparación del alumnado para el proceso de cifrar y descifrar el código escrito, es decir, transformar las grafías en sonidos y los sonidos en grafías. Este proceso se realiza en una lengua para transferirlo después a las otras. Por lo tanto, durante el primer ciclo, las situaciones de aprendizaje se planifican para que el alumnado aprenda a leer (descifrar el código) y a comprender los textos (construir el significado del texto en contextos de lectura significativos). Para desarrollar esta competencia, el alumnado debería ser capaz, al finalizar el primer ciclo de primaria, de leer con una buena fluidez y de empezar a aplicar estrategias para comprender, con ayuda, el sentido global y la información específica de un texto, y de realizar inferencias durante la lectura.

Finalmente, habría que tener en cuenta también que, para poder llegar a comprender un texto, es necesario que el alumnado domine la mecánica lectora, para poder centrar la atención en las habilidades de comprensión del texto y no tanto en las de descodificación. Por eso, paralelamente a la lectura mecánica, el alumnado siempre debe efectuar la lectura comprensiva, que será más autónoma en el segundo y el tercer ciclo. En cualquier momento se pueden aprovechar recursos como la lectura fácil para tener en cuenta la inclusión y los principios del diseño universal de aprendizaje. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería distinguir las ideas principales de las secundarias y hacer valoraciones personales. Y al final del tercer ciclo de primaria debería aplicar estrategias para comprender el sentido global (de forma autónoma), hacer valoraciones personales argumentadas e identificar el tipo de texto y sus características.

2.4. Competencia específica 4. Expresión oral.

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

2.4.1. Descripción de la competencia 4

La expresión oral constituye un instrumento de primer orden en el proceso comunicativo, y su desarrollo implica la producción de mensajes orales sencillos estructurados (coherencia), con mecanismos básicos para la articulación (cohesión) y adaptados a la finalidad y al registro requeridos para cada situación comunicativa (adecuación).

El aprendizaje de esta competencia se centra tanto en la construcción del discurso como en su expresión y el control de la norma, al mismo tiempo que requiere un conjunto de estrategias que aumenten gradualmente la corrección léxica y gramatical y que favorezcan la comprensión del mensaje. Dado que la lengua oral se caracteriza por su carácter inmediato y efímero, aspectos como la pronunciación, el ritmo, la entonación y los recursos no verbales básicos resultan indispensables para reforzar la intención comunicativa.

La adquisición correcta de la expresión oral, además de tener en cuenta aspectos léxicos, semánticos, fonológicos, morfosintácticos y no verbales, debe favorecer un uso del lenguaje ético y no discriminatorio, para fomentar así la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y responsable. Además, su desarrollo exige unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que solo pueden aprenderse en situaciones reales de diferentes ámbitos, que aumentarán el grado de complejidad a través de estrategias básicas de planificación, para incrementar el repertorio comunicativo del aprendiz. Se trata de que el alumnado pase de formas espontáneas de producción oral a formas más controladas y formales.

Por eso es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades que les permitan buscar y contrastar información para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética con la propiedad intelectual.

Los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos) constituyen el marco perfecto para trabajar la expresión oral. El texto es la unidad básica de trabajo en el aula, por lo que las producciones orales no pueden desligarse de los géneros textuales (cuento, fábula, noticia), que corresponden a las situaciones concretas de comunicación. Dotados de una estructura y unos contenidos lingüísticos, ofrecen un aprendizaje más significativo y contribuyen al hecho de que el alumnado se inicie, de forma guiada, en la reflexión sobre el lenguaje, para favorecer, así, el desarrollo de la conciencia lingüística.

El desarrollo de esta competencia se inicia en edades muy tempranas de manera espontánea, pero la adquisición correcta es larga y compleja, por lo que requiere un trabajo sistemático y continuado. De este modo, la guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto. A lo largo de la etapa, la gestión de las emociones será fundamental para consolidar su aprendizaje. La guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto.

Durante los primeros cursos de escolarización, el trabajo de la conciencia fonológica y la adquisición de vocabulario tendrán un peso destacado, puesto que constituyen la base para articular correctamente el discurso oral. Al concluir el primer ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de realizar producciones orales sencillas de manera guiada, adaptadas a diferentes situaciones de comunicación próximas a él.

En el segundo ciclo de primaria, las producciones orales aumentarán en extensión, planificación y grado de formalidad. El alumnado, con la ayuda del docente, debería saber expresar, describir y argumentar ideas, sentimientos, emociones, hechos, opiniones y conceptos, teniendo en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales. En este ciclo se iniciará en el análisis de las producciones propias mediante la autoevaluación.

Al final de la etapa, el alumnado debería ser capaz de construir un discurso adecuado y coherente, que incorpore elementos básicos de cohesión, utilizando estrategias para integrar la información y con un propósito comunicativo.

2.5. Competencia específica 5. Expresión escrita y multimodal.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

2.5.1. Descripción de la competencia 5

Adquirir esta competencia específica conlleva considerar la escritura como un proceso recursivo (individual o colaborativo) en el que se emplean estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición que requieren una práctica explícita y progresiva en el aula y con el apoyo docente.

De manera paralela, para ser competente en expresión escrita, también es necesario utilizar el registro pertinente (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario correctamente. Todo eso mientras se incrementa de forma gradual, reflexiva y guiada tanto la destreza de utilizar las palabras y estructuras precisas en los textos escritos como la conciencia sobre la calidad, la ética y la creatividad de la expresión propia. En este punto cobra una relevancia especial la utilización constante de un lenguaje no discriminatorio, orientando al alumnado para que detecte y rechace cualquier abuso de poder a través de la palabra.

Nos encontramos, pues, ante un uso intencional de la lengua que es, al mismo tiempo, instrumento y objeto de aprendizaje. En este contexto de producción de textos, el alumnado se acercará gradualmente, y de una forma activa y reflexiva, a los numerosos conocimientos lingüísticos, discursivos y textuales implicados en el proceso de escritura. Este será el marco óptimo para iniciarse en la reflexión metalingüística y en la terminología básica sobre la lengua, vinculando, desde la base, su uso real y el conocimiento

lingüístico; para hacerlo se promoverá la manipulación de palabras, enunciados o textos para que el alumnado aprecie los cambios. A través de una variedad de situaciones de escritura, los y las estudiantes se familiarizarán con un abanico de géneros discursivos, construyendo una competencia que les permita producir textos escritos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas. De este modo, nuestro alumnado podrá desenvolverse progresivamente en cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica.

En este sentido, actualmente, la manera de comunicarnos se ha transformado, o se ha desdibujado la separación entre los diferentes medios. Ahora contamos con muchos y diferentes recursos para construir significados que van más allá del verbal; por eso, esta competencia específica incluye la creación, con la ayuda del docente, de textos multimodales.

Dada la complejidad cognitiva de la actividad escritora, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos, el acompañamiento y el seguimiento continuo del docente serán imprescindibles, así como la oportuna retroalimentación y la utilización de herramientas de apoyo (organizadores, rutinas de pensamiento, plantillas), modelos y ejemplos de complejidad escalonada. Este acompañamiento del docente será decisivo también cuando el alumnado requiera estrategias de busca, selección y contraste de fuentes. El objetivo último es que, progresivamente, después de evaluar y analizar la información, el alumnado sea capaz de integrarla de manera personal y creativa en su producción escrita, siendo siempre respetuoso con la propiedad intelectual.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, siguiendo pautas accesibles y partiendo de ejemplos básicos, el alumnado debería ser capaz de escribir individualmente, en parejas o grupos, y de manera acompañada, un texto breve relacionado con el ámbito escolar con una estructura clara. Los alumnos y las alumnas, que empezarán a ser conscientes del proceso escritor, se iniciarán en la planificación, con la orientación permanente del profesorado.

Al acabar el segundo ciclo de primaria, el alumnado debería escribir (de manera individual o colaborativa), con la ayuda del profesorado y a partir de modelos, textos coherentes de géneros discursivos sencillos enmarcados en situaciones de aprendizaje. Además, los alumnos y las alumnas, con el apoyo del profesorado, deberían planificar y revisar sus textos mediante estrategias elementales. Así mismo, deberían cuidar tanto los aspectos formales como la corrección lingüística, ortográfica y gramatical correspondiente al nivel educativo.

Finalmente, al final de la etapa, el alumnado, de forma guiada, debería crear textos escritos y multimodales de géneros discursivos variados que respondan a la situación comunicativa planteada. También deberían producir textos coherentes y con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

2.6. Competencia específica 6. Interacción oral, escrita y multimodal.

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

2.6.1. Descripción de la competencia 6

La interacción oral, escrita y multimodal comprende la descodificación, comprensión, interpretación y expresión a través de textos sencillos. Este proceso está asociado a la construcción de un discurso conjunto mediante el uso del repertorio plurilingüe y multicultural del alumnado. La interacción supera la suma de las competencias de comprensión y de expresión, puesto que incorpora también estrategias de colaboración, como por ejemplo respetar el turno de palabra, cooperar con el interlocutor o interlocutores y pedir aclaraciones. Todo eso para intercambiar información en situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.

Esta competencia implica y promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición para comunicarse con otros, establecer vínculos personales y construir conocimiento, poniendo las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Este proceso supone también ser capaz de llevar a cabo negociaciones de forma argumentada, empática, asertiva, correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad, utilizando un lenguaje ético y no discriminatorio, para llegar a un entendimiento. En este sentido, el alumnado debe manejar situaciones comunicativas, tanto en soportes analógicos como digitales, utilizando la etiqueta digital y recursos comunicativos verbales y no verbales.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal, también es necesario utilizar el registro adecuado (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario de forma correcta. Todo eso mientras se incrementa de manera gradual, reflexiva y guiada la habilidad de emplear las estructuras necesarias en textos orales, escritos y multimodales.

En la interacción son esenciales estrategias como el uso de la repetición, el ritmo pausado y guiado, tomar y ceder la palabra, cooperar y pedir aclaraciones. Todo esto teniendo en cuenta, además, la situación comunicativa y las convenciones sociales. Junto con esto, la escucha activa es fundamental porque contribuye a la convivencia, la cooperación, la tolerancia y la comunicación eficaz.

En esta etapa, el alumnado debería ser capaz de intercambiar información sencilla sobre temas cotidianos y de interés personal, en textos escritos, orales y multimodales de los géneros dialogados más frecuentes. En este sentido, en cualquier ocasión, los alumnos y las alumnas deberían rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra, teniendo en cuenta una perspectiva de género. Y, finalmente, deberían utilizar progresivamente estrategias para la gestión dialogada de conflictos.

Al acabar el primer ciclo, el alumnado debería ser capaz de interactuar en situaciones cotidianas sencillas utilizando estrategias básicas para la participación: pedir y cumplir el turno de palabra, así como saber escuchar.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de interactuar de manera oral en las situaciones comunicativas habituales utilizando estrategias que faciliten la participación, como por ejemplo saber escuchar y mantener el tema, aportar ideas y respetar las de los otros, así como las convenciones establecidas para la situación comunicativa. De forma escrita y multimodal, la interacción se dará en situaciones asíncronas y de forma guiada.

Al final de la etapa, el alumnado debería utilizar estrategias de escucha activa para evitar repetir ideas, e incluir en la intervención las opiniones de los interlocutores, cooperando con ellos. El alumnado debería utilizar, además, el registro adecuado para cada situación comunicativa. Finalmente, la interacción escrita y multimodal podrá incluir puntualmente interacciones sincronicas, y se favorecerá la autonomía progresiva del alumnado.

2.7. Competencia 7. Mediación oral, escrita y multimodal.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

2.7.1. Descripción de la competencia 7

La mediación es la actividad comunicativa que permite al hablante mediador explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos orales, escritos y multimodales entre interlocutores que no comparten el mismo código. En este proceso, se utilizan estrategias como la reformulación, la adaptación o la simplificación del lenguaje, de acuerdo con el objetivo, la situación y los destinatarios de la comunicación.

En la mediación, el alumno se reconoce como agente social encargado de crear puentes, ayuda a construir y trasvasar significados, facilita la comprensión y expresión de mensajes y transmite información sencilla de forma guiada, tanto en su propia lengua (mediación intralingüística) como entre otras lenguas (mediación interlingüística).

La mediación lingüística responde a desafíos como la resolución de conflictos de forma dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales procedentes de diferentes lenguas o la valoración de la diversidad lingüística y cultural de su entorno. En este sentido, la mediación lingüística implica usar estrategias y conocimientos dirigidos a superar barreras lingüísticas y culturales de forma cooperativa, negociar significados y lograr un entendimiento entre los interlocutores de manera empática y creativa.

En esta etapa, la mediación está orientada a comprender y transmitir información e ideas de textos orales, escritos y multimodales, breves y predecibles, sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, guiados y preparados anticipadamente. Se utilizan tanto medios analógicos como digitales, con apoyo visual, así como estrategias de simplificación, adaptación y transformación del lenguaje; o el uso de gestos, repeticiones o aclaraciones, todo esto de forma guiada.

La mediación en esta etapa incluye actividades como, por ejemplo, resumir, explicar datos, parafrasear, tomar notas, interpretar o traducir textos, mientras se participa en tareas colaborativas que tienen como objetivo facilitar la interacción y el entendimiento cuando se producen intercambios de información en entornos multilingües (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2).

Para conseguirlo, resulta fundamental la reflexión y el contraste, tanto entre los elementos lingüísticos y discursivos (L2-L2, L1-L1, L2-L1, L1-L2), como la fonética, la gramática, la sintaxis, el vocabulario o la tipología textual, como los extralingüísticos, como el lenguaje corporal, los signos visuales, las pausas, el ritmo y la entonación.

Al final del segundo curso, la mediación entre lenguas se lleva a cabo de forma oral, es decir, el alumnado debería comprender un mensaje muy sencillo en la L2 (valenciano o castellano u otra) y transmitirlo a un tercero en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), ayudándose de estrategias elementales como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal. En este primer ciclo, el alumnado se inicia en la mediación intralingüística explicando verbalmente en L1 (valenciano o castellano) imágenes, gráficos sencillos o textos muy breves. Tanto en el primer ciclo (1.º y 2.º) como en el segundo (3.º y 4.º), el alumnado puede recurrir a la ayuda de otros participantes o de recursos de apoyo. Al final del 4.º curso, el alumnado puede realizar mediación entre lenguas y dentro de una misma lengua de manera oral y escrita (en este caso, produciendo textos sencillos).

Al final del tercer ciclo (5.º y 6.º), la mediación entre lenguas se produce con más autonomía, a pesar de que todavía pueda requerirse la ayuda del docente. En el caso de la mediación dentro de la misma lengua se podrían incluir gráficos, fórmulas, imágenes y también adaptación del discurso (cambio de registro o busca de sinónimos, por ejemplo). Al final de este ciclo (4.º curso), la mediación entre lenguas podría incluir la traducción y la interpretación inversa desde una L1 (valenciano o castellano u otra) hacia una L2 (valenciano o castellano), utilizando diferentes lenguas de su repertorio. En este caso se trataría de discursos de poca complejidad discursiva.

2.8. Competencia 8. Lectura autónoma.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

2.8.1. Descripción de la competencia 8

El fundamento de esta competencia específica es la motivación libre por la lectura, desde el interés personal del alumnado, de forma que se genere hábito lector a partir de experiencias lectoras positivas y placenteras.

La lectura autónoma favorece la ampliación del conocimiento sobre el mundo y la interacción social con otros lectores para compartir las experiencias lectoras. El aprendiz debe progresar en la habilidad y el gusto por las lecturas del ámbito social, académico, literario y de los medios de comunicación, en tipologías y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales, en un grado de complejidad creciente. Como apoyo al gusto por la lectura se generan contextos de diálogo, de debate, de intercambio de experiencias, que retroalimentan el descubrimiento de nuevas lecturas. Son escenarios que el profesorado debe facilitar a través del diseño de situaciones de aprendizaje que incentiven el fomento lector y que incluyan actividades de compartición de las experiencias lectoras en diferentes formatos: oral, escrito y multimodal, en contextos analógicos y también digitales.

Los procesos de lectura ayudan a organizar las ideas y a distinguir los contenidos relevantes. Permiten también conocer y aplicar tipologías textuales y de géneros discursivos a la práctica oral y escrita. El éxito en la competencia lectora es clave para controlar el acceso a la información, en los procesos de comprensión, reflexión, interpretación y para mejorar la capacidad crítica. El aprendiz lee, reflexiona e interpreta a partir de las obras y, además, comparte y socializa sus experiencias lectoras.

Los circuitos comunicativos actuales están estrechamente relacionados con las TIC; en consecuencia, el conocimiento y la iniciación en el uso de aplicaciones de lectura, como también las plataformas digitales e Internet, serán un entorno favorable y necesario para la práctica lectora y el intercambio de experiencias lectoras.

Para mejorar la propia experiencia lectora y asentar el hábito lector, se debería estimular el uso de las bibliotecas, tanto las del ámbito educativo como las públicas. Además, para configurar de forma progresiva un perfil lector entre el alumnado, habría que fomentar también la creación de una pequeña biblioteca personal. Por otro lado, el desarrollo de la personalidad, acompañado de un entorno en el que la lectura es una actividad habitual y placentera, aporta al aprendiz el bagaje cultural necesario para un aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo. Por lo tanto, durante los dos primeros cursos, hay que planificar las situaciones de aprendizaje para que el alumnado aprenda a leer y, al mismo tiempo, se consolide la lectura autónoma. Como base para el desarrollo de esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de leer con una buena fluidez obras adecuadas a su edad. También debería empezar a ser capaz de aplicar estrategias de comprensión lectora.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería leer de forma autónoma o guiada obras y textos diversos, y seleccionar con una autonomía creciente los que se ajusten a sus gustos e intereses. De este modo, el alumnado se inicia en la construcción de su identidad lectora. También debería compartir sus experiencias de lectura participando en comunidades lectoras.

Al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería leer y seleccionar, de forma autónoma y con criterio propio, obras y textos que se ajusten a sus gustos e intereses, y progresar en la construcción de su identidad lectora. Del mismo modo, debería seguir compartiendo sus experiencias de lectura a través de la participación en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

2.9. Competencia 9. Competencia literaria.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

2.9.1. Descripción de la competencia 9

La competencia literaria pretende que la lectura y la producción de textos con intención literaria, adecuados al nivel de edad, contribuya al hábito lector a lo largo de la vida.

Adquirir esta competencia requiere la recepción, comprensión e interpretación de obras del ámbito

literario del gusto personal del alumno y la de textos representativos de nuestra literatura y de la universal, de la tradición y la cultura cercanas. Aporta conocimiento sobre la tradición literaria y la oralidad popular y permite explotar las capacidades retóricas del sistema lingüístico, a través de un lenguaje sencillo y adecuado.

La fusión de la literatura y de otras disciplinas artísticas debería ser una experiencia de aula y fuera del aula en la que entren en juego la música, el teatro, las artes plásticas y escénicas, donde el alumnado obtiene experiencias de descubrimiento y asume roles creativos. Una persona competente en este ámbito continuará a lo largo de la vida incorporando recursos lingüísticos y valorando críticamente la dimensión artística de las lecturas.

El alumno debería conocer modelos poéticos enmarcados en la tradición (la canción popular, las fábulas) y crear versiones sencillas sobre modelos, utilizando un lenguaje cercano, con andamios y guía docente. La ayuda de modelos y la guía del profesorado son necesarios en el proceso de dotar de autonomía progresiva al alumno para que se pueda formar una cultura literaria, en el contexto del mundo en el que vivimos, y para potenciar la capacidad crítica sobre las lecturas. Habría que considerar dos modalidades de lectura: la intensiva y la extensiva. La lectura intensiva focaliza más el detalle para obtener informaciones y, como consecuencia, es más pausada y analítica; la lectura extensiva sigue un ritmo más ágil, usa textos más extensos o completos, del interés del alumno, y tiene un carácter más lúdico.

Habría que conseguir que la lectura forme parte de los hábitos vitales del alumno. El alumnado debe leer, pero también debería ser capaz de crear textos literarios sencillos (cuentos, poemas, dramatizaciones), partiendo de modelos. Además, debería poder expresar una opinión crítica sobre las lecturas, haciendo uso de recursos retóricos básicos, con el apoyo del docente.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, el alumno debería conocer representaciones poéticas y narrativas enmarcadas en la tradición (canción popular, fábulas y cuentos), y crear versiones sencillas y breves, utilizando su lenguaje próximo, sobre modelos y con la ayuda del docente.

Al finalizar el segundo ciclo de primaria, el alumno debería ser capaz de leer y de interpretar textos literarios sencillos propios de la tradición, de expresar opinión sobre los textos, crear versiones sencillas y breves con intención literaria, con palabras de su repertorio, partiendo de modelos y con ayuda del docente, y participar en recitaciones y dramatizaciones.

Al finalizar la etapa, el alumnado debería leer e interpretar obras literarias cercanas a sus intereses y expresar su opinión utilizando recursos retóricos básicos. Además, debería poder relacionar de forma muy elemental las obras literarias y sus autores con los contextos socioculturales de creación y de recepción. Finalmente, debería crear versiones literarias sencillas (textos narrativos, poéticos, teatrales) y participar en recitaciones y representaciones escénicas, partiendo de modelos, y de forma guiada.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área).

3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las conocidas como destrezas lingüísticas básicas, es decir, expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2) y comprensión escrita (CE 3), así como los complejos procesos bidireccionales que ocasionan interacción (CE 6) y mediación (CE 7), coinciden de manera natural en la comunicación. Si a esto unimos el indiscutible potencial epistémico que poseen, así como que la reflexión sobre la propia lengua subyace en toda el área, podemos decir que, a grandes rasgos, la mayoría de competencias específicas de valenciano y castellano: lengua y literatura están, de una forma o de otra, muy relacionadas entre sí.

En este sentido, conviene hacer hincapié en el hecho de que la expresión oral/escrita constituye la base para el desarrollo de las otras destrezas orales/escritas (interacción [CE 6], mediación [CE 7],

comprensión oral [CE 2] y/o escrita [CE 3]). Además de compartir canal y características, se complementan entre sí. No hay mediación o comprensión sin expresión. E igual sucede con la interacción, porque se activan de manera indisoluble la expresión y la escucha/lectura. En dos canales diferentes se trabajan habilidades parecidas ligadas en la comprensión, la interpretación y la valoración de mensajes. En otras palabras, muchas de las competencias específicas del área se necesitan las unas a las otras para poder desarrollarse plenamente y comparten los saberes básicos necesarios para conseguirlo.

En cuanto al resto de competencias específicas del área, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) requiere la comprensión oral (CE 2) y la comprensión escrita (CE 3), puesto que comprender supone un primer paso para familiarizarse con la diversidad lingüística y cultural y evitar, así, los prejuicios lingüísticos. Pero, además, para valorar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza cultural, es necesario adoptar una actitud activa, por lo que guarda una relación estrecha con la expresión oral (CE 4) y escrita (CE 5) y la interacción (CE 6), ya que estos usos de la lengua favorecen la reflexión interlingüística y el uso de la función metalingüística del lenguaje. El desarrollo de esta competencia encuentra en la lectura autónoma (CE 8) y en la literatura (CE 9) unas poderosas aliadas para acercarse al aprendizaje a una lengua, a una cultura, a un contexto y a unas tradiciones de manera lúdica, y valorar, así, la diversidad lingüística y cultural existente.

Así mismo, la lectura autónoma (CE 8) y la competencia literaria (CE 9) empiezan a desarrollarse a través de la lectura (CE 2), la comprensión de textos literarios (CE 3) y la expresión oral (CE 4). En las actividades de fomento lector se suelen hacer comentarios orales sobre las lecturas, con lo que se trabajan también a partir de la lectura: la expresión oral (CE 4), la interacción oral (CE 6) y la mediación oral (CE 7).

Finalmente, la competencia literaria (CE 9) se asocia con las otras competencias específicas de producción y de recepción, porque necesita la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. A través del potencial de la literatura, el alumnado desarrolla el resto de competencias para comprender los textos literarios, los de tradición oral y los géneros escritos, para producir textos con intención literaria y también para interactuar y mediar con otros individuos como característica de la dimensión social de la literatura.

3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las competencias específicas de expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2), comprensión escrita (CE 3) e interacción (CE 6) vertebran el proceso de aprendizaje y hacen que estas se vinculen, de manera global e inherente, con las competencias específicas del resto de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Así mismo, son también clave para la gestión personal y emocional en la relación con los otros.

Por otro lado, la mediación lingüística (CE 7) tiene relación con el resto de competencias específicas del ámbito lingüístico porque la mediación entre diferentes códigos hace que se activen los mecanismos de comprensión y de expresión propios de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia plurilingüe, y que se transfieran conocimientos, tanto lingüísticos como socioculturales y pragmáticos, mediante el uso combinado de las diferentes lenguas del currículo.

Así mismo, la competencia específica en lectura autónoma (CE 8) contribuye al desarrollo de las competencias específicas del resto de áreas, dado que la lengua escrita está presente en todas las situaciones educativas y, por eso, la lectura se trabaja en todas las áreas. En el resto de áreas lingüísticas se promueven, además, muchas transferencias lingüísticas del alumnado de unas lenguas a otras, partiendo de un enfoque comunicativo y de un tratamiento integrado de lenguas.

Finalmente, conseguir la competencia literaria (CE 9) pasa por la vinculación con disciplinas que no forman parte del área lingüística, pero que son partes del material para edificarla. Conecta especialmente con Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Plástica y Visual y Educación en Valores

Éticos y Cívicos.

3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

El cuadro adjunto muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las 9 competencias específicas de esta área y la mayoría de las competencias clave que incluye el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica. En todos los casos, la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas señaladas contribuye a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave con las que aparecen estrechamente vinculadas.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1	X	X		X	X	X	X	X
CE 2	X	X		X	X	X		
CE 3	X	X		X	X	X		
CE 4	X	X		X	X	X		
CE 5	X	X		X	X	X		
CE 6	X	X		X	X	X	X	
CE 7	X	X		X	X	X	X	
CE 8	X	X		X	X	X	X	
CE 9	X	X		X	X	X	X	X

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés)
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

En primer lugar, es necesario remarcar que la totalidad de competencias específicas del área están indisolublemente conectadas con la competencia en comunicación lingüística (CCL), puesto que posibilitan, entre otros aspectos competenciales del perfil de salida, la expresión de sentimientos, hechos, opiniones y pensamientos y la comprensión de discursos y de textos sencillos de varios ámbitos. Así mismo, también permiten desarrollar la lectura de obras diversas y aseguran el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) es fundamental para desarrollar la competencia plurilingüe (CP), puesto que, para utilizar diferentes lenguas y reconocer los perfiles lingüísticos individuales, es necesario valorar la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento.

En tercer lugar, la competencia en interacción (CE 6) se relaciona con la competencia personal,

social y de aprender a aprender (CPSAA), dado que promueve el diálogo, los debates, el trabajo en grupo y la distribución de tareas y responsabilidades de manera equitativa, a través de la cooperación, para conseguir una comunicación efectiva, así como la comprensión proactiva de otras perspectivas y experiencias. De este modo, contribuye al hecho de que el alumnado sea consciente de las emociones propias, las ideas y los comportamientos personales empleando estrategias para gestionarlos en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para conseguir sus objetivos.

En cuarto lugar, la competencia en interacción (CE 6) y la competencia en mediación (CE 7) se vinculan con la competencia ciudadana (CC), dado que tienen un papel fundamental en la participación en actividades de grupo, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos de manera constructiva y pacífica. También promueve la comprensión de la identidad propia y las relaciones interculturales con el fin de establecer interacciones comunicativas respetuosas, empáticas, igualitarias y constructivas.

4. Saberes básicos (para el conjunto de las competencias del área)

4.1. Introducción

Los saberes básicos son los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarios para adquirir las diferentes competencias específicas de esta área.

Los saberes se organizan en tres bloques: Lengua y uso, Estrategias comunicativas y Educación literaria. Estos bloques generales se dividen en subbloques de saberes y, en algunos casos, también en grupos de saberes bajo un mismo subbloque. Esta distribución permite observar mejor las relaciones disciplinarias entre los saberes. Esas relaciones de tipo disciplinario se completan con unas indicaciones sobre la vinculación de los diferentes bloques, subbloques y grupos de saberes con las diferentes competencias específicas del área. La gradación de los saberes vendrá marcada por los criterios de evaluación establecidos.

En cada uno de los bloques y subbloques se disponen los contenidos básicos de manera ordenada, siguiendo un orden de más concreto a más general; también se sugiere el ritmo de adquisición a lo largo de la etapa, especialmente al final del segundo y tercer ciclo. En cualquier caso, el orden de disposición de los tres bloques de contenidos básicos no denota en ningún caso ni una posición jerárquica, ni sugiere un trabajo separado de los saberes de cada apartado. Al contrario, los diferentes saberes básicos de los tres bloques se deben combinar entre sí en el momento del diseño de las situaciones de aprendizaje. Esta elección y combinación de los contenidos vendrán determinadas por las competencias específicas involucradas en cada práctica de aula concreta que los docentes planifiquen.

Estos bloques de saberes tienen una correspondencia en el área de lengua extranjera, de forma que se puedan organizar para trabajar las competencias específicas de las diferentes lenguas de un modo integrado. Así se prepara el terreno para que se puedan planificar situaciones de aprendizaje que incluyan las diferentes lenguas del currículo. El objetivo final de esta organización es que el alumnado pueda desarrollar de una manera coherente la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, siguiendo los principios de la competencia plurilingüe global.

4.2. Bloque 1: Lengua y uso

El primer bloque, Lengua y uso, recoge todos los saberes que tienen que ver con la lengua en relación con su uso social, desde la biografía lingüística y el mapa lingüístico del aula, hasta la diversidad lingüística y los prejuicios lingüísticos presentes en la sociedad. Este bloque abarca, pues, de una manera progresiva a lo largo de la etapa, los contenidos básicos sobre elementos extralingüísticos que resultan fundamentales para la comunicación en sociedades plurilingües y multiculturales: la diversidad lingüística en el entorno inmediato y global, la situación social de las diferentes lenguas en contacto, la relación entre las lenguas y los poderes, o los elementos culturales que configuran y determinan los usos lingüísticos.

La biografía lingüística y el mapa lingüístico empiezan por el entorno más inmediato, la familia más

próxima y el aula, y se amplían a lo largo de la etapa a contextos más lejanos, como pueden ser el centro, el barrio, la ciudad, la comarca y la familia más lejana, hasta llegar a la Comunitat Valenciana y España. En cuanto a la variación lingüística, el alumnado debe ser consciente, de manera progresiva, de las diferentes variedades de la lengua, empezando por el entorno y los usos más inmediatos en primer ciclo hasta la variación presente en ámbitos más lejanos. El lenguaje no discriminatorio debe ir poniéndose en práctica desde los primeros cursos de la etapa y ampliándose progresivamente en usos y contextos más amplios y diversos. Las expresiones genuinas de la lengua empiezan por las de uso común en el nivel coloquial y se extienden a lo largo de los cursos en diferentes géneros (locuciones, frases hechas, refranes, colocaciones); el repertorio de expresiones se amplía a lo largo de la etapa a partir de los procesos de recepción y de reflexión, y se consolida a través del uso.

Las lenguas y los hablantes: CE 1, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Biografía lingüística personal.	x	x	x
Mapa lingüístico del aula	x		
Mapa lingüístico local y del entorno geográfico		x	x
La variación lingüística	x	x	x
Prejuicio y estereotipos lingüísticos	x	x	
Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos			x
Lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	x	x	x
Expresiones propias de la lengua	x	x	x

4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

El segundo bloque, Estrategias comunicativas, reúne las diferentes estrategias y destrezas vinculadas a los procesos de producción, recepción, interacción y mediación. En este bloque encontramos seis subbloques de saberes básicos. Los subbloques 2.1, 2.2 y 2.3 son transversales, puesto que se trabajan en todas las competencias comunicativas; y en los subbloques 2.4, 2.5 y 2.6 se encuentran los saberes sobre cada destreza básica. Además, se incluyen en este apartado aquellos aspectos actitudinales, axiológicos y emocionales que están presentes transversalmente en todos los intercambios comunicativos y que pueden determinar su éxito o fracaso.

Se tienen en cuenta también en este bloque todos los saberes necesarios para una adecuada reflexión lingüística en torno a las estructuras lingüísticas y de su uso. Se empieza por los sonidos, las grafías y los gestos y se acaba en los niveles textual y pragmático. El análisis y la reflexión en torno a las convenciones ortográficas, la ortofonía y la ortoepía, las estructuras gramaticales, las tipologías y los géneros textuales deben ir siempre asociados a la mejora de la recepción y de la producción discursivas.

La gradación de los saberes básicos de este bloque dependerá, en primera instancia, del tipo de situación comunicativa en la que se encuentre involucrado el alumnado. En segundo lugar, dependerá también de la experiencia previa del alumnado, de su grado de maduración personal y del repertorio de recursos lingüísticos y de estructuras comunicativas que es capaz de movilizar en cada momento de la etapa y en cada situación comunicativa concreta. El grado de cohesión discursiva, por ejemplo, dependerá de los mecanismos lingüísticos y textuales que el alumnado sea capaz de manejar y del nivel de complejidad textual de los discursos. El acompañamiento docente, los andamios y los modelos facilitados al alumnado en los primeros niveles disminuyen a lo largo de la etapa a medida que el alumnado avanza en la adquisición de autonomía.

El trabajo relacionado con los diferentes tipos de textos y géneros discursivos, tanto en lo que respecta a la estructura como a las características lingüísticas, se planifica a lo largo de la etapa, y cada nivel desarrolla las tipologías textuales y los géneros discursivos que mejor encajen en las situaciones de aprendizaje propuestas.

En cuanto a la reflexión lingüística, está siempre unida a los procesos de uso y de recepción y no es una finalidad en sí misma. Mediante la reflexión se consolida de manera progresiva la conciencia lingüística del alumnado para mejorar las destrezas comunicativas asociadas a las diferentes competencias específicas del área. Progresivamente, y de manera muy elemental todavía, se introduce en la reflexión el uso de metalenguaje gramatical, especialmente en los cursos finales de la etapa; en cualquier caso, el dominio del metalenguaje se continúa en las etapas posteriores; en primaria, se mantiene vinculado todavía a los procesos de reflexión alrededor de los usos discursivos.

Subbloque 2.1. Saberes comunes: CE 2, CE 3, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias para adaptar el discurso a la intención comunicativa, a los participantes y a la situación	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al propósito comunicativo y al canal	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al registro	x	x	x
Adecuación textual a la situación comunicativa	x	x	x
Estructura del discurso: la coherencia y la cohesión	x	x	x
Elementos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, título, imágenes)	x	x	x
Elementos de contenido (inferencias de información) y forma (tipografía)		x	x
Tipologías textuales y géneros discursivos	x	x	x

Elementos de detección y uso de un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio	x	x	x
Estrategias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autoevaluación y autocorrección	x	x	x
Estrategias de gestión de las emociones en la comunicación	x	x	x

Subbloque 2.2. Alfabetización informacional: transversal a todas las CE	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias de uso y tratamiento de fuentes documentales diversas		x	x
Estrategias de busca en fuentes documentales diversas y con diferentes soportes y formatos	x	x	x
Diferenciación entre hechos y opiniones		x	x
Detección de la manipulación informativa			x
Uso de modelos para sintetizar y reelaborar información			x
Propiedad intelectual			x
Biblioteca del aula o del centro y de los recursos digitales	x	x	x
Herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la comunicación		x	x
Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales		x	x

Subbloque 2.3. Reflexión sobre la lengua: CE 1, CE 2, CE 3, CE 4, CE 5 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Diferencias entre lengua oral y lengua escrita	x	x	x
Conciencia fonológica. Fonemas específicos del valenciano/castellano	x	x	x
Formulación y comprobación de hipótesis	x	x	x
Generalizaciones sobre aspectos lingüísticos	x	x	x
Generalizaciones sobre normas ortográficas y gramaticales básicas		x	x
Signos de puntuación	x	x	x
Relaciones de forma y significado entre las palabras	x	x	x
Relaciones sintácticas de las palabras		x	x
Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos	x	x	x
Estrategias para la transferencia entre las lenguas	x	x	x

Subbloque 2.4. Comunicación e interacción oral	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
G1. Comprensión oral: C2, C6 y C7			
Estrategias de comprensión oral: información y sentido global del discurso	x	x	x
Estrategias de comprensión oral: reconocer ideas no explícitas del discurso			x
G2. Expresión oral: C4, C6 y C7			
Estrategias de expresión oral: pronunciación y entonación adecuadas	x	x	x
Estrategias de expresión oral: interpretación y uso de elementos de la comunicación no verbal	x	x	x

Planificación y producción de textos orales y multimodales	x	x	x
G3. Interacción oral: C6 y C7			
Estrategias de escuela activa y asertividad, teniendo en cuenta la perspectiva de género	x	x	x
Estrategias comunicativas para la resolución dialogada de conflictos	x	x	x
Interacciones orales en situaciones comunicativas	x	x	x
Estrategias de cortesía lingüística	x	x	x

Subbloque 2.5. Comprensión escrita: C3, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Lectura mecánica (descifrar el código)	x		
Lectura con velocidad, fluidez y entonación		x	x
Estrategias de comprensión antes de la lectura: activar los conocimientos previos, establecer objetivos de lectura y formular hipótesis a través de información paratextual y gráfica	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: realizar inferencias a partir de sus conocimientos y experiencias previas	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: reformular hipótesis, interpretar sentidos figurados y significados no explícitos en los textos		x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: información del sentido global del texto	x	x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: comprobar hipótesis y extraer conclusiones		x	x

Subbloque 2.6. Expresión escrita y multimodal: C5, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
	1.º y 2.º	3.º y 4.º	5.º y 6.º
Aplicación de las normas ortográficas		x	x
Presentación cuidada de las producciones escritas	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: textualización y revisión	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: planificación y corrección		x	x
Elementos gráficos y paratextuales	x	x	x

4.4. Bloque 3: Lectura y literatura

El tercer bloque, Lectura y literatura, reúne los saberes básicos necesarios para desarrollar la competencia en lectura autónoma y la competencia literaria. Está dividido en dos subbloques. El primero se centra en la lectura autónoma y en la construcción de la identidad lectora; y el segundo, en la literatura.

En cuanto al hábito lector, la selección de lecturas por el alumnado es cada vez más autónoma, de forma que progresivamente le permite ser más consciente de sus gustos e intereses y capaz de expresar su elección con un grado mayor de detalle.

En cuanto a las actividades literarias compartidas y la participación en comunidades lectoras, en los primeros niveles es muy necesario que el maestro o la maestra guíen y dinamicen estas prácticas.

En el subbloque 3.2 se recogen las estrategias de comprensión, interpretación y producción de textos y obras literarias adecuadas a los intereses del alumnado y la observación de las relaciones entre la literatura y otros discursos y manifestaciones artísticas y culturales, todo esto con la ayuda del docente. Estas estrategias evolucionan a lo largo de la etapa en el marco de la tradición literaria y en el contexto sociocultural próximo. La gradación de los saberes de este bloque viene dada por el grado de complejidad del texto, por los recursos literarios empleados y por la dificultad léxica.

El trabajo del alumnado en este bloque se concreta en la lectura de textos de diferentes géneros literarios (poesía, teatro y narrativa). En esta etapa, el alumnado se inicia en el conocimiento de la estructura y las características lingüísticas de los textos literarios; la referencia a los recursos retóricos se realiza en el marco de la valoración personal que el alumnado hace de este tipo de textos y no como parte de un análisis interpretativo; el análisis interpretativo, con el uso del metalenguaje adecuado, se inicia en la etapa de secundaria y se despliega en el bachillerato.

Subbloque 3.1. Hábito lector: CE 8	CICLO		
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
	1.º y 2.º	3.º y 4.º	5.º y 6.º
Identidad lectora: expresión de gustos e intereses.	x	x	x
Identidad lectora: valoración crítica de los textos.		x	x

La biblioteca del aula o del centro como punto de encuentro de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras	x	x	x
Cuidado de los libros y las normas de funcionamiento de la biblioteca	x	x	x

Subbloque 3.2. Literatura: CE 9	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores	x	x	x
Elementos constitutivos esenciales de la obra literaria y de los diferentes géneros literarios	x	x	x
Estrategias para la interpretación de los textos literarios		x	x
Vínculos con otras manifestaciones artísticas y culturales	x	x	x
Planificación y producción de textos literarios	x	x	x

5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

Comunicarse de manera eficaz y respetuosa a través del lenguaje es una habilidad esencial para la vida en el siglo XXI, todavía más a causa de los nuevos retos que suma, a un ritmo precipitado, la cultura digital. Se trata de conseguir, al completar la educación primaria, un uso cada vez más consciente del lenguaje que permita al alumnado participar en las prácticas discursivas de la esfera personal, social y educativa. Y participar, además, de manera apropiada y respetuosa tanto con ellos y ellas mismas como con sus interlocutores. Para conseguirlo, resultará imprescindible utilizar las estrategias pedagógicas y didácticas que aseguran que los aprendizajes tienen sentido y valor personal para nuestro alumnado.

Así mismo, estas situaciones de aprendizaje deberían prever no solo los usos lingüísticos en los contextos de educación formal, sino todos los contextos de actividad a los que nuestro alumnado tiene acceso y que le suponen oportunidades de aprendizaje. Hay que tener en cuenta, del mismo modo, las diferentes esferas de la vida en las que se proyectan las competencias específicas de esta área: el espacio personal, el social y el escolar. El aula se debe abrir a la comunidad educativa y en torno al centro educativo.

En toda la etapa, como paso previo al planteamiento didáctico, e incorporando los principios del diseño universal, deberemos asegurarnos de que no hay barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional de nuestro alumnado con el fin de asegurar su participación y aprendizaje. En el caso de las lenguas oficiales, habrá que analizar también si son o no las lenguas familiares del alumnado a la hora de plantear las situaciones, para programar las propuestas de manera contextualizada y con los andamios necesarios, aprovechando al mismo tiempo la extraordinaria riqueza de la diversidad

lingüística, cultural o humana. Así mismo, en cada contexto sociolingüístico se deben promover transferencias entre diferentes lenguas para comprender y producir mensajes y textos.

Las situaciones de aprendizaje promoverán que el alumnado gane autonomía progresivamente mientras desarrolla estrategias que le resultarán útiles mucho más allá del aula. Para hacerlo, es fundamental que la práctica comunicativa sea frecuente y que cuente, además, con retroalimentación constante tanto por parte del profesorado como de sus iguales. Esto favorecerá también la consideración del error como una parte natural y necesaria del aprendizaje.

Los objetivos serán exigentes, pero alcanzables, y se modulará la dificultad cuando sea necesario. En este sentido, es esencial que el alumnado los conozca y tenga clara la finalidad de la tarea, porque esto le permitirá focalizar la atención en el objetivo y activar, con la ayuda del profesorado, sus conocimientos previos. Así, las situaciones de aprendizaje deberán suponer un desafío, pero adaptándose siempre a las características evolutivas del alumnado al cual están dirigidas, e incluyendo diferentes soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.

Los y las estudiantes construirán su aprendizaje mientras toman conciencia, guiados por el profesorado, sobre las estructuras comunicativas, los usos convencionales, las estrategias, las actitudes y los sentimientos implicados en las tareas lectoras, escritoras, de escucha, de interacción o de mediación. De manera transversal, se fomentará la curiosidad y la aceptación positiva de la diversidad lingüística, cultural y humana del entorno, y general.

Las situaciones de aprendizaje deberán ser variadas y auténticas, partir de un problema o necesidad que se quiere resolver y que tiene, por un lado, sentido en el mundo real, y, por otro lado, conexión con las experiencias y los intereses del alumnado. Es decir, deben ser situaciones comunicativas reales, con función social, y significativas para el alumnado, en las que el profesorado tome un rol de facilitador. Esta diversidad contribuirá a desarrollar mentes complejas capaces de crear soluciones creativas y colectivas, y proporcionará al alumnado las bases necesarias para afrontar los retos que encontrará en el futuro. A lo largo de los cursos de la educación primaria, las situaciones dejarán de centrarse mayoritariamente en el ámbito cotidiano para adentrarse en el social y educativo.

El papel determinante de las competencias específicas del área para afrontar los desafíos del siglo XXI los convierte en un marco excelente para el diseño de situaciones de aprendizaje con el objetivo de capacitar a nuestro alumnado a tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida.

Las situaciones de aprendizaje movilizarán, al mismo tiempo, varias competencias específicas, interrelacionándolas. Escuchar un mensaje oral o leer un texto puede ser el inicio de una secuencia didáctica que pone en marcha otras muchas destrezas: conversar, escribir o mediar. Así mismo, el trabajo interdisciplinario en las diferentes áreas resulta fundamental para que el alumnado conozca y trabaje tanto las destrezas lingüísticas como los géneros discursivos propios de los diferentes ámbitos. En este sentido, el proyecto lingüístico de centro marcará, entre otros aspectos, los acuerdos metodológicos y de organización y apoyo relacionados con el uso y la enseñanza de las lenguas, y también indicará en qué lengua se imparten determinadas áreas para poder planificar situaciones de aprendizaje interdisciplinarias.

Las metodologías activas promoverán el trabajo individual, así como la interacción, la colaboración y la cooperación entre iguales, y favorecerán progresivamente que el alumnado tome más decisiones sobre los objetivos, la planificación del proceso de aprendizaje y la evaluación. Estas situaciones incorporarán de manera paralela la gestión de las emociones: clima de confianza, seguridad afectiva, empatía, cooperación emocional, mediación.

Las actividades de lectura deben estar encaminadas, desde el primer ciclo, a promover el fomento de la lectura y a mejorar la competencia lectora, combinando los diferentes objetivos: leer para aprender y leer por placer. Hay que diseñarlas teniendo en cuenta el plan de fomento lector del centro y el uso de las bibliotecas de aula y de centro, como parte del proceso de aprendizaje en cuanto al tratamiento

de la información. A partir del tercer ciclo de educación primaria se puede iniciar al alumnado en el uso de las bibliotecas virtuales para favorecer, así, el desarrollo de la competencia digital.

El aprendizaje de la lengua y la literatura trasciende a la escuela, por lo que es necesario generalizar los aprendizajes. Así pues, las situaciones deben dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas, puesto que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto, que es el que determina tanto la forma como el contenido. Por eso, los textos, como géneros discursivos, deben preverse, por un lado, como una práctica discursiva de una esfera de actividad social y, por otro lado, como una construcción con unas características específicas. En cualquier de los contextos, de manera transversal y continua, se favorecerá el uso de un lenguaje no discriminatorio y se entrenará la detección y el rechazo de los usos sexistas y racistas y los abusos de poder a través de la palabra.

- a) Contexto personal: es fundamental diseñar situaciones que tengan conexión con las experiencias personales del alumnado e impliquen la expresión de sentimientos, vivencias, opiniones y hechos en un clima de confianza, respeto, escucha, afectividad, empatía, cooperación y mediación. Estas situaciones incidirán en las vivencias para, posteriormente, dar paso a los aspectos formales (forma, planificación, acción y retroacción), y para hacerlo se utilizarán diferentes soportes (físicos y digitales).
- b) Contexto social: se deben diseñar situaciones que promuevan la cooperación y la participación del alumnado, tanto en la vida del centro como en su entorno local. Se fomentará el compromiso ciudadano y la resolución pacífica de los conflictos a través del lenguaje, así como el desarrollo de sentimientos de empatía y compasión, aportando los recursos necesarios para actuar ante situaciones de inequidad y exclusión. Para hacerlo es necesario ofrecer situaciones que ayuden a corregir los desequilibrios entre las lenguas oficiales y ayuden a valorar los beneficios del plurilingüismo para el desarrollo personal y social, tanto desde una perspectiva del entorno local como desde un análisis más global. Así mismo, se promoverá la reflexión sobre valores y problemas éticos de actualidad profundizando en la necesidad de respetar y rechazar cualquier tipo de prejuicio, violencia o manipulación. La utilización de las TIC nos permitirá, entre otros aspectos, trasladar de manera casi inmediata los discursos del ámbito social al aula y viceversa.
- c) Contexto educativo: las situaciones deben propiciar que el alumnado emplee la lengua para vehicular los diferentes conocimientos que establece el currículo a través de definir, describir, enunciar, explicar, demostrar, aplicar y practicar. Pero, sobre todo, estas situaciones deben fomentar una actitud más activa del aprendiz, usando el lenguaje para analizar, diseñar, crear y evaluar lo que dice, escribe y hace. Este carácter crítico y reflexivo le ayudará a tomar conciencia de lo que ha aprendido y a conocerse a sí mismo como aprendiz, a valorar la necesidad de entender la realidad para poder desenvolverse con autonomía y a desarrollar las habilidades que le permitirán continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Así pues, estas situaciones promoverán en el alumnado la autoevaluación y el autoconocimiento sobre su proceso de aprendizaje. En este contexto se fomentará el uso de soportes digitales, incidiendo en el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital.

En cuanto a las situaciones de evaluación, cualquier expresión del conocimiento del alumnado es evaluable, es decir, las mismas situaciones de aprendizaje nos aportarán los datos que faciliten un seguimiento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, el papel de la evaluación es esencial y deberá estar presente en cualquier situación de aprendizaje, destaca su dimensión formativa y formadora y tiene relevancia especial la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido, es imprescindible diseñar unos instrumentos de evaluación adecuados y variados que faciliten el seguimiento por parte del profesorado y la reflexión y la autoregulación del alumnado. Entre los instrumentos de evaluación habría los dosieres de aprendizaje, las rúbricas, las listas de comprobación, la grabación y revisión de las producciones discursivas, los cuadernos de campo, los diarios de trabajo, el cuaderno de trabajo en el laboratorio, las exposiciones orales, los ensayos escritos, las

entrevistas o los debates. En todo caso, las situaciones de evaluación deberán promover que el alumnado exprese su conocimiento utilizando diferentes vías (orales, escritas, gráficas, audiovisuales).

Finalmente, en cuanto a la evaluación sumativa, se deberá tener siempre en cuenta la accesibilidad en la presentación, los tiempos y los ritmos, y habrá que ajustarse, en cada caso, a las características y las necesidades del alumnado.

6. Criterios de evaluación.

6.1. Competencia específica 1.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4.º de primaria	6.º de primaria
1.1. Identificar las variedades lingüísticas del entorno.	1.1. Identificar y valorar las variedades lingüísticas de la Comunitat Valenciana, del Estado español y del mundo.
1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en situaciones comunicativas habituales.	1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en las diferentes situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.
1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno inmediato, e identificar algunas expresiones de uso habitual.	1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno, e identificar las características básicas.
1.4. Identificar en contextos sencillos, con ayuda del docente, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y reconocer la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.	1.4. Detectar en contextos próximos, de manera guiada, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y valorar la pluralidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
1.5. Con la ayuda del docente, reflexionar sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación y la comparación de palabras y oraciones de diferentes lenguas próximas al alumnado.	1.5. Reflexionar y buscar ejemplos, de manera guiada, sobre aspectos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación, la comparación y la manipulación de palabras, oraciones y textos, de diferentes lenguas.

6.2. Competencia específica 2.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
2.1. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	2.1. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos orales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos elementos formales elementales, y dar una opinión razonada sobre lo que ha escuchado.
2.3. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos multimodales sencillos en medios digitales, de los ámbitos personal, social y educativo.	2.3. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, de manera guiada, de los ámbitos personal, social y educativo.
2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos multimodales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos multimodales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos aspectos formales elementales, y dar una opinión razonada.

6.3. Competencia específica 3.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, e interpretar, con ayuda del docente, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
3.2. Aplicar, de manera guiada, diferentes	3.2. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de

estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales de textos escritos sobre conocimientos próximos al alumnado.	estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales argumentadas de diferentes textos sobre conocimientos diversos.
3.3. Identificar el tipo de texto y la estructura principal de los textos, y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, e iniciarse en la evaluación de su fiabilidad.	3.3. Identificar el tipo y la estructura de los textos y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, evaluar su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del objetivo de la lectura, así como algunas de las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto.
3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de una o dos fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, con la ayuda del docente.	3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de dos o más fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales en medios digitales, de manera guiada.
3.5. Aplicar, con ayuda del docente, diferentes estrategias para la busca, selección y gestión de la información en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable y reconocer que puede no ser fiable, iniciarse en el contraste de la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.	3.5. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de estrategias para la busca, selección y gestión de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.

6.4. Competencia específica 4. Criterios de evaluación

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
4.1. Producir, con ayuda del docente, discursos orales sencillos, con sentido, sobre conocimientos próximos al alumno, de tipología diversa y ajustados a situaciones comunicativas habituales.	4.1. Producir, de manera guiada, discursos orales estructurados, sobre conocimientos diversos, ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando conectores básicos.
4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, un volumen adecuado y una postura corporal correcta, e iniciarse en el	4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, y con un ritmo y entonación adecuados, e incorporar recursos no verbales

uso de soportes audiovisuales.	básicos que refuercen el discurso y haciendo uso de soportes audiovisuales.
4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario básico y unas estructuras morfosintácticas sencillas.	4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario adecuado, sin expresiones coloquiales, y con variedad de estructuras morfosintácticas, con una reflexión progresiva en el uso de la lengua.
4.4. Localizar y seleccionar información en una o dos fuentes, de manera acompañada, y compartir oralmente los resultados citando las fuentes.	4.4. Localizar, seleccionar y contrastar información en dos o más fuentes, analógicas y digitales, de manera guiada, y compartir oralmente los resultados adoptando un punto de vista personal y citando las fuentes.

6.5. Competencia específica 5.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

4.º primaria	6.º primaria
5.1. Producir, a partir de ejemplos básicos y con ayuda del profesorado, textos escritos y multimodales sencillos que respondan a las características planteadas, con una estructura coherente y utilizando vocabulario no discriminatorio básico de uso frecuente.	5.1. Producir, a partir de ejemplos y de manera guiada, textos escritos y multimodales de géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo adecuados y coherentes, con vocabulario no discriminatorio apropiado y estrategias básicas de cohesión.
5.2. Utilizar, con apoyo y ayuda del profesorado, los conocimientos elementales de ortografía y gramática necesarios en la situación de aprendizaje.	5.2. Utilizar, de manera acompañada puntualmente y con reflexión progresiva, los conocimientos lingüísticos y discursivos básicos necesarios en la situación de aprendizaje y la terminología elemental correspondiente.
5.3. Planificar y revisar, de manera dialogada y acompañada por el profesorado, mediante instrumentos y estrategias elementales, como parte explícita del proceso de escritura.	5.3. Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera guiada, mediante instrumentos y estrategias básicas, como parte explícita del proceso de escritura.
5.4. Localizar, seleccionar y gestionar, de manera acompañada, la información de una o dos fuentes e incluir sus referencias al compartirla.	5.4. Localizar, seleccionar, gestionar e integrar en el texto, de manera puntualmente acompañada, la información de dos o más fuentes, e incluir sus referencias al compartirla.

6.6. Competencia específica 6.

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

4.º primaria	6.º primaria
6.1. Interactuar oralmente, con el acompañamiento del docente, en situaciones comunicativas habituales, utilizando un vocabulario básico y no discriminatorio, un ritmo pausado y el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha con el fin de mantener el tema y respetar las convenciones establecidas.	6.1. Interactuar oralmente, de manera pautada, sobre conocimientos que se ajusten a la situación comunicativa, a través de diferentes soportes, utilizando un vocabulario apropiado y ético y recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la entonación, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha activa para la construcción de un discurso común.
6.2. Utilizar, de manera acompañada, estrategias básicas para la comunicación asertiva para progresar en la gestión dialogada de conflictos.	6.2. Utilizar, con la ayuda de pautas, estrategias básicas para la deliberación argumentada, el consenso y la gestión dialogada de conflictos.
6.3. Identificar y rechazar, de manera acompañada, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.	6.3. Identificar y rechazar, de manera progresivamente autónoma, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.
6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto, utilizando estrategias para expresar mensajes sencillos estructurados con un vocabulario básico de uso frecuente y no discriminatorio.	6.4. Interactuar en textos escritos, de manera asíncrona y síncrona con ayuda, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, utilizando estrategias para expresar mensajes adecuados con un vocabulario apropiado y ético.
	6.5. Interactuar en textos multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.

6.7. Competencia específica 1.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
--------------	--------------

7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes sobre asuntos cotidianos.	7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, en situaciones habituales de los ámbitos personal, social y educativo.
7.2. Interpretar un mensaje breve y sencillo en L2 (valenciano o castellano) y transmitir la información básica o explicar conceptos en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), oralmente, de manera guiada, para facilitar la comprensión entre interlocutores sobre asuntos cotidianos en su entorno más próximo.	7.2. Comprender un mensaje breve y sencillo, y comunicar la información o explicar los conceptos, de manera oral o escrita, entre lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2); todo esto en textos sobre asuntos diversos que incluyan vocabulario frecuente.
7.3. Identificar y utilizar, de manera acompañada y muy básica, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.	7.3. Seleccionar y utilizar, de manera guiada, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales y escritas de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.

6.8. Competencia específica 8.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

4.º primaria	6.º primaria
8.1. Leer de manera autónoma o guiada obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; seleccionar con autonomía creciente los que mejor se ajusten a sus gustos e intereses e iniciarse, así, en la construcción de su identidad lectora.	8.1. Leer de manera autónoma obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; ser consciente de sus gustos y seleccionar las lecturas con criterio propio y con autonomía progresiva.
8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito educativo.	8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

6.9. Competencia específica 9.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

4.º primaria	6.º primaria
9.1. Leer y escuchar textos literarios sencillos, propios de la tradición literaria, adecuados a la edad y con ayuda del docente.	9.1. Leer y escuchar fragmentos literarios sencillos y obras completas, próximos a los intereses del alumno, y de manera guiada.
9.2. Interpretar textos sencillos de la tradición popular oral, literaria, dentro de un contexto sociocultural próximo.	9.2. Interpretar y relacionar textos literarios sencillos de la literatura popular y de autoría conocida, en el marco de la tradición literaria y del contexto sociocultural próximo.
9.3. Expresar la opinión sobre textos de tradición literaria, con palabras propias del alumno y con ayuda del docente.	9.3. Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando algunos recursos retóricos básicos de los géneros, de manera guiada.
9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos y breves (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.	9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.
9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y con ayuda del docente.	9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y de manera guiada.

MATEMÁTICAS

1. Presentación.

Los diferentes aspectos descritos en esta introducción pretenden enmarcar y aclarar algunos puntos que se desarrollarán más adelante. Además de la estructura de este documento y de algunas cuestiones técnicas, resulta necesario conocer la contribución de esta área a los objetivos de la etapa y al perfil de salida.

En la sociedad actual, la alfabetización matemática resulta una necesidad básica para el desempeño de una ciudadanía reflexiva, crítica, participativa y responsable. Las formas propias de razonamiento matemático permiten realizar un análisis e interpretación precisos y rigurosos de las situaciones, procesos y resultados; son, por tanto, un instrumento esencial para desenvolverse satisfactoriamente en contextos personales, académicos, sociales, científicos y laborales. Aún más, como parte del currículo de la educación obligatoria, la alfabetización matemática también es un derecho que debe satisfacerse.

La aportación del área de matemáticas al perfil de salida debe hacerse desde una aproximación funcional, es decir, como una forma de comprensión del mundo, lo cual requiere enseñar y aprender matemáticas como una “manera de hacer”, potenciar el trabajo matemático a partir de contextos reales, utilizando materiales y herramientas que doten de sentido a la actividad matemática y faciliten el tránsito de lo concreto a lo abstracto. Esta área contribuye a la educación obligatoria mediante la adquisición y desarrollo de competencias específicas que refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y usar las formas de razonamiento, desarrollos, representación y expresiones propias de las matemáticas en una variedad de situaciones en las que ejercen o pueden ejercer un papel.

Las competencias específicas del área de matemáticas contribuyen, en consecuencia, a la adquisición de las competencias clave establecidas en el perfil de salida del alumnado. El pensamiento y lenguaje matemáticos están implicados en cualquier actividad que requiera estructurar, sistematizar y encontrar relaciones entre distintos atributos de la realidad. Por otra parte, el lenguaje matemático, fundamentalmente simbólico, es la forma de comunicación y expresión de esta materia y, en ese sentido, no puede desligarse de la competencia de comunicación lingüística y plurilingüe. La utilización de métodos, estrategias o herramientas matemáticas tiene a menudo reflejo en otras áreas, especialmente en las científico-tecnológicas, pero también en el resto de áreas. Así, la resolución de problemas y situaciones reales favorece el desarrollo de la competencia en conciencia y expresión culturales, la competencia emprendedora o también la competencia digital.

Desde el punto de vista de los procesos metacognitivos y socioemocionales, las matemáticas contribuyen de manera determinante a la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender, tan importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, permitiendo así desarraigar prejuicios y falsas ideas preconcebidas relacionadas con el talento innato, la dificultad intrínseca de la materia o incluso el género. En suma, la alfabetización matemática permite desarrollar las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para abordar los retos del siglo XXI desde una perspectiva colectiva y global, inclusiva y tolerante, facilitando que el conocimiento pueda aplicarse a situaciones nuevas y cambiantes. De igual modo, desde la educación matemática se trabajará la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y para el desarrollo sostenible y la educación para la salud. Asimismo, se prestará especial atención a la educación emocional y en valores. Existen vías variadas para integrar la actividad matemática en temas transversales como, por ejemplo, la realización de proyectos significativos para el alumnado y la resolución colaborativa de problemas, que contribuyen a reforzarle la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

El desarrollo de las competencias específicas matemáticas que conducen a la alfabetización matemática, como parte del perfil de salida del alumnado, se fundamenta en procesos de matematización de contextos reales y de situaciones de aprendizaje. La actuación del alumnado requiere movilizar un conjunto de destrezas, procedimientos y conceptos matemáticos que le permitan abordar con éxito las situaciones de aprendizaje planteadas. Más allá del mero dominio procedimental, la resolución de problemas formará el núcleo de los aprendizajes de esta materia. Con este aporte de funcionalidad a los saberes básicos se posibilita el desbloqueo de los tradicionales prejuicios frente a las matemáticas como un cuerpo de saberes

abstracto, desconectado de la realidad y compuesto por reglas, algoritmos y ejercicios. En suma, las competencias específicas son el elemento vertebrador en torno al cual se articulan los saberes básicos del área y los criterios de evaluación.

En las siguientes secciones se exponen y desarrollan los elementos fundamentales del currículo del área de matemáticas.

En la segunda sección se describen las competencias específicas del área de matemáticas, a saber: competencia en resolución de problemas, competencia en razonamiento y conexiones, competencia en modelización, competencia en pensamiento computacional, competencia en representaciones, competencia en comunicación, competencia en relevancia social y cultural, y competencia en gestión de las emociones y actitudes. Para cada una de ellas, se proporciona una descripción que incluye los hitos más importantes de su desarrollo en los tres ciclos de la etapa.

La tercera sección describe las principales conexiones de las competencias específicas de matemáticas entre sí, con las competencias específicas de otras áreas de la Educación Primaria y con las competencias clave.

En la cuarta sección se identifican los saberes básicos del área de matemáticas, estructurados en bloques asociados a los diferentes sentidos matemáticos. Para su mejor identificación, en este documento los saberes básicos se han distribuido entre los siguientes sentidos matemáticos: Sentido numérico y de las operaciones, Sentido espacial y geométrico, Sentido de la medida y la estimación, Sentido estocástico y pensamiento computacional.

En la quinta sección se presentan algunos principios presentes en las situaciones y actividades que facilitan y promueven el aprendizaje de las matemáticas y se ofrecen criterios y pautas para su diseño.

Por último, la sexta sección establece los criterios de evaluación para cada una de las competencias específicas al final del segundo ciclo (cuarto curso) y del tercer ciclo de la Educación Primaria.

2. Competencias específicas.

2.1. Competencia específica 1.

Resolver problemas relacionados con situaciones reales del entorno personal, social y educativo utilizando estrategias informales, representaciones y conceptos concretos.

2.1.1. Descripción de la competencia.

La resolución de problemas es la principal actividad matemática, pues proporciona una oportunidad genuina de desarrollar razonamientos matemáticos y conexiones, de usar distintas representaciones, de conectar diferentes conceptos, de modelizar y aplicar matemáticas a situaciones reales y de comunicar ideas con el apoyo de las matemáticas. Además, requiere desarrollar competencias relacionadas con la gestión de las emociones, el trabajo colaborativo y las estrategias de autorregulación. Es decir, el aprendizaje a través de la resolución de problemas desencadena el desarrollo de todas las competencias específicas del área de matemáticas.

Pero, además, resolver un problema es una competencia en sí misma en la medida en que se compone de procesos como la comprensión y traducción de la situación problemática del enunciado, la matematización de dicha situación, la planificación de una estrategia de resolución, la aplicación de conceptos y procedimientos para obtener una solución, la comprobación del resultado y el planteamiento de nuevas preguntas y problemas que llevan a desarrollar más saber matemático. Resolver problemas, validar las soluciones y proponer nuevos problemas son los procesos principales que componen esta competencia.

El alumnado del primer ciclo de Educación Primaria tendría que abordar tareas, necesidades y retos en un contexto personal, es decir, en un entorno cercano y relacionado con su experiencia cotidiana, para las que tendría que ir construyendo de forma paulatina algoritmos elementales que permitan transformar en relaciones matemáticas concretas –de tipo aritmético, geométrico, de medidas, patrones, etc.– las relaciones del contexto real, apoyándose en herramientas tecnológicas básicas que ayuden tanto a su desarrollo como a su resolución.

A medida que avanza la etapa, las actuaciones del alumnado tendrían que abarcar contextos más amplios, propios del ámbito social o educativo. En las situaciones de aprendizaje, el alumnado debería ser capaz de movilizar competencias, saberes, recursos, entre ellos las herramientas TIC, y actitudes para abordar las problemáticas más generales y relevantes para la ciudadanía, encaminadas a introducir los grandes retos del siglo XXI.

El alumnado tendría que resolver situaciones de aprendizaje que demandan de manera directa movilizar competencias matemáticas, pero también tendría que ser capaz, de manera progresiva, de enfrentarse a situaciones en las que se les demanda una actuación de manera indirecta, y de emplear sus habilidades de comprensión lectora.

Al inicio el alumnado se enfrentará a situaciones en las que conoce toda la información necesaria para su resolución, pero a medida que avance en la etapa se enfrentará a algunas situaciones reales sencillas en las que debería completar información ausente o discriminar información relevante de la superflua.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que ser capaz de resolver problemas de variadas tipologías: problemas de enunciado verbal con o sin ilustraciones de apoyo; problemas con alguna fuente de información distinta al enunciado; problemas con incorporación al enunciado de tablas, gráficos o recursos audiovisuales o TIC. Además, no solo tendría que ser capaz de resolver situaciones problemáticas de reproducción, cerradas y rutinarias, sino que debería tener recursos y actitudes para abordar problemas de conexión y reflexión, más complejos, en los que deba formular hipótesis, explorar posibilidades o investigar.

Para resolver este tipo de situaciones problemáticas, el alumnado, al final de la etapa, tendría que poder movilizar contenidos esenciales de tipo aritmético, de medida, geométricos, estadísticos o de probabilidad.

El alumnado se enfrentará a las situaciones problemáticas no sólo de manera individual, sino colaborando en parejas o en grupos cooperativos.

Al finalizar el tercer ciclo, los y las estudiantes tendrían que haber desarrollado de manera comprensiva estrategias informales, y también algunas formales, para abordar la resolución de problemas matemáticos, usando lenguaje simbólico-numérico, aunque apoyado en gráficos, dibujos, esquemas o tablas. Tendrían que ser capaces de abordar tareas sencillas que exijan formular conjeturas o buscar datos sobre la situación problemática porque falta información. También deberían trabajar en el planteamiento de nuevos problemas de un mismo tipo y deberían explorar cómo usar la solución de una situación en otros contextos.

2.2. Competencia específica 2.

Observar, formular, explorar y comprobar conjeturas sencillas sobre propiedades y relaciones matemáticas concretas, reconociendo y conectando procedimientos, patrones, regularidades y estructuras.

2.2.1. Descripción de la competencia.

La competencia en razonar y conectar dentro de las matemáticas supone el dominio de los procesos mentales que permiten establecer el camino de lo concreto a lo abstracto propio del pensamiento matemático, es decir, que permiten construir contenido matemático. Son procesos tales como la exploración de conjeturas sobre propiedades, la comparación de características diferentes y similares, la identificación de regularidades, patrones (identificando series de variables constantes dentro de un conjunto de datos o formas) y relaciones, la comprobación y refutación de conjeturas, y el establecimiento de definiciones y de conexiones entre los conceptos definidos. También el reconocimiento de estructuras matemáticas (conjunto de objetos con características y relaciones asociadas; por ejemplo, los puntos del plano y la distancia, o los números naturales y las operaciones) y conexiones entre ellas (entre la estructura aritmética y las propiedades de la medida de magnitudes, por ejemplo).

El alumnado, en el primer ciclo, tendría que construir el conocimiento matemático a partir de contextos reales y situaciones concretas conectadas con el ámbito personal, y posteriormente relacionadas con el ámbito social y los retos del siglo XXI. El alumnado tendría que formular hipótesis y conjeturas, a partir de situaciones problemáticas, desarrollando conceptos y procedimientos matemáticos intuitivos, con un sentido concreto y funcional.

Los y las estudiantes tendrían que comenzar enfrentándose a tareas de reproducción, para desarrollar el razonamiento matemático de manera progresiva, abordando posteriormente situaciones de aprendizaje en las que deben conectar contenidos intra y extra-matemáticos, o reflexionar y argumentar matemáticamente. Por tanto, en el primer ciclo tendrían que construir los contenidos de manera intuitiva y ligada a contextos y experiencias cercanas. Durante el segundo y tercer ciclo tendrían que ir enriqueciendo sus contenidos matemáticos con conexiones y propiedades.

En particular, durante el primer ciclo el alumnado tendría que establecer conjeturas y tendría que hacerse preguntas sobre fenómenos y situaciones de su entorno cercano, cuya respuesta requiera razonar matemáticamente, aunque inicialmente sea de manera más intuitiva. Los procesos mentales propician la comprensión y definición intuitiva, ligada a la visualización y a la manipulación de conceptos y procedimientos relacionados con todos los grupos de contenidos básicos: Sentido numérico y de sus operaciones, Sentido espacial y geométrico, Sentido de la medida y de la estimación, Sentido estocástico y pensamiento computacional.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que ampliar y profundizar los sentidos de los conceptos y procedimientos matemáticos ya formados, y los tendría que comenzar a enriquecer con conexiones, al mismo tiempo que tendría que seguir desarrollando nuevo contenido matemático intuitivo a partir de situaciones de aprendizaje más complejas. El alumnado tendría que utilizar los procedimientos de manera flexible, conociendo y comparando distintas formas de transformar y manipular contenidos matemáticos.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber ampliado su comprensión del contenido matemático y debería ser capaz de formalizar conceptos y procedimientos, así como de construir de manera comprensiva un sistema conectado de conceptos y procedimientos desligados de una situación concreta que pueden aplicarse en distintas situaciones. El alumnado tendría que poder analizar conceptos matemáticos más allá de su visualización y manipulación, convirtiendo algunas características concretas en propiedades generales. Además, debería haber adquirido fluidez procedimental, es decir, debería ser capaz de hacer un uso flexible de los procedimientos matemáticos, a la vez que tendría que intentar ser preciso y buscar las maneras más eficientes de ejecución.

2.3. Competencia específica 3.

Construir modelos matemáticos concretos y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos sencillos para abordar e interpretar situaciones, fenómenos y problemas relevantes en el ámbito personal, educativo o social.

2.3.1. Descripción de la competencia.

La competencia en identificar contenido matemático en situaciones reales y desarrollarlo a través de modelos matemáticos para interpretar dichas situaciones o fenómenos reales derivados implica la capacidad de construir matemáticas a partir de la realidad. Modelizar es recorrer un camino de ida y vuelta entre el mundo real y el mundo de las matemáticas, simplificando y estructurando una situación real, identificando las variables y características que intervienen en dicha situación, cuantificando sus elementos esenciales y trabajando matemáticamente para obtener un resultado, conclusión o predicción. Esta competencia también conlleva la capacidad de aplicar conceptos y procedimientos matemáticos en situaciones concretas de la realidad para sostener argumentos fundamentados, haciendo predicciones y desarrollando el pensamiento crítico. Los procesos que componen esta competencia permiten establecer conexiones entre las matemáticas y otras disciplinas, usando procesos inherentes a la investigación científica: identificar, verificar, inferir, medir, explicar, clasificar o predecir. El uso de herramientas digitales o tecnológicas puede ser de ayuda en el proceso de modelización matemática como, por ejemplo, en la exploración de patrones o en la simulación de fenómenos sencillos (por ejemplo: el lanzamiento de dos dados, el movimiento uniforme, etc.).

El alumnado se iniciará en la modelización y aplicación de las matemáticas en contextos reales cercanos a su experiencia, en el ámbito personal, social y educativo. En el primer ciclo el alumnado tendría que empezar a dar razones lógicas y matemáticas, de manera informal, sobre situaciones reales cercanas a su experiencia, mediante ejemplos que permitan fundamentar y defender sus conclusiones, empezando a comprender que hay que ir más allá del argumento inmediato e intuitivo sobre dicha situación. Por ejemplo,

modelizando mediante material o dibujo situaciones de naturaleza aritmética (repartos, agrupamientos, combinaciones, etc.).

A lo largo de la etapa, el alumnado debería identificar relaciones y patrones en situaciones reales sencillas que le permitirán aplicar procedimientos y conceptos matemáticos, con ayuda de herramientas TIC, para extraer conclusiones útiles de sus argumentos, o contrastar una información para decidir sobre su veracidad.

Al final de la etapa, el alumnado tendría que ser capaz de desarrollar procedimientos y conceptos matemáticos a partir de situaciones reales, tanto informales como formales, que conduzcan a un modelo matemático que le permita interpretar y obtener conclusiones sencillas sobre las situaciones de partida. Modelizar matemáticamente una situación real implica, además, que discrimine información de la situación, formule hipótesis y la estructure.

Además, al finalizar el tercer ciclo, el alumnado tendría que haber sentado las bases de la aportación del razonamiento matemático al pensamiento crítico: ser capaz de fundamentar sus argumentaciones sobre situaciones reales cercanas y algunas situaciones de interés general para la ciudadanía, aplicando herramientas y lenguaje matemático tales como medir y estimar contrastando con la información que la situación proporciona, extraer datos, organizarlos y representarlos para obtener conclusiones estadísticas sobre la situación, estructurar una solución sencilla mediante algoritmos computacionales, o reflexionar sobre el grado de incertidumbre de un fenómeno. Además, tendría que ser capaz de detectar errores de tipo lógico o matemático en argumentaciones sobre situaciones reales concretas y algunas generales.

2.4. Competencia específica 4.

Construir y aplicar algoritmos sencillos para afrontar situaciones y resolver problemas relevantes del ámbito personal, educativo o social, organizando datos, descomponiendo un problema en partes, reconociendo patrones y empleando herramientas TIC.

2.4.1. Descripción de la competencia.

Esta competencia implica que el alumnado resuelva problemas y situaciones del ámbito personal, educativo o social implementando un algoritmo o secuencia finita de instrucciones y reglas precisas. Esta solución puede ser ejecutada por un humano, un robot educativo o un sistema informático en un nivel de programación visual. Se usarán códigos como secuencias de flechas, lenguajes visuales o la iniciación a la programación por bloques. El diseño e implementación de un algoritmo implica habilidades como la descomposición de un problema en tareas más simples; la identificación de los aspectos relevantes de una situación para simplificarla y estructurarla, eliminando cualquier ambigüedad o imprecisión; la ordenación, clasificación y organización de un conjunto de datos; o la identificación de patrones en el desarrollo de una solución.

El alumnado abordará situaciones de aprendizaje del ámbito personal, educativo y social en los que la resolución de problemas a través del pensamiento computacional y el uso de recursos tecnológicos juegan un papel relevante. Durante la resolución de situaciones problemáticas mediante habilidades de pensamiento computacional, el alumnado deberá cooperar y colaborar en grupos, tomando distintos roles (programador, revisor, ejecutor, etc.).

En el primer ciclo el alumnado tendría que empezar a desarrollar las bases del pensamiento computacional a través de actividades desenchufadas (*unplugged*). Tendría que ser capaz de colaborar en grupos para reproducir o diseñar algoritmos sencillos que serán ejecutados por sí mismo, a través de su cuerpo o de materiales manipulativos, mediante códigos de programación visuales o con flechas. El alumnado también tendría que ser capaz de resolver situaciones en las que la solución debe ser implementada a un robot; por ejemplo, programar las instrucciones para que un robot siga una trayectoria que permita resolver el reto o problema.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que comenzar a utilizar la programación por bloques mediante alguna herramienta tecnológica o informática, reconociendo patrones y enfrentándose a problemas que requieren ser divididos en partes.

Al finalizar la etapa, los y las estudiantes deberían ser capaces de realizar diseños de algoritmos sencillos de programación por bloques, implementarlos con herramientas tecnológicas y, en algunos casos, hacer un análisis informal de sus limitaciones.

2.5. Competencia específica 5.

Utilizar con corrección el simbolismo matemático, haciendo transformaciones y algunas conversiones entre representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas, para describir y analizar situaciones relevantes del ámbito personal, educativo o social.

2.5.1. Descripción de la competencia.

La competencia en manejar el simbolismo matemático y sus representaciones implica que el alumnado conoce las reglas sintácticas del lenguaje matemático y las condiciones en que se producen símbolos que tienen significado matemático. En efecto, los objetos matemáticos son entidades abstractas que organizan y estructuran fenómenos, por lo que para construir un concepto mental permanente de dicho objeto el alumnado lo debe vehicular mediante algún registro de representación, es decir, mediante algún tipo de simbolización. El lenguaje matemático es complejo y está compuesto por capas conectadas de distintos registros, desde el lenguaje natural al simbólico-algebraico, pasando por el icónico-manipulativo, el numérico, el tabular, el funcional, el geométrico y el gráfico. Una construcción conceptual rica requiere competencia en el empleo de distintos registros de representación, su tratamiento (manipulación) y la conversión entre registros (ser capaz de traducir de un sistema de símbolos a otro, por ejemplo, del registro algebraico al geométrico). En la Educación Primaria, por el tipo de situaciones de aprendizaje al que se enfrenta y por su madurez cognitiva, el alumnado debe emplear representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas.

En esta etapa, el alumnado debería desarrollar las capacidades para producir lenguaje matemático mediante diferentes representaciones en contextos reales del ámbito personal y social cercanos a su experiencia.

En el primer ciclo, el alumnado tendría que ser capaz de usar de manera informal los registros propios del lenguaje natural, icónico-manipulativo, numérico y geométrico para expresar matemáticamente una situación concreta de su entorno. El alumnado debería realizar algunas conversiones entre estos registros, al menos en una dirección; por ejemplo, traduciendo transformaciones manipulativas de materiales al registro numérico mediante operaciones aritméticas.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que empezar a producir simbolismo matemático respetando algunas reglas básicas de corrección, y tendría que hacer algunas conversiones bidireccionales entre registros de representación (por ejemplo, ser capaz de expresar en lenguaje natural el significado de una operación aritmética, y viceversa).

Al finalizar la etapa, el alumnado debería ser capaz de abordar situaciones de aprendizaje en las que debe interpretar información procedente de distintas fuentes y combinar varios registros de representación: enunciados verbales, imágenes, tablas y/o gráficos. Además, tendría que poder desenvolverse en situaciones diversas que requieren producir por escrito, con corrección, simbolismo matemático en los registros de representación icónico-manipulativos, numéricos, geométricos y gráficos. El alumnado tendría que haber adquirido, por tanto, la capacidad de representar los conceptos matemáticos relacionados con los grupos de saberes básicos y hacer conversiones entre dichos registros para conectar distintas representaciones de un mismo contenido. Por ejemplo, tendría que ser capaz de expresar el concepto de producto de dos cantidades oralmente, o representarlo numéricamente, o mediante la manipulación de objetos, o geométricamente, y debería poder explicar cómo se traduce el significado de una representación a otra.

2.6. Competencia específica 6.

Comprender y producir mensajes orales y escritos concretos de manera informal, empleando un lenguaje matemático sencillo para comunicar y argumentar sobre características, conceptos, procedimientos y resultados relacionados con situaciones del ámbito personal, educativo o social.

2.6.1. Descripción de la competencia.

El uso del lenguaje matemático no se limita a conocer las reglas de producción de símbolos y sus sistemas de representación, sino que el alumnado debe ser también competente en su dimensión semántica y pragmática: ser capaz de comprender mensajes y textos que utilizan el lenguaje matemático para hablar sobre distintas situaciones o sobre las propias matemáticas, así como de comunicar de manera clara y apropiada con lenguaje matemático y sobre el lenguaje matemático. Se trata de que el lenguaje matemático sea un medio de comunicación, intercambio de ideas y transmisión de información sobre el mundo, un lenguaje que no se ciña exclusivamente a las matemáticas, sino que sirva de base a otras formas de transmisión de conocimientos, como el computacional.

En esta etapa, los alumnos y las alumnas tendrían que ir desarrollando la capacidad de comunicar mediante las matemáticas y sobre las matemáticas en situaciones de aprendizaje, primero vinculadas a su ámbito personal, y luego progresivamente al ámbito social y educativo. En estas situaciones no sólo tendrían que comunicar sus argumentos, también deberían escuchar y comprender los de sus compañeros, siendo capaces de establecer un debate o discusión. Por ejemplo, tendrían que ser capaces de argumentar y debatir sobre las características de una muestra (su clase, su entorno, etc.) o sobre un tema, utilizando datos numéricos y razonamientos de tipo estadístico para fundamentar sus ideas.

Al final del primer ciclo, el alumnado debería haber adquirido el vocabulario básico de los contenidos matemáticos que requieren las situaciones familiares en las que participa, siendo capaz de comprender y producir mensajes matemáticos sencillos e informales que expresen sus ideas, sobre todo de manera oral, aunque también por escrito.

Al final del segundo ciclo, el alumnado tendría que haber ampliado este vocabulario matemático y tendría que comenzar a afrontar situaciones de aprendizaje que exijan debatir con los compañeros y las compañeras, discutiendo, por ejemplo, cuántas personas podrían caber en su aula, basándose en estimaciones sencillas.

Al finalizar la etapa, el alumnado debería ser capaz de comunicar con las matemáticas ideas y argumentos útiles para afrontar los retos del siglo XXI, empleando un vocabulario lo suficientemente rico como para comunicar con claridad y eficacia sus ideas. Tendría que ser capaz de comunicar mensajes que integren los resultados matemáticos en un discurso oral o escrito más complejo. El alumnado debería poder afrontar situaciones grupales que exijan comunicarse, comparar y debatir ideas, argumentos, aspectos o necesidades de un contexto relevante empleando el lenguaje matemático. También tendría que ser capaz de comprender e interpretar información (procedente de una o varias fuentes, usando una o varias representaciones) presentada de manera directa o indirecta, discriminando la información relevante o debiendo completarla.

2.7. Competencia específica 7.

Identificar fenómenos y problemas importantes desde el punto de vista cultural y social en los que el conocimiento matemático juega un papel decisivo.

2.7.1. Descripción de la competencia.

La competencia en la relevancia social y cultural de las matemáticas responde a la necesidad de que el alumnado perciba el sentido y la función de las matemáticas en la sociedad. Se trata de valorar el papel de las matemáticas en fenómenos y problemas importantes del ámbito cultural y social que tengan relación con la experiencia del alumnado de esta etapa, y también sentar las bases para que entiendan las matemáticas como parte de la cultura humana, relacionada con otras disciplinas como las ciencias, el arte o la economía. Destacan, por su relevancia en el escenario del siglo XXI, su relación con la digitalización y las nuevas tecnologías, especialmente los algoritmos y el tratamiento de datos. Esta competencia también se vincula a la motivación del aprendizaje, que más allá de su componente intrínseco (la consecución del propio aprendizaje de las matemáticas), requiere el desarrollo de la motivación extrínseca que puede favorecer la confirmación de que la matemática es una herramienta que permite transformar la realidad. Es una competencia con un fuerte componente actitudinal en tanto que pone en juego creencias, apreciación, motivación e interés.

A lo largo de la etapa, el alumnado tendría que ir adquiriendo experiencias que le permitan identificar el papel relevante que las matemáticas juegan en distintas situaciones y fenómenos vinculados a su entorno y experiencia familiar. Tendría que experimentar y reflexionar sobre la importancia y necesidad de las matemáticas, no sólo en el ámbito personal, enfrentándose a retos matemáticos y fomentando la confianza en sus propias habilidades, sino también en la sociedad, yendo siempre más allá de los prejuicios y estereotipos asociados a las STEM.

En el primer ciclo, el alumnado tendría que comenzar a reflexionar sobre la utilidad de las matemáticas en su experiencia, especialmente después de resolver problemas de la vida cotidiana utilizando conocimientos matemáticos.

En el segundo ciclo, el alumnado tendría que reflexionar también sobre la utilidad de las matemáticas en juegos y actividades sociales, y tendría que empezar a abordar situaciones y contextos en los que experimentar la función estética de las matemáticas.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber comprendido la importancia y utilidad de las matemáticas en situaciones muy distintas, su carácter flexible y multidisciplinar, y tendría que valorarlo positivamente, reconociendo la importancia de la alfabetización matemática para desenvolverse no sólo en la vida cotidiana, sino también en la sociedad en general. Así mismo, el alumnado debería tener conocimiento y ser capaz de reflexionar sobre ejemplos variados del papel que han jugado las matemáticas en determinados avances culturales y sociales.

2.8. Competencia específica 8.

Gestionar las emociones y actitudes implicadas en los procesos matemáticos, aceptando la incertidumbre, las dificultades y los errores que dichos procesos conllevan, y controlando la atención para lograr un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes situaciones.

2.8.1. Descripción de la competencia.

En los procesos de aprendizaje de las matemáticas intervienen multitud de factores; hay componentes cognitivos, pero también afectivos, y son inseparables: no se puede razonar matemáticamente sin experimentar emociones. La confianza forma parte de un buen rendimiento en matemáticas, pero también surgen a menudo otro tipo de sentimientos ligados a dificultades que experimenta el alumnado: ansiedad, temor, frustración, inseguridad o desinterés. Es importante, en este sentido, asegurar unos procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que promuevan un autoconcepto y autoestima positivos, evitando estereotipos de género u otro tipo de falsas creencias que llevan al rechazo de la materia.

Los tres descriptores esenciales del dominio afectivo son las emociones, las actitudes y las creencias. Es importante que el alumnado desarrolle estrategias de regulación de su propio aprendizaje, lo que implica el control de la atención, pero también regular el dominio afectivo. La consecuencia de la autorregulación es un refuerzo del interés del alumnado y de las creencias hacia las matemáticas y hacia cómo percibe sus capacidades en relación con las matemáticas. Esta competencia se compone, por tanto, de habilidades relacionadas con el dominio emocional y metacognitivo. La competencia moviliza actitudes, creencias, emociones y la atención al propio aprendizaje, logrando que los estudiantes adquieran un autoconcepto y una autoestima positivos en relación a las matemáticas.

Al finalizar el primer ciclo, el alumnado tendría que poder identificar y verbalizar emociones y actitudes en la resolución de problemas o en situaciones de aprendizaje relacionadas con las matemáticas, siendo capaz de mantener una actitud positiva y perseverante en la búsqueda de una solución.

Al finalizar el segundo ciclo, los y las estudiantes tendrían que haber adquirido destrezas emocionales y actitudes positivas, asumiendo los errores como una forma de aprendizaje. En este momento tendrían que desarrollar estrategias para regular la atención hacia sus propios procesos de aprendizaje de las matemáticas y para controlar en qué parte del proceso están, identificando dificultades y gestionando algunos recursos de tipo cognitivo y emocional.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que haber desarrollado unas creencias y actitudes positivas sobre sus capacidades para aprender y realizar trabajo matemático a través de experiencias de éxito y del

trabajo en la gestión y regulación de emociones. Además, debería tener conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, siendo capaz de identificar los factores relevantes que intervienen en la atención, comprensión y gestión de los recursos cognitivos y emocionales necesarios para reconducir el proceso en momentos de dificultad o incertidumbre.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias específicas de otras áreas y con las competencias clave.

3.1. Relaciones o conexiones entre las competencias específicas.

La CE1 Resolución de problemas es la actividad principal durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Esta competencia está conectada con el resto de competencias específicas, ya que no se entiende la resolución de problemas que den respuesta a situaciones reales sin un traslado de la situación problemática real al mundo abstracto de la matemática, como contempla la CE3 Modelización, ni sin aplicar las relaciones y procedimientos matemáticos que desarrollan el razonamiento matemático al que se refiere la CE2 Razonamiento y conexiones. La resolución de problemas debe desarrollarse utilizando el simbolismo matemático correcto que es el foco de la CE5 Representaciones, y el proceso de resolución y sus resultados deben comunicarse y argumentarse como indica la CE6 Comunicación. Así mismo, cuando en la resolución del problema se utilizan procesos repetitivos y/o recursivos, debe acudir a la implementación de algoritmos, actuación recogida en la CE4 Pensamiento computacional. La resolución de problemas referidos a los ámbitos social y personal más cercanos al alumnado le llevará a valorar la influencia y relevancia que históricamente han tenido las matemáticas en las situaciones más significativas de nuestra evolución como sociedad, conectando así con la CE7 Relevancia social y cultural. Además, en la resolución de problemas interviene la gestión de las emociones y actitudes implicadas, aceptando la incertidumbre y las dificultades para encontrar una solución, CE8.

La CE2 Razonamiento y conexiones se relaciona de forma inequívoca con los procesos de modelización que se trabajan una vez matematizada la situación, relacionándose por lo tanto directamente con la CE3 Modelización. El reconocimiento de patrones y estructuras asociado a esta competencia hace que esté conectada con la competencia CE4 Pensamiento computacional, mientras que no es posible construir contenido matemático sin el dominio de su simbología, razón por la cual es evidente la conexión con la competencia CE5 Representaciones. La CE8 Autorregulación es también esencial en los procesos de razonamiento matemático.

La construcción en matemáticas mediante la utilización correcta de su simbología específica proviene en multitud de ocasiones del abordaje de situaciones problemáticas reales. Siendo así, se establece una conexión inmediata entre esta competencia específica y las competencias CE1 Resolución de problemas y CE 3 Modelización. No es posible la construcción de objetos matemáticos sin emplear los procesos de exploración, formulación, comprobación y refutación propios de la CE2 Razonamiento y conexiones. Así mismo, la implementación de algoritmos a través de la utilización de herramientas tecnológicas para la construcción matemática conecta esta competencia con la CE4 Pensamiento computacional. Para pensar matemáticas y construirlas hay que comunicarlas, lo que conecta con la CE6 de Comunicación, a través de cuyo desempeño se argumentará, utilizando lenguaje específicamente matemático, sobre los pensamientos y objetos contruidos.

La comunicación de contenido y razonamientos matemáticos (CE6 Comunicación; CE 2 Razonamiento y conexiones) es transversal a todas las competencias específicas, pero se relaciona directamente con la CE5 Representaciones porque requieren de sistemas de representación como vehículo de comunicación de ideas matemáticas. Abordar situaciones reales requiere comprender información y explicar los resultados obtenidos interpretando el contenido matemático en el contexto real, por lo que CE6 Comunicación también mantiene igualmente una estrecha relación con las competencias CE1 Resolución de problemas y CE3 Modelización.

3.2. Relaciones o conexiones con competencias específicas de otras áreas.

Las matemáticas tratan sobre estructuras y las relaciones entre ellas, y se caracterizan por la precisión y el rigor lógico. Por esa razón, son el lenguaje de la ciencia, que aspira a cuantificar o, al menos,

describir con precisión los fenómenos físicos y naturales, valiéndose de modelos en los que las matemáticas son la herramienta para lograr esa descripción precisa de la realidad que permite contrastar hipótesis en forma de datos y realizar predicciones. Es natural, por lo tanto, que las conexiones más directas y numerosas de las CE del área de matemáticas se den con las ciencias y la tecnología. De hecho, las siglas STEM agrupan a todas estas áreas en un gran ámbito de actuación y/o influencia. En esta etapa, las ciencias y la tecnología forman parte del área de conocimiento del medio.

En consecuencia, la CE1, la CE2 y la CE5 de matemáticas se vinculan explícitamente con el área de conocimiento del medio, en particular con la CE3 Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía, el razonamiento científico y la experimentación", pues resolver problemas científicos abordables en el ámbito escolar implica, a menudo, resolver problemas matemáticos (CE1) inherentes a la cuantificación del fenómeno experimentado; por ejemplo, emplear una medición apropiada, realizar conversiones entre unidades de medida, etc. Además, el diseño experimental y la toma de datos a menudo requieren razonamiento matemático (CE2) y ser representados matemáticamente (CE5).

Las CE3 y CE4 de matemáticas se vinculan directamente con la CE2 del área de conocimiento del medio ("Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional"). La utilización de herramientas matemáticas para interpretar fenómenos abordados por las ciencias naturales y sociales permite contrastar información y desarrollar el pensamiento crítico. Además, la modelización matemática forma parte del proceso de construcción de numerosos modelos científicos. El pensamiento computacional (CE4 de matemáticas) es un instrumento que ayuda a resolver problemas humanos y a desarrollar proyectos e investigaciones de naturaleza interdisciplinar.

Además de estas relaciones estrechas dentro del ámbito STEM, las matemáticas están presentes en todas las áreas de la actividad humana, en la medida que necesiten una descripción precisa –de tipo numérico, geométrica o estadística– del fenómeno o aspecto de la realidad abordados. Por ello, la CE2, relativa al razonamiento matemático y sus conexiones, la CE3, relativa a la construcción de modelos matemáticos que permiten interpretar cualquier tipo de fenómeno real, y la CE5, relacionada con la representación matemática, se relacionan con las ciencias sociales, las humanidades y las artes. En particular, la utilización de la geometría es esencial para desarrollar el lenguaje de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Las competencias CE5 y CE6 de matemáticas garantizan utilizar y comunicar de manera adecuada representaciones geométricas y el sentido de la medida en contexto que permiten comprender los elementos configurativos, formatos, técnicas y materiales de las expresiones artísticas. De hecho, se ha propuesto el término STEAM para incluir a las artes en ese gran ámbito de actuación en el que las matemáticas juegan un papel relevante.

3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1			X	X	X	X	X	
CE2			X	X				X
CE3			X			X	X	X
CE4			X	X			X	
CE5	X		X	X	X			

CE6	X	X	X				X	
CE7			X		X	X		X
CE8			X		X		X	

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la educación básica:

- CCL: Competencia en comunicación lingüística.
- CP: Competencia plurilingüe.
- CMCT: Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.
- CD: Competencia digital.
- CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- CC: Competencia ciudadana.
- CE: Competencia emprendedora.
- CCEC: Competencia en conciencia y expresión culturales.

La CE1 tiene una fuerte conexión con la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), pues la complejidad de la resolución de un problema implica que el alumnado reflexione sobre en qué fase del proceso está y planifique, haga un seguimiento y evalúe su actividad. La resolución de problemas, con un sentido crítico, es indispensable para ejercer la competencia ciudadana (CC). En la competencia digital (CD) la resolución de problemas matemáticos tiene un papel instrumental destacado. Conviene destacar también la resolución de problemas matemáticos como una concreción de la resolución de problemas, competencia transversal necesaria para desarrollar la competencia emprendedora (CE).

La CE2 se relaciona con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), pues el pensamiento matemático es una forma de expresión cultural. Además, los procesos del razonamiento matemático conectan con la competencia clave personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), en la medida en que el alumnado debe reflexionar sobre cuándo y cómo aplicarlos en determinadas situaciones de aprendizaje, valorando sus propios procesos y también los de sus compañeros. El razonamiento matemático es la base del pensamiento computacional y sustenta, por tanto, la competencia digital (CD) del alumnado.

La competencia específica en modelización (CE3) consiste en aplicar las matemáticas para reforzar y justificar argumentos en todo tipo de contextos reales, en todos los ámbitos de la realidad social y natural: científicos, tecnológicos y digitales, económicos, sociológicos, artísticos y culturales. Por lo tanto, se relaciona directamente con la competencia ciudadana (CC) y la competencia emprendedora (CE), además de con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

La competencia específica en pensamiento computacional (CE4) se vincula directamente con la competencia clave en digitalización (CD). Además, es una herramienta necesaria para la competencia emprendedora (CE).

La CE5, que implica utilizar diversos registros de representación y realizar conversiones de un sistema de símbolos a otro, se relaciona con la competencia en comunicación lingüística (CCL), pues estos sistemas vehiculan la comunicación. Además, puesto que el lenguaje digital está vehiculado por registros de representación cercanos a los propios del lenguaje matemático, la CE5 también se vincula con la competencia digital (CD). La traducción de un mismo contenido a distintos modos de representación implica habilidades metacognitivas que relacionan CE5 con la competencia en aprender a aprender (CPSAA).

La competencia en comunicación matemática (CE6) forma parte de la competencia clave en comunicación lingüística (CCL). Además, las matemáticas conforman un lenguaje específico que se relaciona con distintas lenguas, por lo que la CE6 se relaciona con la competencia plurilingüe (CP). Comunicar ideas usando las matemáticas es, además, una habilidad necesaria para la competencia emprendedora (CE).

La CE7, que se relaciona con el papel que las matemáticas juegan en la realidad y en la propia experiencia del alumnado, está directamente vinculada con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) y con la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

Por último, la competencia en autorregulación y gestión de las emociones y actitudes (CE8) forma parte, de manera específica, de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Además, la autorregulación y la gestión emocional son indispensables para ejercer la competencia emprendedora (CE).

4. Saberes básicos del área de matemáticas

4.1. Introducción

El desarrollo de la civilización a lo largo de la historia ha requerido de los saberes necesarios para la solución de diferentes desafíos y situaciones problemáticas. Estas diferentes situaciones han provocado en cada momento histórico la necesidad de descubrir o crear el conocimiento matemático necesario para su abordaje y/o solución.

En el presente, al igual que en otros períodos históricos, es necesario vehicular el desempeño de las competencias matemáticas específicas aquí propuestas mediante los saberes esenciales que permitan afrontar los retos y desafíos de nuestro siglo. Así, la necesidad de contar (número de componentes de una sociedad o núcleo poblacional, movimientos migratorios, movilidad, stocks de alimentos, monedas y billetes, etc) hace imprescindible el dominio de las estructuras numéricas y sus operaciones. La evolución social de la que forman parte, por ejemplo, el concepto de propiedad privada, las comunicaciones sociales, las construcciones emblemáticas o para la vida diaria, el transporte de mercancías, etc. no podrían desarrollarse sin los conocimientos geométricos y de la medida que se proponen como saberes básicos en este documento. Y, si de la adaptación tecnológica hablamos, un conocimiento mínimo del significado de algoritmo aconseja la inclusión de un bloque de pensamiento computacional. También es relevante, en términos de predicción y organización social, el papel de la estadística y la probabilidad en los estudios sobre esperanza de vida, protección social y gestión de datos.

En esta etapa, podemos diferenciar y categorizar los saberes básicos atendiendo a los diferentes sentidos intrínsecamente matemáticos: numérico y de las operaciones, de la medida, espacial y geométrico, de incertidumbre y probabilidad, de análisis de datos y estadística, y de pensamiento computacional. Estos sentidos hacen referencia al desarrollo de habilidades asociadas a las formas de razonamiento lógico, su relevancia social y cultural, al cálculo, la representación, el uso adecuado de elementos matemáticos y sus propiedades, además de las estrategias y herramientas que en cada caso se requieran. Por ello, estos sentidos representan la estructura que vertebra y permite desarrollar todas y cada una de las ocho competencias específicas anteriormente descritas. En cada uno de estos sentidos matemáticos se añaden, además, habilidades y saberes relacionados con el dominio afectivo y socioemocional, es decir, con la gestión de las emociones, con la motivación, y con la autorregulación de la atención y de los procesos de aprendizaje específicos del área de matemáticas.

En cada uno de los sentidos, a su vez, se señalan los contenidos o grupos de contenidos cuyo aprendizaje, articulación y movilización demandan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de la Educación Primaria. La secuencia de dichos contenidos se presenta por ciclos, ajustándose al momento de la etapa en el que se considera más indicado trabajarlos atendiendo al desarrollo competencial esperado.

4.2. Bloque 1.

El Sentido numérico y de las operaciones hace referencia a los saberes básicos relacionados con la comprensión del significado del concepto de número, su representación, simbolización y magnitud, además del uso adecuado de las mismas en las relaciones, propiedades y operaciones básicas para esta etapa.

Asociados al sentido numérico se establecen, para toda la etapa, tres bloques de contenidos: números naturales, las operaciones y sus propiedades, y el de decimales y fracciones.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
NÚMEROS NATURALES			
Recuento de los elementos de un conjunto. Cardinalidad.	x		
Introducción a la decena.	x		
Descomposiciones y estructura del número, patrones y regularidades (par, impar).	x		
Comprensión del sistema de numeración decimal: composición y descomposición en unidades, decenas, y centenas.	x	x	
Lectura, escritura y representación de numerales superiores al millar.		x	x
Estrategias de representación. Recta numérica. Comparación y ordenación.	x	x	
Múltiplos y divisores. Números primos y compuestos. Propiedades y criterios de divisibilidad.		x	x
Introducción al número negativo: comparación y ordenación.			x
Contribución de la humanidad al desarrollo numérico, entendido este como una necesidad básica. Usos sociales del sentido numérico.	x	x	x
Técnicas cooperativas para estimular el trabajo en equipo relacionado con el sentido numérico y la aritmética.	x	x	x

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
OPERACIONES CON NATURALES Y SUS PROPIEDADES			
Significados, estrategias y representaciones para la suma (añadir, combinar, comparar) y la resta (detracción, diferencia, escala ascendente, escala descendente).	x	x	
Doble y mitad. Iniciación al significado de la multiplicación (suma reiterada, producto cartesiano) y de la división (reparto, agrupación).	x		
Significados, estrategias y representaciones para el producto y el cociente (suma repetida, partición, producto cartesiano, diagrama de árbol).		x	x
Significado y uso de la igualdad y las desigualdades en relaciones y expresiones aritméticas sencillas.	x	x	x
Potencias y su relación con el producto. Cuadrados, cubos y potencias de 10.			x
Relaciones y propiedades de las operaciones. Propiedad conmutativa, asociativa y distributiva.		x	x
Cálculo mental. Estimación y aproximación.	x	x	x
Contribución de la humanidad al desarrollo numérico incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Autonomía y tolerancia a la frustración frente a dificultades relacionadas con las propiedades numéricas.	x	x	x

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
FRACCIONES Y DECIMALES			
La fracción como medida y como relación entre las partes y el todo.		x	x
Fracción decimal. Números decimales (décimas, centésimas y milésimas). Operaciones básicas.		x	x
Aproximación y redondeo de números decimales.			x
Cálculo mental: multiplicación y división de decimales por 10, 100, 1000.		x	x
Comparación y ordenación de números naturales y fracciones.		x	x
Correspondencia entre fracciones decimales y porcentajes.			x
Fracciones equivalentes.			x
Proporcionalidad directa.			x
Introducción a la suma y resta de dos fracciones.			x
Valoración de situaciones en las que es útil el uso de fracciones y decimales.	x	x	x
Estrategias de mejora en la perseverancia en la resolución de problemas aritméticos.	x	x	x

4.3. Bloque 2.

El Sentido de la medida está asociado a la capacidad de comprender y comparar magnitudes, a las técnicas y estrategias de medición, al cálculo y a la estimación de resultados obtenidos eligiendo las unidades apropiadas.

En este bloque se atiende al concepto de magnitud, partiendo de las magnitudes que resultan más significativas, en contextos reales, como monedas, tiempo, temperatura, longitud, masa, superficie, etc. Se desarrollarán habilidades y estrategias que van de lo informal (uso de unidades no estándar, experimentación, etc.) a lo formal, incorporando criterios de fiabilidad y precisión.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
ESTIMACIÓN Y MEDICIÓN. MAGNITUDES Y UNIDADES.			
Unidades no convencionales para medir y estimar las dimensiones de los objetos cercanos y del propio cuerpo.	x		
Estrategias de medida y estimación de tiempo, longitud, capacidad, volumen y masa mediante unidades no convencionales en situaciones reales.	x	x	
Elección y utilización de los instrumentos adecuados para medir con precisión diferentes magnitudes.		x	x
Experimentación y conceptualización de magnitudes: tiempo, longitud, ángulos, masa, superficie, capacidad y volumen, temperatura y monedas.	x	x	x
Unidades de magnitud convencionales. Relación, comparación directa, ordenación y conversión entre unidades de la misma magnitud. Valoración de resultados en mediciones y estimaciones realizadas.	x	x	x
Contribución de la humanidad a la unificación de sistemas de medida y magnitudes, y valoración de sus usos sociales y científicos.	x	x	x

Técnicas cooperativas para estimular el trabajo en equipo relacionado con la medida y estimación de magnitudes.	x	x	x
---	---	---	---

4.4. Bloque 3.

En esta etapa, este sentido está asociado a la capacidad de identificar y analizar los elementos básicos de formas y figuras, utilizando el vocabulario adecuado. También se relaciona con la capacidad de razonar a partir de dichos elementos geométricos básicos, de transformarlos o de realizar cálculos sobre sus medidas.

Abordar este bloque de contenidos permite que el alumnado pueda explorar, clasificar, representar y describir el entorno físico desde una perspectiva matemática y gradualmente más formal, con la posibilidad de iniciarlo en la manipulación y en el uso de herramientas tecnológicas.

Por otra parte, los contenidos asociados al sentido espacial y geométrico posibilitan el acercamiento a otras disciplinas, como el arte y la tecnología. Aprender la belleza de las expresiones plásticas implica también que se ponga de manifiesto la importancia del desarrollo de la creatividad en el ámbito científico.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
GEOMETRÍA PLANA Y ESPACIAL			
Localización y visualización de objetos. Orientación básica en el espacio (derecha, izquierda, delante, detrás, arriba, abajo, etc.)	x		
Localización de objetos (puntos) sobre los ejes, el plano cartesiano. Localización en mapas a partir de puntos de referencia, incluidos los puntos cardinales.		x	x
Elementos básicos: vértices y lados. Polígonos regulares.	x	x	x
Poliedros regulares. Vocabulario básico. Relación entre vértices, aristas y caras.		x	x
Líneas rectas, curvas.	x	x	

Intersección, paralelismo y perpendicularidad. Posiciones relativas de rectas en el plano.		x	x
Identificación y descripción de diferentes polígonos. Composición y descomposición	x	x	x
Cálculo de perímetros y áreas de polígonos.		x	x
La circunferencia y el círculo. Elementos y propiedades.	x	x	x
Longitud de la circunferencia y área del círculo. Número pi.			x
Ángulos, medición y clasificación de ángulos. Clasificación de triángulos.		x	x
Transformaciones: giros, traslaciones y simetrías en situaciones reales.		x	x
Semejanza: identificación y generación a partir de patrones.			x
Concavidad y convexidad de figuras planas.		x	x
Desarrollo y clasificación de prismas y pirámides.			x
Programas informáticos de geometría dinámica.	x	x	x
Desarrollo y usos de la geometría, tanto a nivel práctico como estético, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Estrategias de aprendizaje de conceptos geométricos y aceptación de dificultades.	x	x	x

4.5. Bloque 4.

En esta etapa, el sentido de la incertidumbre y probabilidad implica, por un lado, la capacidad de entender las situaciones o fenómenos de naturaleza estocástica y de la probabilidad como medida de la incertidumbre, y por otro, realizar estimaciones y transmitir de manera comprensible los resultados obtenidos utilizando el vocabulario, herramientas y estrategias más apropiados en cada caso.

Las diferentes temáticas susceptibles de tratamiento estocástico favorecen una aproximación experimental a las matemáticas. En este primer estadio del estudio de la probabilidad resulta crucial el uso de tablas y diagramas para el desarrollo de las diferentes estrategias que facilitan la comprensión y la toma de decisiones a la hora de resolver un problema de contexto real.

SABERES BÁSICOS	1. ^{er} ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3. ^{er} ciclo (5.º y 6.º)
INCERTIDUMBRE Y PROBABILIDAD			
Concepto de situación aleatoria y situación determinista. Incertidumbre. Contribución de la humanidad al conocimiento de las leyes del azar y la incertidumbre.	x	x	x
Idea intuitiva de probabilidad: ocurre siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces, nunca.	x	x	
Concepto de suceso y de suceso elemental.		x	x
Espacio muestral en experimentos aleatorios simples sencillos: concepto y determinación.		x	x
Uso de tablas de contingencia y diagramas de árbol para obtener el espacio muestral en experimentos compuestos sencillos.			x
Concepto de probabilidad como medida de la posibilidad de que ocurra un determinado suceso en un experimento aleatorio sencillo.			x
Estimación de probabilidades a partir de la experimentación y simulación.		x	x
Regla de Laplace en sucesos equiprobables.			x

Relación entre la Regla de Laplace y la estimación de probabilidades en experimentos sencillos.			x
Gestión de las emociones y utilización de estrategias que permiten afrontar la incertidumbre.	x	x	x

4.6. Bloque 5.

En este bloque se aborda la recogida, análisis y representación de la información (medios de comunicación, redes sociales, encuestas, etc.). El análisis estadístico de datos permite utilizar la información de forma crítica, precisa y rigurosa.

En este bloque cobra especial relevancia la transcripción de problemas o situaciones sencillas y cercanas al lenguaje gráfico y simbólico propios de la estadística. La elaboración e interpretación de diagramas de barras, histogramas, etc. facilitan que se produzca un análisis y uso crítico de la información, al tiempo que permite centrar el aprendizaje en la resolución de problemas.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
ANÁLISIS DE DATOS Y CÁLCULOS ESTADÍSTICOS			
Elaboración de preguntas y encuestas sencillas para obtener datos.	x	x	x
Variables cualitativas y cuantitativas discretas: recuento de casos y construcción de tablas de frecuencia.	x	x	x
Elaboración de diagramas de barras.	x	x	
Representaciones (pictogramas, diagramas de sectores, polígonos de frecuencias...). Uso de herramientas tecnológicas para generar diferentes tipos de representaciones	x	x	x
Interpretación de datos a partir de diferentes representaciones (tablas, gráficas), y análisis en casos sencillos.	x	x	x

Significado e interpretación de las principales medidas centrales (moda, mediana y media aritmética).		x	x
Significado e interpretación de la idea de dispersión a partir de representaciones gráficas. Rango.		x	x
Diferenciación entre población y muestra. Comparación entre muestras de la misma población.			x
Introducción a las variables cuantitativas continuas. Histogramas.			x
Contribución de la humanidad al desarrollo y evolución de la estadística y tratamiento de datos, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Respeto, sensibilidad y tolerancia ante diferentes interpretaciones sobre resultados estadísticos, mostrando rechazo ante actitudes discriminatorias.	x	x	x

3.7. Bloque 6.

El Pensamiento computacional permite desarrollar técnicas y estrategias para obtener soluciones eficientes utilizando secuencias de órdenes. En la educación primaria, este sentido matemático se aplica en la identificación de regularidades, la creación de algoritmos sencillos o la exploración de distintas opciones y estrategias ante una situación determinada.

Conviene destacar la importancia del uso de las TIC y la programación mediante bloques en la que se pone de manifiesto habilidades asociadas al reconocimiento, uso de patrones para el diseño y análisis de soluciones más complejas.

SABERES BÁSICOS	1.º ciclo (1.º y 2.º)	2.º ciclo (3.º y 4.º)	3.º ciclo (5.º y 6.º)
PENSAMIENTO COMPUTACIONAL			
Identificación de regularidades, interpretación de rutinas o instrucciones con pasos	x	x	

ordenados. Predicción de términos en secuencias de figuras o imágenes o números.			
Identificación de regularidades y predicción de términos de secuencias numéricas. Creación de patrones.		x	x
Interpretación, modificación y creación de algoritmos sencillos.		x	x
Interpretación y diseño de algoritmos sencillos en hojas de cálculo y mediante programación por bloques.			x
Búsqueda y análisis de estrategias en juegos abstractos sin información oculta ni presencia de azar: ajedrez, damas, etc.	x	x	x
Simbolización y obtención de datos sencillos desconocidos en expresiones con igualdades	x	x	x
Valoración de la evolución del pensamiento computacional y su repercusión social, incorporando la perspectiva de género.	x	x	x
Trabajo cooperativo en situaciones que involucren diseño y aplicación de algoritmos. Estrategias de aprendizaje específicas del pensamiento computacional.	x	x	x

5. Situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje, vinculadas directamente con los “Principales retos del siglo XXI”, son aquellas que implican la realización de un conjunto de actividades próximas al alumnado, vinculadas a situaciones reales que permitan integrar todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Es decir, las situaciones de aprendizaje plantean tareas en las que el alumnado moviliza un conjunto de competencias y recursos y saberes para resolverlas. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En esta etapa, la adquisición y desarrollo de las competencias específicas se ciñe al ámbito personal y educativo, hasta llegar al ámbito social cercano. En el caso de las matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben proponer un problema real o potencial, cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas: resolver problemas; razonar matemáticamente y establecer conexiones; modelizar y aplicar a la realidad las herramientas matemáticas; implementar

algoritmos y métodos del pensamiento computacional; manejar simbolismo matemático y sus representaciones; comunicar con lenguaje matemático y sobre las matemáticas.

Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva son los siguientes:

- a) Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática que se corresponda con una situación real próxima al alumnado que sirva para desarrollar más de una competencia.
- b) El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en el área de matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con los sentidos matemáticos propios de la etapa: sentido espacial, sentido de la medida, sentido numérico, pensamiento computacional y sentido de la estadística y la probabilidad.
- c) Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles del alumnado. En particular, las situaciones de aprendizaje deben contribuir a erradicar ideas falsas preconcebidas relacionadas con el género o el talento innato.
- d) Las situaciones de aprendizaje deben incitar a la reflexión y promover la competencia clave de aprender a aprender y un enfoque crítico.
- e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático cercanas al alumnado. Desde el ámbito personal y educativo se deberán abordar temas de interés que permitan aproximarse a los principales retos del siglo XXI. El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo.
- f) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá situaciones en las que se conoce toda la información necesaria para su resolución, pero también otras en las que se requiera completar, de manera sencilla, alguna información ausente.
- g) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados con algunos gráficos sencillos.

6. Criterios de evaluación

6.1. Competencia específica 1.

Resolver problemas relacionados con situaciones reales del entorno personal, social y educativo utilizando estrategias informales, representaciones y conceptos concretos.

4.º curso EP	6.º curso EP
1.1. Identificar la información relevante e irrelevante de un problema o situación problemática del entorno personal y social del alumnado que permita su abordaje y resolución.	1.1. Identificar la información del enunciado de un problema o situación planteada, relacionándola con otras situaciones análogas de su entorno próximo y con los conocimientos y procedimientos adquiridos.
1.2. Desarrollar estrategias informales para obtener la solución correcta en un problema o situación problemática y sistematizar procedimientos informales de resolución a nivel inicial.	1.2. Utilizar y aplicar estrategias formales básicas aplicando los conceptos y procedimientos que le permitan obtener la solución correcta en un problema o situación problemática.

4.º curso EP	6.º curso EP
1.3. Comprobar si la solución obtenida en un problema cumple las condiciones o exigencias del enunciado.	1.3. Reflexionar sobre la coherencia y la adecuación de la solución obtenida al problema planteado.
1.4. Extraer consecuencias de la situación problemática planteada y obtener herramientas o estrategias aplicables en el ámbito personal o educativo.	1.4. Conectar la situación problemática con su entorno personal, educativo y social, y extraer conclusiones que le permitan plantear problemas, tanto del mismo como de otros contextos.

6.2. Competencia específica 2.

Observar, formular, explorar y comprobar conjeturas sencillas sobre propiedades y relaciones matemáticas concretas, reconociendo y conectando procedimientos, patrones, regularidades y estructuras.

4.º curso EP	6.º curso EP
2.1. Comprobar conjeturas sobre relaciones matemáticas que permitan desarrollar de forma intuitiva nuevo contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.	2.1. Realizar conjeturas matemáticas a partir de la observación o experimentación de casos concretos, y formalizar los conceptos y procedimientos implicados.
2.2. Comprobar relaciones matemáticas en –y mediante– los procedimientos de razonamiento matemático intuitivo.	2.2. Conectar conceptos y relaciones matemáticas en –y mediante– los procedimientos de razonamiento matemático.
2.3. Reconocer patrones o regularidades, construyendo intuitivamente contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.	2.3. Analizar y justificar patrones o regularidades, construyendo contenido matemático de naturaleza numérica, métrica, espacial, geométrica o estocástica.
2.4. Comparar distintos procedimientos matemáticos relativos al cálculo, la medida, el sentido espacial y geométrico, el tratamiento de datos o los procesos aleatorios, y utilizarlos de manera flexible.	2.4. Utilizar y comparar con fluidez y de manera flexible distintos procedimientos matemáticos relativos al cálculo, la medida, el sentido espacial y geométrico, el tratamiento de datos o los procesos aleatorios.

6.3. Competencia específica 3.

Construir modelos matemáticos concretos y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos sencillos para abordar e interpretar situaciones, fenómenos y problemas relevantes en el ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
3.1. Identificar el contenido y las herramientas matemáticas sencillas que permiten abordar situaciones reales cercanas y relevantes, posibilitando la construcción de modelos matemáticos básicos.	3.1. Identificar el contenido y las herramientas matemáticas sencillas que permiten abordar situaciones reales del ámbito personal, educativo y social, posibilitando la construcción de modelos matemáticos concretos.
3.2. Usar modelos matemáticos básicos que permitan interpretar una situación real sencilla, y extraer conclusiones.	3.2. Trabajar matemáticamente sobre un modelo concreto con la finalidad de obtener soluciones que permitan describir, interpretar y extraer conclusiones sobre una situación real.
3.3. Comparar modelos matemáticos correspondientes a situaciones reales en contextos similares.	3.3. Identificar y justificar diferencias y similitudes entre modelos matemáticos correspondientes a situaciones reales en contextos similares.
	3.4. Validar la solución obtenida a partir de un modelo matemático y detectar errores básicos al contrastarla con la situación real.

6.4. Competencia específica 4.

Construir y aplicar algoritmos sencillos para afrontar situaciones y resolver problemas relevantes del ámbito personal, educativo o social, organizando datos, descomponiendo un problema en partes, reconociendo patrones y empleando herramientas TIC.

4.º curso EP	6.º curso EP
4.1. Identificar regularidades en una secuencia de datos y predecir resultados mediante el reconocimiento de patrones sencillos.	4.1. Diseñar y aplicar algoritmos sencillos mediante códigos visuales y/o herramientas tecnológicas básicas para resolver situaciones problemáticas.
4.2. Interpretar y reproducir algoritmos sencillos mediante códigos visuales.	4.2. Descomponer patrones de cierta complejidad en otros más sencillos utilizando programación por bloques.
4.3. Aplicar algoritmos sencillos mediante códigos visuales y/o herramientas tecnológicas básicas para resolver situaciones problemáticas.	4.3. Utilizar la simbología básica de la programación por bloques para resolver problemas.
4.4. Analizar situaciones sencillas para definir y conseguir estrategias ganadoras en juegos de lógica o juegos de tablero.	4.4. Analizar situaciones de cierta dificultad, valorando distintas posibilidades y combinaciones, para definir y conseguir estrategias ganadoras en juegos de lógica o juegos de tablero.

6.5. Competencia específica 5.

Utilizar con corrección el simbolismo matemático, haciendo transformaciones y algunas conversiones entre representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas, para describir y analizar situaciones relevantes del ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
5.1. Utilizar correctamente las representaciones icónico-manipulativas de objetos y procesos matemáticos en situaciones cercanas al alumnado, respetando las reglas básicas que los rigen.	5.1. Manejar las representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos en situaciones reales del ámbito personal, educativo y social, respetando las reglas que los rigen.
5.2. Reconocer representaciones numéricas, geométricas y gráficas que describen objetos matemáticos elementales en contextos cercanos al alumnado.	5.2. Realizar conversiones entre las representaciones icónico-manipulativas, numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos en situaciones reales del ámbito personal, educativo y social.
5.3. Usar representaciones numéricas, geométricas y gráficas de objetos matemáticos elementales en situaciones cercanas al alumnado.	5.3. Seleccionar el simbolismo matemático adecuado para describir matemáticamente situaciones correspondientes al ámbito personal, educativo y social.

6.6. Competencia específica 6.

Comprender y producir mensajes orales y escritos concretos de manera informal, empleando un lenguaje matemático sencillo para comunicar y argumentar sobre características, conceptos, procedimientos y resultados relacionados con situaciones del ámbito personal, educativo o social.

4.º curso EP	6.º curso EP
6.1. Reconocer y comprender mensajes orales y escritos sencillos que contengan lenguaje matemático básico.	6.1. Interpretar correctamente mensajes orales y escritos que incluyan contenido matemático.
6.2. Comunicar de manera informal aspectos relacionados con conceptos y procedimientos matemáticos sencillos presentes en contextos cercanos al alumnado.	6.2. Comunicar aspectos relacionados con conceptos y procedimientos matemáticos, empleando algunos elementos formales básicos.

6.3. Justificar adecuadamente la validez de los resultados provenientes de situaciones problemáticas del entorno personal o educativo del alumnado, a través de comunicaciones orales o escritas informales.	6.3. Explicar y dar significado matemático a resultados provenientes de situaciones problemáticas del ámbito personal, educativo o social.
6.4. Utilizar un lenguaje matemático adecuado para defender sus propios razonamientos de forma argumentada.	6.4. Argumentar y debatir, contrastando con sus compañeros y compañeras, sus propios razonamientos, apoyándose en el lenguaje matemático.

6.7. Competencia específica 7.

Identificar fenómenos y problemas importantes desde el punto de vista cultural y social en los que el conocimiento matemático juega un papel decisivo.

4.º curso EP	6.º curso EP
7.1. Reconocer el contenido matemático presente en juegos, actividades sociales y productos culturales cercanos a la experiencia del alumnado.	7.1. Reconocer la importancia de las matemáticas para la comprensión y el tratamiento de algunas situaciones o cuestiones relevantes en la vida cotidiana del alumnado.
7.2. Valorar la importancia de las matemáticas para resolver problemas de la vida cotidiana que involucren aspectos como el cálculo aritmético, la incertidumbre, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional, el uso e interpretación de datos o el sentido geométrico y espacial.	7.2. Reconocer el contenido matemático de carácter numérico, geométrico o espacial presente en obras pictóricas, dibujos animados, cómics, elementos arquitectónicos, esculturas y demás manifestaciones artísticas.
7.3. Apreciar el carácter polivalente de las matemáticas, tanto por su utilidad para la resolución de problemas en diferentes áreas (instrumentalidad), como para favorecer el desarrollo intelectual, creativo y cultural de las personas.	7.3. Reconocer y valorar la importancia de la creación de conceptos, ideas y herramientas matemáticas, como elementos necesarios para el avance social y cultural.

6.8. Competencia específica 8.

Gestionar las emociones y actitudes implicadas en los procesos matemáticos, aceptando la incertidumbre, las dificultades y los errores que dichos procesos conllevan, y controlando la atención para lograr un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes situaciones.

4.º curso EP	6.º curso EP
8.1. Identificar y verbalizar emociones y actitudes en la resolución de problemas o en situaciones de aprendizaje relacionadas con las matemáticas.	8.1. Asumir los errores como parte del proceso de aprendizaje, sin ceder a la frustración y expresando emociones y actitudes positivas y adecuadas para su superación.
8.2. Mostrar una actitud positiva y perseverante en el trabajo matemático, tanto individual como colaborativo.	8.2. Identificar los factores relevantes que intervienen en la atención y la comprensión, favoreciéndolas o dificultándolas, tanto en el trabajo individual como en el colaborativo.
8.3. Mostrar una disposición favorable a la superación y mejora personal y del trabajo en equipo en la realización de tareas y actividades relacionadas con las matemáticas.	8.3. Gestionar los recursos cognitivos y emocionales para reconducir el proceso de aprendizaje en momentos de dificultad o incertidumbre, así como en las situaciones de conflicto derivadas del trabajo en equipo.
	8.4. Asumir retos y enfrentarse a situaciones problemáticas desde una perspectiva abierta, superando los prejuicios.

EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS Y CÍVICOS

1. Presentación.

El objetivo último de la educación en valores éticos y cívicos es la formación de una ciudadanía crítica, consciente, responsable y participativa y, al mismo tiempo, garantizar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado.

Está directamente implicada en el logro de una gran parte de los objetivos planteados para la educación primaria y, por lo tanto, son competencia suya las destrezas, los conocimientos y valores encaminados a conseguir que el alumnado conozca y aprecie los valores y las normas y aprenda a obrar en consecuencia, se prepare para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía, y respete los derechos humanos y el pluralismo propio de una sociedad democrática.

También forma parte del área dotar al alumnado de las habilidades necesarias para la identificación, expresión y aceptación de las emociones, la gestión y resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo de sus capacidades afectivas y el rechazo a la violencia, los estereotipos sexistas y los prejuicios de cualquier tipo.

Además, aspira a fomentar actitudes de respeto en todos los ámbitos de la vida; valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal; promover la igualdad de derechos entre mujeres y hombres; suscitar una actitud crítica en el uso de las tecnologías de la información y comunicación; y adoptar pautas de comportamiento propicias para el cuidado del planeta y los animales.

Todo esto, a través de un planteamiento que impulsa, por un lado, la adquisición, mediante la argumentación y el debate, de la competencia comunicativa básica que permite expresar y comprender mensajes sencillos, y por el otro, la consolidación de hábitos de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como de refuerzo de la autoestima, el sentido crítico, la iniciativa personal, la curiosidad y la creatividad en el aprendizaje.

En términos generales, y de acuerdo con los objetivos educativos y el perfil de salida del alumnado al final de la educación básica, la formación en valores éticos y cívicos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que propician la toma de conciencia de la identidad personal y cultural, de determinadas cuestiones éticas y sociales relativas a la convivencia, y del carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación con el entorno. Todo ello, con el fin de que pueda apreciar y aplicar con autonomía las normas y los valores que regulan la convivencia en una sociedad plural y democrática.

La educación en valores éticos y cívicos es una herramienta clave para trabajar la inclusión educativa de todo el alumnado. Así mismo, se ocupa explícitamente de aspectos tratados de manera transversal en las otras áreas: los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación; el fomento de la creatividad y el espíritu crítico; la educación para la salud afectiva y sexual; y la educación emocional y en valores. También, de manera transversal, conecta con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la comunicación audiovisual.

Por su especificidad, esta área recoge, clarifica y da consistencia a los saberes que tienen que ver con los valores que nos hacen seres humanos, así como a las habilidades, actitudes y destrezas que se han ido desgranando a lo largo de la etapa en todas las otras áreas. Al mismo tiempo, dado que el alcance de la reflexión y el análisis crítico en primaria comprende las esferas más próximas a la vida cotidiana del alumnado, las de los ámbitos familiar y doméstico y de los grupos sociales con los que se relaciona, prepara para una reflexión superior en secundaria que permitirá ubicar a los seres humanos en un contexto global, con unas responsabilidades y una capacidad de acción mayores de las imaginadas.

El área de Educación en Valores Éticos y Cívicos plantea siete competencias básicas que todo el alumnado debe adquirir para la culminación de los objetivos de la etapa. Estas competencias giran alrededor de la capacidad de usar el diálogo para llegar a acuerdos, del reconocimiento y la gestión de las emociones, de la participación en la elaboración de reglas de convivencia, del análisis crítico de los estereotipos, de la comprensión de los valores democráticos, y de la lucha contra las desigualdades e injusticias y el compromiso con la transformación del entorno a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La formulación de cada competencia específica va acompañada de una descripción detallada del sentido y la fundamentación de aquello que se espera que el alumnado sea capaz de movilizar para el logro de la destreza planteada. Además de la descripción, se señalan las conexiones de cada una de las competencias con otras áreas del currículo, que ayudan al profesorado a plantear el trabajo de forma coordinada, de modo que incrementan el carácter significativo del aprendizaje y la eficiencia del proceso de enseñanza.

Las competencias planteadas aquí adquieren un grado mayor de concreción a la luz de los criterios de evaluación diseñados con este propósito. Criterios que facilitan la observación y la valoración del progreso del alumnado en el transcurso de su adquisición.

Todo esto se puede poner en juego a partir de las recomendaciones y sugerencias recogidas en las situaciones de aprendizaje, que presentan escenarios y posibilidades organizativas propicias para el trabajo competencial y su observación y seguimiento.

Los saberes básicos considerados esenciales para el trabajo competencial del alumnado están planteados de acuerdo con los cinco ejes que ordenan y organizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Así pues, es mucho más fácil relacionar el trabajo del aula con los retos que empujan a colaborar en la mejora del planeta, y aumenta el arco de posibilidades didácticas del profesorado. Los cinco ejes, conocidos como las cinco “pes”, son: Persona, Paz, Prosperidad, Planeta y Participación.

El bloque Persona contiene los saberes que promueven la reflexión a propósito del bienestar físico y emocional propio y ajeno, la diversidad y la igualdad entre mujeres y hombres.

En el bloque Paz están los saberes que permiten abordar la resolución de conflictos y los derechos y deberes de las personas.

En el bloque Prosperidad se incluyen la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la vertiente relacionada con los derechos de la infancia, y el estudio y análisis de los diferentes tipos de desigualdades.

En el bloque Planeta se hace referencia a los contenidos de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible más relacionados con el impacto del ser humano en el planeta y su relación con el entorno.

El bloque Participación se centra en las habilidades, por un lado, y en los ámbitos, por otro, que hacen posible una ciudadanía crítica y comprometida.

Finalmente, hay que destacar que tanto la aplicación de los criterios de evaluación como el resto de actividades de aprendizaje tienen que estar metodológicamente orientadas en función de principios coherentes con los valores que pretende transmitir el área. Así pues, se invita al alumnado a la participación activa y razonada, al diálogo respetuoso y la cooperación, a la libre expresión de ideas, al pensamiento crítico y autónomo, al respeto de las normas y los valores comunes, a la gestión asertiva de las emociones y relaciones afectivas, a la mediación y resolución pacífica de los conflictos, a la interiorización de hábitos de vida saludables y sostenibles, y al uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se contribuye al reconocimiento del vínculo indisoluble entre teoría y práctica,

procurando integrar las actividades del aula en contextos de aprendizaje más amplios e interdisciplinarios del centro y el entorno. Todo para promover el desarrollo de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del presente.

2. Competencias específicas.

2.1. Competencia específica 1.

Dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.

2.1.1. Descripción de la competencia 1.

La capacidad de mantener un diálogo respetuoso, razonado y constructivo es una de las habilidades esenciales para afrontar con garantías las situaciones que se generan en la vida diaria del alumnado.

Es condición necesaria para el ejercicio del debate que las ideas propias se puedan expresar de manera asertiva en un entorno respetuoso. Todo esto pasa por la consideración como interlocutoras válidas de todas y cada una de las personas que participan.

El diálogo que se transforma en debate implica la escucha activa de todas las partes, el uso correcto de argumentos centrados en el problema, de los turnos de palabra y de un lenguaje adecuado, no sexista, respetuoso e igualitario.

Ejercido en estos términos, el sentido del debate se transforma. El alumnado tiene que entender que el objetivo ya no es tener razón, sino ser capaz de hacer una exposición clara y razonada de las posiciones o pensamiento propios y acceder, a través de la escucha de las aportaciones del resto de participantes, a la comprensión de los otros puntos de vista.

Este diálogo se nutre de todas las experiencias vividas por el alumnado en la familia, con las amistades, en las situaciones que se generan en la convivencia escolar, en las actividades extraescolares, equipos deportivos, etc.

El logro de acuerdos y consensos requiere empatía, tolerancia y capacidad crítica para poder modificar el punto de vista propio con base en las aportaciones ajenas. Todo esto, dentro del marco de la Convención de los Derechos de la Infancia.

Durante los dos primeros ciclos de primaria, el alumnado se ejercita y va consolidando progresivamente las estrategias mencionadas (escucha activa, asertividad, respeto del turno de palabra...) en asambleas de aula, durante la exposición de trabajos y proyectos, mediante el trabajo cooperativo, en los procesos de elaboración de normas, etc. En definitiva, en todas las áreas de primaria y en la tutoría. Todo esto propicia el ambiente adecuado para llegar a acuerdos en el tercer ciclo.

2.2. Competencia específica 2

Reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.

2.2.1. Descripción de la competencia 2

El reconocimiento de las emociones propias es esencial para el desarrollo y el crecimiento personal, así como para la capacidad de gestionarlas en la vida cotidiana, y especialmente en situaciones de conflicto inherentes a los ámbitos personal y educativo.

Las relaciones interpersonales implican la compleja relación con proyectos de vida diferentes, en las que las posiciones, los intereses y las necesidades de las personas no coinciden necesariamente. Esto tiene como consecuencia, de forma inevitable, que el conflicto esté presente en toda relación humana, y el ámbito escolar no es una excepción.

El reconocimiento de las emociones es la base de la educación para la gestión del conflicto de forma dialogada, constructiva, creativa e inclusiva, para evitar que la agresividad se convierta en violencia.

Para poder desarrollar esta competencia específica, el alumnado tiene que ser capaz de reconocer las emociones propias y empezar a autorregularse. Esto pasa por identificarlas, nombrarlas, comprenderlas y expresarlas de manera oral y escrita en diferentes contextos: en la convivencia escolar, familiar o en relaciones de amistad y en el uso de las redes sociales. Sin esta capacidad es imposible el reconocimiento de las emociones ajenas y, en consecuencia, la empatía necesaria para el logro de estrategias que permiten la resolución pacífica de los conflictos.

Además, este proceso tiene que ir acompañado del conocimiento y la práctica de estrategias básicas para afrontar el conflicto: escucha activa, comunicación asertiva, colaboración, búsqueda de soluciones equitativas y responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos.

Todo esto contribuirá al logro de actitudes básicas para afrontarlo constructivamente, como, por ejemplo: la autoestima, la comunicación empática, el uso de un lenguaje no sexista e inclusivo y el respeto de la imagen, la dignidad y los derechos de las personas durante la comunicación digital.

A lo largo de los dos primeros ciclos de primaria, el alumnado se ejercita y va consolidando progresivamente el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, así como la autorregulación de las emociones básicas. En el tercer ciclo, estas habilidades facilitan el uso de estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas en los conflictos.

La empatía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las capacidades analíticas, la creatividad y la mirada intercultural, imprescindibles para la convivencia democrática, se desarrollan desde una perspectiva crítica fundamentada en el respeto a los derechos humanos.

2.3. Competencia específica 3

Participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.

2.3.1. Descripción de la competencia 3

La participación en la elaboración dialogada y, en la medida de lo posible, consensuada, de las normas del centro, del grupo-clase y de los grupos de trabajo, facilita la integración de estas en las pautas de conducta del alumnado y, por consiguiente, repercute en la mejora del ambiente del aula y el centro, del rendimiento académico y del bienestar individual, y, además, permite empezar a ejercer el derecho y el deber de la participación. Las dependencias comunes del centro, como, por ejemplo, patios, biblioteca, laboratorios, gimnasio, lavabos y comedor, entre otros, por su condición de espacios educativos y de convivencia, también requieren acuerdos que garanticen relaciones igualitarias e inclusivas.

La reflexión dialógica presente en el proceso de elaboración de las normas refuerza el sentido de pertenencia al grupo y la interiorización de estas, y promueve la pertinencia de someterlas a revisión y crítica cuando resultan inoperantes o injustas.

Las estrategias de identificación y autorregulación de las emociones facilitan el respeto a las normas pactadas. La previsión de medidas reparadoras para los casos de incumplimiento de estas fomenta el sentido de responsabilidad individual.

El uso de un lenguaje inclusivo e igualitario por parte de las personas que participan en el diálogo es requisito y garantía de la coherencia del procedimiento.

El proceso participativo, además, ayuda a comprender la necesidad y el valor de las normas de la vida en sociedad y de las instituciones democráticas y los códigos de conducta de otras culturas y entornos.

Por otro lado, en consonancia con los derechos de la infancia, y su referencia al honor y la reputación de las personas, y con la Ley de protección de datos, que proclama el derecho a una educación digital respetuosa, se incorpora la definición de un marco ético de buenas prácticas en el uso de Internet, dispositivos electrónicos y redes sociales a partir del análisis de sus beneficios y riesgos.

Desde el primer curso de la educación primaria, e incluso antes, el alumnado participa en la elaboración democrática de las normas de convivencia escolar y se ejercita en todos los procedimientos implicados en el proceso (reflexión, escucha activa, respeto del turno de palabra, autorregulación emocional...), y los consolida progresivamente con la guía del profesorado y adquiere cada vez más autonomía. En el tercer ciclo es pertinente la aproximación a los procesos participativos que emanan de las instituciones democráticas y de la legislación española, europea e internacional vigente. Por otro lado, la transformación tecnológica de la sociedad del siglo XXI requiere la incorporación al currículo de un código ético digital.

2.4. Competencia específica 4

Identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

2.4.1. Descripción de la competencia 4

Así como el bienestar físico remite a la capacidad de integrar en el día a día rutinas de higiene, alimentación, ejercicio y descanso como vías para la consolidación de hábitos saludables, el cuidado del bienestar emocional implica la interiorización de actitudes que refuerzan la autoestima y propician el desarrollo de relaciones saludables e igualitarias. En este sentido, la influencia de los estereotipos es evidente y requiere una revisión crítica.

La identificación de estereotipos que implican discriminación por razón de etnia, origen, clase, cultura, religión, diversidad funcional, género, etc., y el debate sobre sus causas y repercusiones en la convivencia son requisitos para el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

Además, la capacidad de valorar las señales de desigualdad detectadas en la escuela, en la familia y en el entorno social próximo, así como en anuncios publicitarios, videojuegos, redes sociales y producciones audiovisuales, consolida el posicionamiento en contra de prejuicios y actitudes discriminatorias y a favor de la diversidad personal, social y funcional.

La identificación y el análisis crítico de los estereotipos de género y también de aquellos de índole estética transmitidos en las esferas familiar y social, y la valoración de la manera en que influyen en las conductas, fomentan la autonomía del alumnado en cuanto al cuidado de su cuerpo, la definición de su imagen y la aceptación de sus sentimientos. También previenen las actitudes sexistas y promueven la aceptación de la diversidad familiar, sexual y de género. Además, contribuyen los procesos de reconocimiento y expresión de las emociones propias, ejercitados a lo largo de la etapa y, aquí, movilizados mediante la observación, la reflexión y el diálogo.

La valoración crítica de los estereotipos de género también pone de relieve la necesidad de asumir la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en el cuidado de las personas por razones éticas y para garantizar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en todos los ámbitos.

Así mismo, el debate a propósito de situaciones no enmarcadas en la cultura del respeto, el afecto y el uso de un lenguaje igualitario contribuye a la adquisición de herramientas para la

prevención y detección de la violencia machista y los abusos sexuales y para el establecimiento de relaciones interpersonales en el marco de los derechos humanos.

Desde el primer curso de primaria, e incluso antes, el alumnado se ejercita en la expresión y aceptación de emociones y sentimientos propios y ajenos. De manera gradual, avanza en la identificación de estereotipos en el entorno escolar y social próximo y en el uso de un lenguaje igualitario e inclusivo. En el tercer ciclo, además, es capaz de analizar y valorar el impacto de los estereotipos que fomentan la intolerancia, la discriminación y la violencia.

2.5. Competencia específica 5

Identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

2.5.1. Descripción de la competencia 5

Los seres humanos somos animales sociales y nos definimos por nuestra relación con los otros, que se construye a partir de un conjunto de valores e ideales que dan lugar a sociedades y sistemas de organización política distintos. De entre todos, la democracia es el que muestra más respeto por los derechos de las personas. El reconocimiento de sus beneficios es fundamental para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

Para poder valorar algo, antes se tiene que conocer, y el alumnado llega al conocimiento de los valores democráticos fundamentales por medio del análisis dialógico de la información proporcionada y de la resultante de la propia investigación.

El análisis se inicia con la reflexión sobre conceptos clave (libertad, igualdad, equidad, inclusión, tolerancia y participación) formulados en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía, y sobre la aplicación que hacen las instituciones democráticas locales, autonómicas, nacionales y europeas, y avanza hacia la identificación y valoración de sus beneficios en el entorno próximo del alumnado.

La participación en la elaboración dialogada y, en la medida de lo posible, consensuada de las normas de convivencia escolar, así como en el resto de procedimientos de toma de decisiones del centro, facilita la identificación de los valores en la esfera escolar.

La identificación del impacto beneficioso de los servicios públicos y bienes comunes en la calidad de vida propia y ajena, la conciencia de la privación de derechos en algunos sistemas políticos y la revisión crítica de la información de los medios de comunicación preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía proactiva y responsable.

La capacidad de reconocer los beneficios de los valores democráticos en el entorno próximo se ejercita desde el inicio de la etapa y en todas las áreas, los espacios y tiempos educativos durante la intervención en los procesos participativos del centro, la convivencia diaria y el contacto con las instituciones principalmente locales. El alumnado del tercer ciclo, además, se familiariza con los conceptos fundamentales, el marco legislativo vigente y las funciones de las instituciones. Y ya es capaz de analizar las consecuencias de la privación de los derechos democráticos en sociedades determinadas y de tomar conciencia de su responsabilidad ciudadana.

2.6. Competencia específica 6

Proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.

2.6.1. Descripción de la competencia 6

El hecho de vivir en sociedad comporta la elaboración de normas para la convivencia, tal y como se ha descrito en la competencia específica 3. Ahora bien, el hecho de que haya normas, leyes y marcos reguladores elaborados por el ser humano no es garantía de justicia social.

Educar para una conciencia crítica y para fomentar la colaboración con lo que consideramos justo y la no colaboración con lo que consideramos injusto está en la base de la no violencia y la cultura de la paz. La no violencia, entendida como estrategia de empoderamiento para desmontar la creencia de que no se puede hacer nada para cambiar las cosas y para promover acciones proactivas enmarcadas en los Derechos Humanos.

Para poder lograr y desarrollar esta competencia específica, el alumnado tiene que adquirir conciencia y capacidad crítica ante las normas de clase, del centro y de la sociedad, que conllevan discriminación y cualquier tratamiento injusto, por razones de sexo, género, pobreza, pertenencia a un colectivo minoritario, diversidad funcional, etc. También debe ser capaz de proponer e implicarse en iniciativas y acciones que reequilibren las desigualdades de poder que se dan en las situaciones mencionadas, así como promover la no cooperación con estas situaciones injustas.

Asumir un papel activo en la búsqueda y propuesta de acciones ante situaciones injustas conlleva: reconocer los indicios de discriminación e injusticia; diseñar estrategias con pasos concretos y factibles que permitan conseguir los hitos propuestos; negociar para determinar las acciones a llevar a cabo; denunciar situaciones de acoso, discriminación, etc., en los ámbitos escolar, local y social; y no colaborar como espectadoras o espectadores pasivos con ningún tipo de discriminación producida en el centro educativo o difundida en las redes sociales o por los medios de comunicación.

Así pues, nuestro alumnado empieza a construir las bases que le permitirán distinguir entre legitimidad y legalidad desde la acción no violenta propia de la cultura de la paz.

La capacidad de identificar y reaccionar frente a las situaciones de injusticia en el ámbito escolar se trabaja desde el inicio de la etapa en todas las áreas, los espacios y tiempos educativos mediante las asambleas, el fomento de la empatía y el respeto a la diversidad de todo tipo. Además, en el tercer ciclo, se familiariza con conceptos clave como la diferencia entre legalidad y legitimidad, justicia e injusticia, etc., y se ejercita en la revisión crítica de las normas y el diseño de propuestas y acciones para combatir las injusticias.

2.7. Competencia específica 7

Identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

2.7.1. Descripción de la competencia 7

Del deterioro progresivo del planeta por la intervención humana deriva la urgencia de la toma de conciencia, desde una edad temprana, de nuestra interdependencia con el resto de los seres vivos y la naturaleza, de la necesidad de cambiar nuestros hábitos de relación con el planeta y de la asunción de la sostenibilidad como única forma de construir el futuro. Sobre esta base, el alumnado de primaria tiene que interiorizar el compromiso con la transformación sostenible de su entorno próximo.

Para promover el compromiso hay que generar en el centro educativo un ambiente favorable a la sensibilización del alumnado sobre los objetivos marcados en la Agenda 2030 respecto a la sostenibilidad ecológica y la lucha contra el cambio climático, tanto desde la perspectiva escolar y familiar como de su pertenencia a la sociedad.

La sensibilización se centra en los objetivos siguientes: importancia del equilibrio de los ecosistemas, necesidad de adoptar hábitos de consumo responsable y realización de acciones cotidianas sostenibles con repercusión en el cuidado del planeta.

Mediante la adquisición, comprensión e interiorización de la información, el alumnado toma conciencia de las consecuencias del cambio climático y del papel de la responsabilidad individual y colectiva en el camino hacia la sostenibilidad ecológica.

Esto impulsa el establecimiento de compromisos concretos en el ámbito escolar: reciclaje, reducción y reutilización; cuidado del material, equipamiento y espacios; uso racional de los recursos, etc. Y en los ámbitos familiar y municipal, otros, como: la participación en campañas municipales de mejora del entorno urbano y natural; la colaboración con asociaciones diversas; y la participación en proyectos sociales y humanitarios.

A lo largo de toda la etapa se promueve la adopción de hábitos ecológicamente sostenibles y con repercusiones en el entorno próximo y en la lucha contra el cambio climático. En el último ciclo se trabaja la reflexión y el análisis de la información y los contenidos para interiorizar y aplicar estas acciones y entender que pueden ser transferibles a otros ámbitos.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave.

3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

El carácter instrumental de la CE1 la vincula con el resto de competencias específicas del área, puesto que el diálogo y el debate asertivo y respetuoso son requisitos y vías para la gestión de las emociones y los conflictos (CE2), la participación en la elaboración de las reglas de convivencia escolar (CE3), el análisis de estereotipos y el establecimiento de relaciones igualitarias (CE4), la identificación de los beneficios de los valores democráticos (CE5), la detección y denuncia de las injusticias (CE6) y el diseño de actuaciones ecológicamente sostenibles (CE7).

La CE2 se relaciona, además, con las que implican el logro de pactos y relaciones interpersonales saludables (CE3 y CE4) y la participación responsable (CE5).

La CE3 conecta también con la segunda y la quinta, en la medida en que emociones y conflictos están implícitos en los procedimientos de toma de decisiones (CE2), y el proceso participativo que propone facilita la comprensión de los beneficios de los valores democráticos (CE5).

La CE4 va muy ligada a las competencias específicas 2 y 6, ya que el establecimiento de relaciones igualitarias depende en gran medida de la habilidad en la resolución de conflictos (CE2) y del afán para luchar contra las desigualdades (CE6).

La CE5 está muy vinculada a la tercera competencia específica, puesto que los valores democráticos se fundamentan en deberes concretados en normativas reguladoras de la convivencia, y la reflexión sobre el proceso de elaboración de las normas escolares facilita la comprensión de los procesos de participación democrática de las instituciones (CE3).

La CE6 conecta con todas las competencias específicas, sobre todo con la capacidad de superar los estereotipos que dificultan el bienestar físico y emocional y las relaciones igualitarias (CE4), y de identificar los beneficios de los valores democráticos (CE5).

La CE7 también se relaciona con todas las competencias específicas, principalmente con las que promueven el compromiso y la participación (CE3) y la lucha contra las injusticias (CE6).

3.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

La adquisición de las competencias de esta área depende en gran medida del trabajo transversal, pero irrenunciable, que, en este sentido, se tiene que hacer desde el inicio de la etapa en todas las áreas, los espacios y tiempos escolares, especialmente en el dedicado a la tutoría. A pesar de que también se nutre de los aprendizajes del resto de áreas.

Ya en las competencias C2, C3, C4 y C5 de infantil se apunta a la importancia del trabajo de las emociones, del trato respetuoso entre iguales, la promoción de hábitos de vida saludables y la importancia de la autonomía y la iniciativa personal. Este tipo de aprendizaje, que se desarrolla a lo largo de todos los cursos, se recoge de manera explícita en las competencias C1, C2 y C4 de nuestra área.

También la relación con algunas de las competencias de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (C1, C3, C4, C5 y C7) es relevante en la medida en que apuntan la importancia de educar en el uso responsable de los dispositivos electrónicos; la reflexión sobre la realidad próxima; el bienestar físico y emocional; las consecuencias de la acción humana sobre el planeta; y la relevancia de los valores democráticos. Estas mismas cuestiones se plantean en las competencias C2, C3, C4, C5 y C7 del área de Educación en Valores Éticos y Cívicos.

Las lenguas (vehículos para la comprensión y expresión de emociones, hechos, conceptos y pensamientos; materia prima de producciones textuales, escritas, orales y multimodales, que informan y son puntos de partida para el abordaje de los saberes esenciales; vías de acceso al conocimiento de otras realidades lingüísticas, sociales y culturales; y herramientas para la planificación de acciones transformadoras) ponen sus prácticas comunicativas al servicio de la construcción de la conciencia ética individual y de la convivencia democrática (C1-C7 del área de Valores Éticos y Cívicos).

Por lo que respecta a Educación Física, las competencias C1, C2, C5 y C6 guardan una relación directa con las competencias C3, C4 y C7 de Valores en la medida en que fomentan el bienestar físico y emocional; el autoconocimiento a partir de la crítica de los estereotipos que afectan la percepción del propio cuerpo y la construcción de la identidad personal; el respeto a las diferencias culturales; el uso responsable de los dispositivos electrónicos; y el desarrollo de la conciencia ecológica.

Además, la importancia que se da en las competencias C1 y C2 de Educación en Valores Éticos y Cívicos al reconocimiento y la gestión de las emociones y al trabajo asertivo y respetuoso en grupo, las vincula con las competencias C4 y C6 del área de Educación Plástica y Visual, y con la C8 de Matemáticas.

Finalmente, guarda una relación directa con la tutoría, en la que se abordan aspectos tan relevantes como la gestión de emociones y conflictos y la educación afectiva y sexual, recogidas también en las competencias CE2 y CE4 de esta área.

3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X				X	X		
CE2	X	X			X	X		
CE3				X	X	X		
CE4	X	X		X	X	X		
CE5					X	X	X	
CE6				X	X	X	X	X
CE7			X	X		X	X	

Competencias específicas del área que mantienen relaciones especialmente significativas y relevantes con las competencias clave:

- CE1: dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.
- CE 2: reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.
- CE3: participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.
- CE 4: identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.
- CE 5: identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.
- CE 6: proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.
- CE 7: identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

Competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

- CCL: competencia en comunicación lingüística
- CP: competencia plurilingüe
- CMCT: competencia matemática, ciencia y tecnológica
- CD: competencia digital
- CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
- CC: competencia ciudadana
- CE: competencia emprendedora
- CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural

El cuadro adjunto muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las siete competencias específicas de esta área y algunas competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica.

La CE1 conecta, sobre todo, con la CCL, puesto que implica que el alumnado tendrá que ser capaz de expresar de manera clara y argumentada las ideas propias y entender y aceptar las ajenas. También se relaciona con la CPSAA, dado que para la preparación de los debates tendrá que interpretar textos de forma crítica y buscar información de varias fuentes, que contrastará para evaluar su fiabilidad y poder comunicarla de manera veraz.

La CE2 refuerza la CCL durante el proceso de reconocimiento de las emociones, que pasa por nombrarlas, comprenderlas y expresarlas; impulsa la CP, puesto que fomenta el respeto a la diversidad lingüística y cultural, y entronca con la CPSAA porque aspira a la interiorización de estrategias para la gestión de las emociones en situaciones de conflicto.

La CE3 propone la reflexión sobre las normas y los comportamientos y la movilización de estrategias para la autorregulación de emociones y conductas, procesos vinculados a la CPSAA, y como se contempla el respeto de un marco ético de buenas prácticas en cuanto al uso de las tecnologías y de las redes sociales, activa la CD.

La CE4, mediante el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista en los diálogos y debates con los que se abordan sus contenidos, enriquece la CCL. También la CP, dado que las producciones textuales que nutren el ejercicio dialógico pueden estar vehiculadas en cualquiera de las lenguas curriculares. Y conecta con la CD en la medida en que se revisan estereotipos y prejuicios transmitidos y amplificadas desde plataformas audiovisuales y redes sociales. La reflexión sobre los roles y conductas es un proceso compartido con la CPSAA.

La CE5 está ligada a la CE, dado que el compromiso con la defensa de los derechos requiere la capacidad de asumir retos y la iniciativa para proponer soluciones creativas. La participación activa en el trabajo colectivo de investigación y verificación de la información la vincula a la CPSAA.

La CE6 entronca con la CD, en la medida en que el contexto digital es, a la vez, espacio de convivencia, escenario de conflictos y canal para la detección y denuncia de situaciones de injusticia. La propuesta de estrategias factibles para combatir las desigualdades la vincula a la CPSAA y la CE y la lucha contra las injusticias derivadas de los prejuicios culturales a la CCEC.

La CE7 se relaciona con la CE y la CMCT, dado que se proponen acciones científicamente fundamentadas para la transformación sostenible del entorno próximo, y con la CD, puesto que el alumnado adquiere un aprendizaje competencial de los entornos digitales y también de sus límites por razones de sostenibilidad medioambiental.

4. Saberes básicos

4.1. Introducción

La estructura de la organización de los saberes esenciales que a continuación se presenta se corresponde con la agrupación en cinco dimensiones de los objetivos de la Agenda 2030, puesto que estas dimensiones dan respuesta a las exigencias planteadas por las siete competencias específicas del área y, a la vez, están en consonancia con el contenido de los planes de atención a la diversidad, acción tutorial e igualdad y convivencia de los proyectos educativos de los centros. A partir de los aspectos que promueven el logro de una individualidad equilibrada, se avanza hacia el desarrollo de las interacciones de los varios momentos y espacios de la esfera social.

El primer bloque trata de las personas, de los factores que inciden en su bienestar físico y emocional, del valor de la diversidad y de la coeducación, que aspira a asentar las bases para la igualdad real entre mujeres y hombres.

El segundo se refiere básicamente a la convivencia, especialmente a la cultura de la paz y la no violencia. Y también a los deberes y derechos esenciales para la construcción de una sociedad justa e inclusiva y una ciudadanía democrática, responsable y proactiva.

La prosperidad solo se entiende en un mundo de igualdad y justicia, y, por eso, el compromiso con la erradicación de las desigualdades e injusticias y con la transformación social son los ejes de la tercera dimensión.

En el cuarto bloque se aborda el impacto del ser humano en el planeta, las implicaciones de la propia conducta en el entorno y la adopción de acciones cotidianas sostenibles.

Finalmente, en el quinto bloque se incluyen el ejercicio dialógico, el trabajo en equipo, la intervención en los procesos participativos y el activismo como claves para la configuración de alianzas transformadoras.

4.2. Bloque 1: Persona

- El bienestar físico y emocional
 - o Autoconcepto y autoestima
 - o Emociones y sentimientos
 - o Educación afectiva y sexual
- La diversidad
 - o Diversidad familiar, sexual y de género
 - o Diversidad social y cultural
- La igualdad entre mujeres y hombres
 - o Sexismo y estereotipos de género
 - o Prevención del abuso sexual y la violencia machista
 - o Mujeres y ámbitos de conocimiento
 - o Lenguaje igualitario

4.3. Bloque 2: Paz

- La resolución de conflictos
 - o Estrategias para abordar los conflictos de manera positiva: "provención"
 - o Conflicto como oportunidad para la resiliencia, asertividad y creatividad
 - o Maltrato, acoso y exclusión
 - o Cultura de la paz y la no violencia
 - o Conductas adictivas
- Los deberes y los derechos de las personas
 - o Normas de convivencia de las esferas escolar, familiar y social
 - o Marco ético para el uso de dispositivos, aplicaciones, herramientas informáticas y redes sociales
 - o Principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
 - o Convención sobre los Derechos de la Infancia
 - o Valores democráticos

4.4. Bloque 3: Prosperidad

- Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible
 - o Hambre y pobreza
 - o Explotación infantil
- La desigualdad
 - o Por razón de género, origen, creencia y cultura
 - o Estereotipos y prejuicios
 - o Conductas solidarias y altruistas

4.5. Bloque 4: Planeta

- Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible
 - o Impacto del ser humano en el planeta
 - o Límites del planeta y cambio climático
 - o Empatía, cuidado y respeto de los seres vivos y el medio natural
 - o Acciones cotidianas, activismo y emprendimiento escolar

4.6. Bloque 5: Participación

- Habilidades
 - o Diálogo y debate
 - o Pensamiento crítico y creativo
 - o Trabajo en equipo
- Ámbitos
 - o Procesos participativos en los ámbitos escolar y local
 - o Activismo en las esferas escolar y local

5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las situaciones de aprendizaje recomendables trascienden los espacios del centro, y también tienen lugar en entornos naturales y urbanos. Además, obtienen el máximo provecho educativo del tiempo dedicado a entradas y salidas, desplazamientos, ocio, descanso y alimentación. Así mismo, involucran no solo al profesorado y al alumnado, también a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias, y a representantes de las instituciones y las asociaciones locales.

Es fundamental que estimulen la reflexión, el pensamiento divergente y el espíritu crítico mediante la práctica frecuente del diálogo y el debate y la aplicación de estrategias propias del enfoque de la filosofía para niñas y niños, y que en el debate se respete la discrepancia, la duda y la legitimidad de las opciones minoritarias.

La capacidad de diálogo se ejercita utilizando un lenguaje inclusivo e igualitario en asambleas de aula y de delegadas y delegados, tertulias y debates, en los que pueden participar miembros de la comunidad educativa, a propósito del contenido de textos presentados en formatos convencional y multimodal y de producciones audiovisuales documentales y de ficción, durante las rutinas del trabajo cooperativo, etc.

Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje tienen que impulsar conocimientos valiosos y significativos. Por un lado, facilitan la comprensión y asimilación progresiva de los saberes de la humanidad, y por el otro, promueven el aprendizaje significativo con ejemplos y modelos vinculados a los intereses del alumnado, propuestas de acciones y servicios relevantes para la mejora del entorno próximo y de la sociedad en general, y el análisis de su relación con dispositivos digitales, Internet y las redes sociales. En este sentido, hay que destacar que el juego y las diversas manifestaciones de la expresión artística contribuyen a la consecución de este propósito.

Garantizar el acceso de todo el alumnado a instalaciones y materiales del centro y las aulas, actividades y saberes, así como su participación académica y emocionalmente satisfactoria en la experiencia escolar, son retos ineludibles del sistema educativo y de todas las personas involucradas en su funcionamiento. Por eso, la detección y eliminación de todo tipo de barreras y la aplicación de los principios del **diseño universal de aprendizaje (DUA)** a lo largo del proceso educativo son requisitos imprescindibles.

Las situaciones de aprendizaje en que intervienen metodologías activas, como, por ejemplo, el trabajo cooperativo o el basado en retos, tareas y proyectos, entre otros, fomentan la autonomía del alumnado porque ofrecen la posibilidad de gestionar el tiempo, decidir entre propuestas de trabajo diferentes, afrontar los desafíos y los problemas de maneras diversas y elegir el modo de demostrar los aprendizajes. También son muy adecuadas las iniciativas que implican la relación de alumnado de edades diferentes, puesto que estimulan la responsabilidad individual y colectiva y, además, propician la adquisición de valores democráticos esenciales como la solidaridad y el sentido del bien común.

El bienestar emocional es premisa indiscutible para el éxito del aprendizaje y la convivencia, y un factor que lo condiciona es la capacidad de expresar emociones y sentimientos propios y de identificar y comprender los ajenos. Diálogos, debates, producciones textuales orales y escritas, análisis de situaciones lúdicas y de convivencia, y especialmente de aquellas en las que el alumnado no ve satisfechas sus expectativas, ejercitan la expresión de emociones, opiniones y posicionamientos, promueven la autorregulación emocional y refuerzan el respeto, la tolerancia y la empatía.

La resolución dialogada de los conflictos surgidos en la convivencia diaria con compañeras y compañeros, profesorado y personal no docente, en todos los espacios educativos de dentro y fuera del centro y en las redes sociales, y la aplicación de programas de mediación facilitan la convivencia y promueven la cultura de la paz y la no violencia.

La intervención del alumnado, junto con otros miembros de la comunidad educativa, en los procesos participativos del aula y el centro potencia la interiorización de los valores democráticos.

La implicación reflexiva y activa en acciones que celebran los derechos humanos y de la infancia y los valores democráticos facilita su identificación y apreciación, igual que la comparación del goce de los derechos humanos en sociedades diferentes y la reflexión a propósito de los conceptos clave.

La comunicación directa con los representantes de la ciudadanía durante las visitas a las sedes de las instituciones democráticas locales y autonómicas pone de manifiesto sus funciones y relevancia y refuerza el sentido de pertenencia a una sociedad democrática.

El compromiso del sistema educativo con la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de su potencial transformador implica el reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje y enriquecimiento personal. Reconocimiento que promueven la convivencia inclusiva diaria en el aula y en el centro, la observación de costumbres, procedencias y lenguas familiares de compañeras y compañeros de clase, y las acciones y los proyectos de centro de carácter festivo y lúdico que celebran la multiculturalidad.

En consonancia con uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, la lucha contra las injusticias, se proponen situaciones de aprendizaje enfocadas a su detección, denuncia y atención, sobre todo del acoso escolar, a partir, por ejemplo, del análisis de casos de la vida real y de los presentados en producciones textuales narrativas, periodísticas y audiovisuales. La comparación de la situación de la infancia en varias partes del mundo propicia la identificación de los derechos más vulnerables de las niñas y los niños.

También en el marco de la lucha contra las injusticias y de la emergencia derivada de los dramáticos datos estadísticos, se revela como prioritaria la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres. Se incorpora la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de toda la etapa y en todas las áreas y tiempos escolares, poniendo una atención especial al uso del lenguaje y los espacios del centro; la participación equilibrada de niñas y niños en todas las actividades; las aportaciones de las mujeres a los saberes de la humanidad; y la presencia de estereotipos en cuentos, canciones, anuncios publicitarios, producciones audiovisuales, mensajes de los medios de comunicación y situaciones del entorno próximo. De manera explícita, se puede trabajar la educación afectiva y sexual, el lenguaje igualitario, la diversidad familiar, sexual y de género, la violencia machista, la ciberviolencia y los abusos sexuales, en talleres abiertos, en la medida de lo posible, a otros miembros de la comunidad educativa y local.

Como la Agenda 2030 también contempla el objetivo prioritario de combatir el cambio climático, son recomendables las situaciones de aprendizaje que impulsan la interiorización de la perspectiva sostenible. Por un lado, se involucra al alumnado en la conservación del material, equipamiento e infraestructuras escolares a partir de la reflexión sobre las normas y valores subyacentes a sus acciones y el análisis de incidencias; las tareas de selección de residuos del aula para el reciclaje; el consumo racional del agua y la electricidad promovido con proyectos de centro y de aula; el cuidado del huerto escolar, etc. Por otro lado, se anima al alumnado a participar en campañas para planificar y aplicar de manera colectiva acciones innovadoras que fomentan la sostenibilidad a nivel escolar y local y a colaborar con ONG, asociaciones e instituciones comprometidas con causas medioambientales. Igual que en otros ámbitos, las tecnologías de la información y la comunicación pueden amplificar el impacto de todo tipo de acciones, y recursos como el pódcast, la radio y la televisión online escolares son muy eficaces para difundir mensajes de sensibilización en relación con el desarrollo sostenible.

Además de las situaciones de aprendizaje, conviene tener en cuenta las situaciones que facilitan la evaluación competencial.

La misma dinámica de las aulas ofrece múltiples escenarios para observar la evolución del alumnado y valorar la adquisición de las competencias, como, por ejemplo: las situaciones que se generan en la convivencia diaria con compañeras y compañeros del centro, profesorado y personal no docente; durante la elaboración de textos sencillos en formato analógico o digital; en las exposiciones orales y en los debates o tertulias, etc. Resulta especialmente útil el análisis de materiales didácticos, anuncios y lenguaje publicitario, videojuegos, producciones audiovisuales y redes sociales.

Así mismo, la elaboración individual y colectiva de producciones textuales convencionales o multimodales en que se utilizan conceptos clave del currículo y que implican los procesos de síntesis, reformulación, análisis e investigación, facilitan la comprobación de su adquisición.

El trabajo en equipo es un escenario óptimo para valorar si el alumnado asume los diferentes roles con eficiencia y responsabilidad, muestra empatía y reconoce las aportaciones de compañeras y compañeros.

El uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, como por ejemplo dianas, rúbricas, escalas de observación, portafolios, diarios, etc., presenta muchas ventajas, y entre estas, la oportunidad de reflexionar sobre los saberes y los procesos de aprendizaje.

6. Criterios de evaluación.

6.1. Competencia específica 1.

Dialogar y debatir de forma asertiva y respetuosa en situaciones del entorno personal, educativo y social del alumnado para poder llegar a acuerdos o consensos.

3º ciclo
1.1. Participar en debates y diálogos respetando el turno de palabra con escucha activa, dialogando de manera asertiva y utilizando un lenguaje inclusivo e igualitario.
1.2. Llegar a acuerdos integrando los planteamientos y las intervenciones del resto de participantes mediante el diálogo colectivo.
1.3. Utilizar adecuadamente los conceptos trabajados en la materia de manera oral y escrita.

6.2. Competencia específica 2.

Reconocer las emociones propias y ajenas en situaciones de conflicto del ámbito escolar y personal, y gestionarlas empleando estrategias sencillas para encontrar soluciones equitativas.

3º ciclo
2.1. Valorar y respetar las diferencias culturales, especialmente en las situaciones de conflicto durante el uso de las redes sociales y la elaboración de las normas de clase y en los espacios comunes del centro.
2.2. Respetar la imagen, la dignidad y los derechos de las otras personas en el uso de la comunicación digital.

6.3. Competencia específica 3.

Participar en la elaboración de las reglas de convivencia escolar en el marco de los principios democráticos y de los derechos de la infancia.

3º ciclo
3.1. Intervenir de manera proactiva en los procesos participativos del aula y del centro.
3.2. Analizar las causas de los incumplimientos de las normas elaboradas y proponer medidas reparadoras.
3.3. Identificar y describir los agentes y los procesos que han intervenido en la concreción de las normas de convivencia del centro y otros contextos educativos como, por ejemplo, el comedor y el transporte escolar.

6.4. Competencia específica 4.

Identificar, analizar y valorar críticamente estereotipos que inciden en el bienestar físico y emocional propio y ajeno, así como en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias.

3º ciclo
4.1. Describir su aspecto físico y las características que definen su estilo personal expresando una imagen positiva y meditada.
4.2. Identificar señales de desigualdad de género, sexismo y machismo en materiales didácticos, lenguaje, anuncios publicitarios, videojuegos, producciones audiovisuales y redes sociales.
4.3. Identificar y explicar las repercusiones de los estereotipos discriminatorios en la convivencia de las personas.

6.5. Competencia específica 5.

Identificar en el entorno próximo los beneficios de los valores democráticos promovidos por las leyes e instituciones para la construcción de una ciudadanía participativa y responsable.

3º ciclo
5.1. Buscar, seleccionar y exponer información de fuentes fiables referida a los valores democráticos en el entorno próximo.
5.2. Participar en el debate sobre los beneficios de los valores democráticos en el entorno más próximo con aportaciones razonadas.

6.6. Competencia específica 6.

Proponer e implicarse en acciones frente a situaciones de desigualdad e injusticia social en el ámbito escolar y el entorno próximo en el marco de los principios de una sociedad igualitaria e inclusiva.

3º ciclo
6.1. Detectar situaciones injustas en el entorno próximo, las redes sociales y los medios de comunicación.
6.2. Planificar y participar en acciones transformadoras de las situaciones de injusticia en el entorno próximo basadas en el respeto a los derechos humanos.

6.7. Competencia específica 7.

Identificar los desafíos ecológicos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y actuar de manera comprometida con la transformación del entorno próximo.

3º ciclo
7.1. Identificar los principales problemas del planeta y relacionarlos con alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
7.2. Identificar y evaluar el impacto de las propias acciones en las esferas escolar, familiar y local en relación con la sostenibilidad ecológica.
7.3. Idear y planificar en equipo acciones innovadoras encaminadas al cuidado y la protección de las personas, los animales y el entorno próximo.