BOLETÍN OFICIAL DE ARAGÓN

AÑO XLI | **27 de julio de 2022** | **Número 145**

Sumario

I. Disposiciones Generales

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 25614

III. Otras Disposiciones y Acuerdos

DEPARTAMENTO DE AGRICULTURA, GANADERÍA Y MEDIO AMBIENTE

RESOLUCIÓN de 13 de mayo de 2022, del Director del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental del Proyecto de instalación de generación eléctrica solar fotovoltaica “Fuente Vieja II” de 40,25 MW nominales y 50 MWp, en los términos municipales de Azuara y Herrera de los Navarros (Zaragoza), promovido por Energías Renovables de Desdemona, SL (Número de Expediente INAGA 500201/01/2021/11839) 26208

RESOLUCIÓN de 8 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se adopta la decisión de no someter al procedimiento de evaluación de impacto ambiental ordinaria y se emite el informe de impacto ambiental del proyecto de planta fotovoltaica 8,20 MWP Barbastro y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca), promovido por Ocean Chester Solar IV SL (Número de Expediente INAGA 500806/01/2021/3931). 26221

RESOLUCIÓN de 9 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental del Proyecto de parque eólico “Valiente III” de 2 MW, en el Término Municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), promovido por Villar Mir Energía, SLU. (Número de Expediente INAGA 500201/01/2021/07300). 26232

RESOLUCIÓN de 10 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental de la Planta solar fotovoltaica “San Pedro” y línea de evacuación subterránea, en el término municipal de Andorra (Teruel), promovido por Energías Renovables de Egeón, SL (Número de Expediente INAGA 500806/01/2021/10912). 26249

csv: BOA20220727

Depósito legal: Z-1.401-1983

I. Disposiciones Generales

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El Estatuto de Autonomía de Aragón, aprobado mediante la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, establece, en su artículo 73, que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, que, en todo caso, incluye la ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa, su programación, inspección y evaluación, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que lo desarrollen.

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, aborda una renovación del sistema educativo. Se introducen en la anterior redacción de la norma importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su preámbulo, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto 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. El título preliminar del nuevo texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluye, entre los principios y fines de la educación, el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En el marco general de esta renovación la nueva redacción de la norma modifica, en concreto, la ordenación de la Educación Primaria.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, desarrolla las modificaciones anteriormente señaladas. En la norma, la Educación Primaria, que tiene carácter obligatorio y gratuito, se estructura en seis cursos académicos que se agrupan en tres ciclos de dos cursos cada uno. El Real Decreto define los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa, así como las competencias clave cuyo desarrollo debe ser el referente último de los procesos de enseñanza para lo que se incluye un Perfil de salida al final de la etapa de la Educación Primaria y de la educación básica definiendo una serie de descriptores operativos del grado de desarrollo de dichas competencias clave. Para reforzar el carácter competencial de la educación, se definen nuevos elementos curriculares como las competencias específicas de cada área de conocimiento que conectan el aprendizaje realizado en cada área con los descriptores operativos del Perfil de salida asociados a las competencias específicas. El citado Real Decreto tiene carácter básico y según el calendario de implantación contemplado en la disposición final tercera su contenido se implantará en los cursos primero, tercero y quinto a partir del curso académico 2022-2023 y en los cursos segundo, cuarto y sexto a partir del curso académico 2023-2024.

La disposición derogatoria única del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, contempla la derogación del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y del 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, así como de todas aquellas de igual o inferior rango. Dicha disposición afecta a la normativa curricular vigente en la etapa de Educación Primaria, es decir, a la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; a la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, y a la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte,

csv: BOA20220727001

por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En cumplimiento de nuestro Estatuto de Autonomía y en aplicación del ámbito de competencias autonómico, esta Orden desarrolla el nuevo marco normativo de la Comunidad Autónoma de Aragón relativo a la ordenación curricular y la evaluación de la etapa de Educación Primaria para adecuarse al citado Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. Debido al calendario de implantación del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, este nuevo marco normativo se implantará en los cursos primero, tercero y quinto a partir del curso académico 2022-2023, siendo de aplicación la normativa autonómica referida en el párrafo anterior para los cursos segundo, cuarto y sexto en dicho curso académico.

Esta Orden desarrolla los objetivos, fines y principios generales de la ordenación académica en esta etapa educativa, así como los principios pedagógicos básicos que deben regir la práctica educativa. Además, se contextualiza el desarrollo normativo a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón, incluyendo en el currículo la aproximación al conocimiento de su territorio, de su patrimonio, del entorno natural y sociocultural, de las costumbres y tradiciones propias de Aragón y de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La nueva ordenación curricular requiere de una redefinición de los elementos que la componen. Además de los objetivos y las competencias clave comunes en toda la etapa, se establecen diferentes áreas de conocimiento y para cada una de ellas se desarrollan competencias específicas, criterios de evaluación asociados a las competencias específicas y saberes básicos que permitirán, a través de las situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesorado, alcanzar de manera integrada los objetivos educativos de la etapa y continuar el desarrollo de las competencias clave. Además, en esta Orden se establecen principios metodológicos generales junto con diferentes orientaciones didácticas de carácter no prescriptivo en cada área de conocimiento para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En virtud de los principios de buena regulación normativa, esta Orden simplifica la normativa autonómica previa para la Educación Primaria incluyendo el desarrollo de las diferentes características de los procesos de evaluación. Así, se establecen las características de la evaluación, que debe ser continua, formativa y global en esta etapa educativa y debe tener en cuenta los diferentes momentos en los que debe realizarse (evaluación inicial, procesual y final), y las particulares características del alumnado, cuidando la atención a las diferencias individuales y resaltando el papel central de la persona que ejerce la tutoría de cada grupo en los procesos de evaluación. También se concretan los diferentes documentos de evaluación que deberán utilizar los centros educativos y los procesos de información que deben establecerse con los padres, con las madres o representantes legales del alumnado.

Por último, los centros educativos desarrollarán su autonomía pedagógica a través de la elaboración, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los documentos institucionales que configuran su propuesta educativa. Como parte de su autonomía, se potenciarán las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón a través de enseñanzas o proyectos lingüísticos. Así mismo, en el contexto global mundial, adquiere una especial relevancia el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras, por lo que se promoverá el inicio del aprendizaje de una segunda lengua extranjera y se promoverá la participación en proyectos de bilingüismo.

Para la elaboración y tramitación de la presente Orden han sido tenidos en cuenta 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, y en el artículo 39 del texto refundido de Ley del Presidente o Presidenta y del Gobierno de Aragón, aprobado mediante Decreto Legislativo 1/2022, de 6 de abril, del Gobierno de Aragón. En particular se ha atendido a los principios de necesidad, eficacia y proporcionalidad, dado que la iniciativa normativa está justificada por la razón de interés general que se persigue y además se constituye como instrumento adecuado, conforme a la normativa expuesta, para la implantación de las medidas educativas que pretende, repercutiendo finalmente en beneficio del alumnado y de la comunidad educativa, atendiendo por tanto al principio de eficacia. En el mismo sentido se cumple el principio de eficiencia ya que no se incurre en cargas administrativas y se produce un uso adecuado de los medios puestos a disposición de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, efectuando una adecuada racionalización de los recursos públicos disponibles. Al principio de transparencia se da igualmente cumplimiento conforme a lo dispuesto en la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, habiéndose dado la correspondiente publicidad a los documentos que han sido emitidos en cada una de las fases del procedimiento de elaboración normativa. Asimismo, la norma se enmarca en el ordenamiento jurídico vigente, atendiendo

csv: BOA20220727001

así a la necesaria seguridad jurídica que debe darse en toda aprobación normativa, y su contenido responde a una redacción clara y concisa, utilizando a su vez un lenguaje integrador y no sexista. Finalmente, se ha dado cumplimiento a lo señalado en el artículo 19.2 de la Ley 7 /2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón.

Durante el proceso elaboración de esta norma se han realizado los trámites de información pública y audiencia a los interesados. Ha emitido informe la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, el Consejo Escolar de Aragón y la Dirección General de Servicios Jurídicos del Gobierno de Aragón.

En su virtud, de conformidad con todo lo anterior, de acuerdo con el dictamen del Consejo Consultivo de Aragón, y en el uso de las atribuciones conferidas por el artículo 1.2.i) y 1.2.l) del Decreto 108/2020, de 11 de noviembre, del Gobierno de Aragón, que establece la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, dispongo:

CAPÍTULO I
Disposiciones generales

Artículo 1. *Objeto y ámbito de aplicación.*

1. Esta Orden tiene por objeto establecer la ordenación, aprobar el currículo de las enseñanzas y regular la evaluación de los aprendizajes del alumnado y la del proceso de enseñanza en la etapa de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Esta Orden será de aplicación en todos los centros docentes en los que se impartan los cursos correspondientes a la etapa de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. El currículo de las diferentes áreas de conocimiento, que se inserta como anexo II a esta Orden, constituye el desarrollo de lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Artículo 2. *Fines*.

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

Artículo 3. *Principios generales.*

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

2. Con carácter general, 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 en el año natural en el que cumplan seis años.

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

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

Artículo 4. *Principios pedagógicos.*

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

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

3. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de conocimiento 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 trabajarán en todas las áreas.

csv: BOA20220727001

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

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

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

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

8. A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su Proyecto Curricular de Etapa.

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

Artículo 5. *Contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

1. Teniendo en cuenta la realidad y las peculiaridades demográficas de la Comunidad Autónoma de Aragón, se considera que la diversidad del alumnado requiere una formación amplia que garantice que el alumnado adquiera progresivamente las competencias clave hasta finalizar la educación básica y pueda seguir formándose a lo largo de toda la vida. Con la finalidad de dar respuesta a estas necesidades, las estrategias básicas para la aplicación y desarrollo del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón serán las siguientes:

a) La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado.
b) La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado.
c) El desarrollo de habilidades y estrategias para la resolución de problemas que se presentan en la realidad cotidiana.
d) El desarrollo de habilidades comunicativas, a través de diferentes lenguajes, siendo la expresión oral y escrita fundamentales, en todas las áreas de conocimiento en los distintos niveles de enseñanza.
f) El aprendizaje efectivo de una lengua extranjera desde edades tempranas y de una segunda lengua extranjera a partir de quinto curso de Educación Primaria desde una perspectiva funcional y comunicativa.
g) La consolidación y conservación de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón (Aragonés o Catalán).
h) La utilización de las tecnologías digitales como un instrumento valioso al servicio de todo tipo de aprendizajes.
i) El desarrollo de un modelo educativo que fomente la convivencia escolar y social para lograr la participación plena de los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad, potenciando así una escuela para la democracia.
j) El desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento como actitud para el cambio y mejora de Aragón.

2. En el establecimiento, concreción y desarrollo del currículo en las distintas áreas de conocimiento de la Educación Primaria, respetando la identidad cultural del alumnado y su entorno familiar y social, se incorporarán aprendizajes relacionados con las manifestaciones culturales propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, su territorio, su patrimonio natural, social y cultural y con las lenguas y modalidades lingüísticas propias de nuestra Comunidad Autónoma, dentro de un contexto global e integrador.

3. El Departamento competente en materia de educación no universitaria proporcionará orientaciones y prestará especial apoyo a la elaboración de materiales curriculares que favorezcan el desarrollo del conjunto del currículo, especialmente de los procesos relativos a su contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón.

CAPÍTULO II
Ordenación del currículo

Artículo 6. *Estructura del currículo.*

1. Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, orientaciones para la enseñanza y

csv: BOA20220727001

orientaciones didácticas y metodológicas que han de regular la práctica docente y el diseño de las situaciones de aprendizaje hacia el desarrollo integral de las capacidades del alumnado.

2. El currículo de la Educación Primaria se organiza en áreas de conocimiento a través de las cuales el alumnado podrá alcanzar de manera integrada y globalizada los objetivos educativos de la etapa y el adecuado grado de desarrollo de las competencias clave.

3. El currículo de la Educación Primaria se concretará y desarrollará en los centros educativos teniendo en cuenta las características del propio centro y del alumnado, así como a su realidad socioeducativa y formará parte del Proyecto Curricular de Etapa.

Artículo 7. *Definiciones de los elementos del currículo.*

A efectos de esta Orden, se entenderá por:

a) Objetivos: logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas de las diferentes áreas de conocimiento.
b) Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Dichas competencias clave aparecen recogidas en el anexo I de esta orden y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
c) Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades y situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área de conocimiento. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área de conocimiento.
d) Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las actividades y situaciones de aprendizaje a las que se refieren las competencias específicas de cada área de conocimiento en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
e) Saberes básicos: conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área de conocimiento y a través de cuyo aprendizaje se deben desarrollar las diferentes competencias específicas.
f) Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones que contribuyen al desarrollo de las competencias clave y las competencias específicas y cuyo diseño involucra el aprendizaje de diferentes saberes básicos asociados a una o varias áreas de conocimiento.

Artículo 8. *Objetivos generales de la etapa.*

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

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

csv: BOA20220727001

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Artículo 9. *Principios metodológicos generales.*

1. Con la finalidad de orientar las decisiones sobre estrategias, procedimientos y acciones de práctica educativa en los centros educativos que imparten Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, se señalan los principios metodológicos válidos para toda la etapa.

2. Estos principios están interrelacionados entre sí y son plenamente coherentes con los demás elementos curriculares establecidos en esta Orden, siendo los dos primeros los que sirven de marco general a los demás.

a) Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como guía para el diseño de situaciones de aprendizaje. En virtud de este enfoque, el diseño inicial de la enseñanza se realiza teniendo en cuenta de forma global la atención a las diferencias individuales del alumnado en su acceso al aprendizaje, sin necesidad de adaptar de forma particular las características de la enseñanza. Las situaciones de aprendizaje diseñada a partir de este principio permiten desarrollar la competencia de aprender a aprender y sentar las bases de aprendizaje a lo largo de la vida, y fomentar procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se adapten a las necesidades, las características y los ritmos de aprendizaje del alumnado.
b) El aprendizaje significativo entendido como una forma de aprendizaje basada en la comprensión y en la estimulación de los procesos de pensamiento. Este principio promueve una enseñanza basada en la comprensión que fomenta el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo. También promueve la enseñanza entendida como enseñar a pensar desarrollando destrezas y hábitos mentales, a través de todas las áreas de conocimiento, y posibilitando el desarrollo de un pensamiento eficiente transferible a todos los ámbitos de la vida y acorde con un aprendizaje competencial. Este tipo de enseñanza favorece la permanencia de los aprendizajes y una mejora en la capacidad de seguir aprendiendo.
c) El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje. Siempre que sea posible, el aprendizaje debe dar respuesta a cuestiones que se ha planteado el alumnado e implicar un proceso de investigación o resolución con la guía del maestro o de la maestra adecuada a cada nivel educativo. Para este propósito pueden ser convenientes, entre otros, los proyectos de trabajo y las tareas competenciales.
d) La aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados significativos, mostrando su funcionalidad y contribuyendo al desarrollo de las competencias clave. La realización de tareas y actividades que conlleven la aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados contribuye al desarrollo de las competencias clave y da mayor sentido a muchos de los aprendizajes.
e) La concreción de la interrelación de los aprendizajes tanto dentro de cada área de conocimiento como de carácter interdisciplinar. Es importante que el alumnado com-

csv: BOA20220727001

prenda la relación que existe entre los diferentes saberes dentro de cada área de conocimiento y, además, las conexiones entre los saberes de diferentes áreas de conocimiento. Para ello, es especialmente aconsejable la aplicación de métodos y tareas globalizados, como son los centros de interés, los proyectos, los talleres o las tareas competenciales.

f) La preparación para la resolución de problemas en contextos reales. Requiere un entrenamiento, tanto en situaciones reales, realistas o abstractas, en la búsqueda reflexiva y creativa de caminos y soluciones ante dificultades que no tienen una solución simple u obvia. Las habilidades relacionadas con la resolución de problemas se relacionan con la planificación y el razonamiento, pero también con la adaptación a nuevas situaciones, la intuición, la capacidad de aprender de los errores y de atreverse a probar, con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo y con el emprendimiento.

g) El fomento de la creatividad a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para el alumnado en todas las áreas de conocimiento. El alumnado debe comprender que el conocimiento está inacabado y que es posible explorar otras posibilidades, considerando el error como parte del aprendizaje y como una oportunidad para la búsqueda de soluciones y lo reflexión sobre el valor de sus propuestas.

h) La contribución a la autonomía en los aprendizajes como elemento fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Requiere incluir en el currículo y en la práctica educativa aspectos como el autoconocimiento, las estrategias de aprendizaje y su autorregulación, el trabajo en equipo y la evaluación formativa.

i) La actividad mental y la actividad física del alumnado se enriquecen mutuamente. En una formación integral, la motricidad debe ser atendida como medio y como fin. El aprendizaje activo precisa de movimiento, exploración, interacción con el medio y los demás. Las acciones motrices pueden promover la motivación del alumnado y su predisposición al aprendizaje.

j) La coherencia entre los procedimientos para el aprendizaje y para la evaluación. Esta coherencia potencia el desarrollo del alumnado y su satisfacción con su proceso educativo. Teniendo como referentes últimos los descriptores del grado de adquisición de las competencias claves en el Perfil de salida y la relación entre las competencias específicas y dicho Perfil de salida, los criterios de evaluación de cada área de conocimiento son el referente para realizar una evaluación continua y formativa que sea educadora y que favorezca la mejora de los aprendizajes y de los resultados.

k) La inclusión de tecnologías digitales como recurso didáctico, pero también como medio para que el alumnado explore sus posibilidades para aprender, comunicarse y realizar sus propias aportaciones y creaciones utilizando y conectando diversos lenguajes y sistemas de representación.

l) El logro de un buen clima de aula que permita al alumnado centrarse en el aprendizaje y le ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar al alumnado a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad, la corresponsabilidad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos.

m) La combinación de diversos agrupamientos, priorizando los heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores. Para que el reto de la heterogeneidad de los grupos sea un elemento de enriquecimiento es necesario apoyarse en métodos diseñados expresamente para ello, como los mencionados. Ello debe revertir en una mejor valoración por parte del alumnado de la diversidad del aula y una mejor capacidad para relacionarse socialmente.

n) La progresión adecuada de todos los elementos curriculares en los diferentes cursos de la etapa, prestando especial atención a la transición desde Educación Infantil y hacia la Educación Secundaria Obligatoria. Esta atención debe abarcar tanto aspectos cognitivos como socioafectivos e implica un esfuerzo de coordinación del profesorado de las diferentes etapas en beneficio del alumnado.

ñ) La promoción del compromiso del alumnado con su aprendizaje. Para ello se promoverá la motivación intrínseca, vinculada a la responsabilidad, autonomía y al deseo de aprender. Se promoverá, así mismo, la implicación del alumnado en todo el proceso educativo, tomando en consideración sus intereses y necesidades, fomentando su participación en la toma de decisiones y en la evaluación. Todo ello procurando una coherencia con los planteamientos educativos familiares.

csv: BOA20220727001

o) La actuación del docente como ejemplo del que aprende el alumnado en lo referente al saber y al saber ser y como impulsor del aprendizaje y la motivación del alumnado. Los maestros y las maestras ejercen una influencia relevante a través de su ejemplaridad en el desarrollo de los valores y comportamientos del alumnado. El respeto a todo el alumnado, la resolución de conflictos de forma constructiva, las muestras de afecto, la curiosidad, el humor y todos los demás elementos del comportamiento docente causan cambios en el desarrollo cerebral del alumnado y en su forma de ser y de actuar. Esta función de modelo se complementa con la importancia de transmitir expectativas positivas sobre su aprendizaje. Los y las docentes juegan también un papel fundamental en las propias capacidades de su alumnado, transmitiendo confianza para asumir los retos y dificultades del aprendizaje y apoyando la mejora.

p) La relación con el entorno social y natural y, muy especialmente, con las familias como principal agente educativo. Desde el aula se debe favorecer la permeabilidad con el entorno del que procede el alumnado. La coordinación y colaboración con las familias es un aspecto fundamental, al que se pueden sumar otras iniciativas como el aprendizaje servicio o las comunidades de aprendizaje.

q) El juego, como herramienta didáctica que promueve el desarrollo cognitivo, afectivo, matriz y social del alumnado. El juego favorece experiencias globalizadas y significativa que estimulan la memoria, la atención y la motivación, incidiendo positivamente en el rendimiento escolar y en el desarrollo cognitivo y de la imaginación, la creatividad y la expresión.

Artículo 10. *Áreas de conocimiento.*

1. En los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, de acuerdo con lo que establece el artículo 8 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, se impartirán las siguientes áreas de conocimiento de Educación Primaria:

a) Ciencias de la Naturaleza.
b) Ciencias Sociales.
c) Educación Plástica y Visual.
d) Música y Danza.
e) Educación Física.
f) Lengua Castellana y Literatura.
g) Lengua Extranjera.
h) Matemáticas.

2. A las áreas de conocimiento incluidas en el apartado anterior se añadirá en los dos cursos del tercer ciclo, cursos quinto y sexto de Educación Primaria, la Educación en Valores Cívicos y Éticos.

3. A partir de quinto curso de Educación Primaria podrá ofertarse una Segunda Lengua Extranjera, que será de elección voluntaria para el alumnado, previo consejo orientador del centro que será determinante, de acuerdo con lo establecido por el Departamento competente en materia de educación no universitaria.

4. Los centros autorizados por el Departamento competente en materia de educación no universitaria podrán impartir el área de conocimiento de Lenguas Propias de Aragón (Aragonés o Catalán), según lo establecido en el artículo 44 de esta Orden.

5. Los centros que tienen autorizados itinerarios o programas bilingües o plurilingües y que tienen como lengua extranjera bilingüe una distinta de su primera lengua extranjera podrán ofertar dicha lengua de 1.º a 6.º de Educación Primaria, siendo su carga lectiva máxima 135 minutos semanales.

6. Teniendo en cuenta el principio de autonomía pedagógica, lo establecido en el artículo 8.6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, y de acuerdo a la distribución horaria recogida en el anexo III, los centros podrán adaptar el currículo a su propio contexto y las necesidades de su alumnado, organizando las áreas de conocimiento en ámbitos. En caso de que se establezcan ámbitos, el currículo de los mismos incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas de conocimiento que los conforman.

Artículo 11. *Competencias, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.*

1. De acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, a efectos de esta Orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

a) Competencia en comunicación lingüística.
b) Competencia plurilingüe.
c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.

csv: BOA20220727001

d) Competencia digital.
e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
f) Competencia ciudadana.
g) Competencia emprendedora.
h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

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

3. En el anexo I se definen cada una de las competencias clave y se desarrollan los descriptores del Perfil de salida al término de la etapa de Educación Primaria y al término de la enseñanza básica.

4. El currículo desarrollado por la Comunidad Autónoma de Aragón tiene como referente el Perfil de salida del alumnado al término de las diferentes etapas educativas que componen la enseñanza básica. Así mismo, las concreciones del currículo que los centros realicen en sus Proyectos Curriculares de Etapa tendrán como referente dicho Perfil de salida.

5. En el anexo II de esta Orden se fijan las competencias específicas de cada área de conocimiento, que serán comunes para los tres ciclos de la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos, que se establecen para cada ciclo en cada una de las áreas de conocimiento.

6. Para orientar la práctica y la concreción curricular que deben realizar los centros y los equipos docentes se establecen en el anexo II, orientaciones para la enseñanza asociadas a los bloques de saberes de cada área de conocimiento. Dichas orientaciones no tienen carácter prescriptivo.

7. Para cada una de las áreas de conocimiento en el anexo II, se incluyen orientaciones didácticas y metodológicas para guiar la práctica general del profesorado en la Educación Primaria.

8. Así mismo, para la adquisición y desarrollo de las competencias a las que se refieren los apartados anteriores, el equipo docente diseñará situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los principios que, con carácter orientativo, se establecen para cada área de conocimiento en el anexo II.

9. Por último, las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje concretas en el anexo II que muestran, a modo de ejemplo no prescriptivo, cómo pueden articularse los diferentes elementos curriculares a través de estas actividades.

Artículo 12. *Horario*.

1. En el anexo III de esta Orden se incorpora el horario escolar para cada una de las áreas de conocimiento en los distintos cursos de la etapa, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 12 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. La determinación del horario debe entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de las áreas de conocimiento, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa.

2. El horario escolar de la Educación Primaria comprenderá 25 horas semanales, incluidos los periodos de recreo del alumnado, repartidas en sesiones que tendrán una duración, con carácter general, de 45 a 60 minutos.

3. Con objeto de fomentar y potenciar la autonomía de los centros, se establece un tiempo semanal, previsto en el anexo III de esta Orden, que permitirá desarrollar los programas autorizados, sus planes de mejora, así como potenciar las áreas de conocimiento y las competencias clave, todo ello contextualizado a la realidad del centro y dirigido, prioritariamente, a la prevención del fracaso escolar. Los centros deberán incluir en el Proyecto Educativo de Centro la forma en la que van a implementar la autonomía de centro, así como su justificación.

4. Todos los centros están obligados a establecer el horario lectivo mínimo semanal indicado en el anexo III y a cumplir la carga lectiva mínima indicada en dicho anexo para cada área de conocimiento, de las establecidas en el artículo 11 de esta Orden, al término de cada ciclo.

CAPÍTULO III
Evaluación

Artículo 13. *Referentes de la evaluación.*

Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa serán los criterios de evaluación de las diferentes áreas

csv: BOA20220727001

de conocimiento asociados a las competencias específicas. Dichos criterios de evaluación, actúan como puente entre las competencias específicas y los descriptores operativos del grado de desarrollo de las competencias clave relacionados en el Perfil de salida. Por tanto, la evaluación debe garantizar que, al finalizar la Educación Primaria, el alumnado haya alcanzado el grado de desarrollo de las competencias claves relacionado el Perfil de salida que le garantice la incorporación con éxito a la Educación Secundaria.

Artículo 14. *Carácter de la evaluación.*

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

2. Esta Orden, a través de sus disposiciones, pretende dotar a la evaluación de un carácter eminentemente formativo al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y se integra en el quehacer diario del aula y del centro educativo. De este modo, la evaluación se concibe como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto la mejora de los aprendizajes del alumnado como la mejora de la práctica docente.

3. La evaluación se convierte así en punto de referencia para la adopción de las correspondientes medidas de atención a las diferencias individuales, para el aprendizaje del alumnado y para la mejora continua del proceso educativo. En ese sentido, la evaluación debe ser capaz de diagnosticar las dificultades del alumnado para establecer las medidas de refuerzo educativo tan pronto como dichas dificultades se detecten.

Artículo 15. *Carácter global de la evaluación.*

La evaluación será global, por lo que tendrá en cuenta el progreso del alumnado en la adquisición de las competencias clave. Para ello, se considerará el conjunto de descriptores operativos. Dichos descriptores constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretarán las competencias específicas de cada área de conocimiento o ámbito.

Artículo 16. *Carácter continuo y formativo de la evaluación.*

1. La evaluación tendrá un carácter formativo, regulador y orientador de la actividad educativa, al proporcionar una información constante que permita mejorar tanto los aprendizajes como la práctica docente. La evaluación se constituye así en un elemento primordial para la mejora de la actividad docente, de la calidad de los centros educativos y, especialmente, del proceso de aprendizaje del alumnado.

2. Por su carácter formador, la evaluación es un componente del proceso educativo que promueve el aprendizaje. Debe capacitar al alumnado para aprender mejor, contribuyendo al dominio de las competencias clave y favoreciendo la construcción sólida de nuevos aprendizajes. Aplicada sobre el proceso de enseñanza debe proporcionar herramientas al profesorado para su desarrollo profesional. El carácter formativo o educador, promotor de la autonomía, se ve favorecido con las prácticas de autoevaluación y coevaluación y con el uso de instrumentos de evaluación que promuevan la aplicación efectiva y real del conocimiento, la autogestión del esfuerzo y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. El equipo docente y la comunidad educativa contribuirán a que el alumnado perciba la evaluación como un elemento de ayuda a la mejora del proceso de aprendizaje.

3. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o de una alumna no sea el adecuado, se establecerán las medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deberán adoptarse tan pronto se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo. El profesorado recogerá información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje de su alumnado con especial atención a los objetivos, competencias específicas y criterios de evaluación. Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados deberán permitir la constatación de los progresos realizados por cada alumno y por cada alumna, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes y ritmos de aprendizaje.

Artículo 17. *Sesiones de evaluación.*

1. Las sesiones de evaluación son las reuniones que celebra el equipo docente, es decir, el conjunto de maestros y maestras de cada grupo, coordinados por quien ejerza la tutoría del grupo, para intercambiar información y adoptar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en relación con el grado de adquisición de las competencias clave. A las se-

csv: BOA20220727001

siones de evaluación asistirán la persona que ejerce la Jefatura de estudios o persona del equipo directivo en quien delegue y, en caso de que sea posible, un representante del Equipo o Servicio de orientación, si ha intervenido en el grupo.

2. A lo largo de cada uno de los cursos se realizarán para cada grupo, como mínimo, una sesión de evaluación inicial, tres sesiones parciales -una por trimestre- y una sesión final de evaluación dentro del período lectivo. Los centros podrán realizar de forma consecutiva la última sesión parcial del curso con la evaluación final, aunque sus contenidos y efectos serán distintos haciéndolo constar así en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE).

3. La persona que ejerza la tutoría de cada grupo levantará acta del desarrollo de las sesiones, en la que se harán constar los acuerdos y decisiones adoptadas. La valoración de los resultados derivados de estos acuerdos y decisiones constituirá el punto de partida de la siguiente sesión de evaluación.

4. En las sesiones de evaluación se acordará también la información sobre el proceso personal de aprendizaje seguido, que se transmitirá a cada alumno y alumna, y a sus padres, madres o representantes legales.

Artículo 18. *Evaluación inicial.*

1. Al comienzo de cada curso, los maestros y maestras realizarán la evaluación inicial del alumnado, para lo que tendrán en cuenta la información aportada por el profesorado de la etapa o curso anterior y, en su caso, la utilización de otros instrumentos de evaluación que se consideren oportunos. Las características de esta evaluación inicial se concretarán en las programaciones didácticas de cada área de conocimiento según lo establecido en artículo 42 de esta Orden.

2. La evaluación inicial tendrá como objetivos identificar los conocimientos previos del alumnado, sus competencias en relación al currículo y las necesidades tanto individuales como de grupo.

3. Los equipos docentes determinarán en la Programación Didáctica, el contenido y la forma de estas evaluaciones iniciales en cada uno de los cursos, de tal forma que la evaluación inicial tenga un carácter institucional, esté planificada y las decisiones adoptadas queden recogidas en el acta de la sesión de evaluación inicial.

4. Dicha evaluación inicial será el punto de referencia del equipo docente para la toma de decisiones relativas al desarrollo del currículo y para su adecuación a las características y conocimientos del alumnado.

5. El equipo docente, como consecuencia del resultado de la evaluación inicial, adoptará las medidas de intervención para aquellos alumnos y alumnas que lo precisen.

Artículo 19. *Evaluación final.*

1. Al término de cada curso, en el marco del proceso de evaluación continua, se celebrarán sesiones de evaluación en las que se valorarán los resultados obtenidos por cada alumno o alumna en las áreas de conocimiento o ámbitos para obtener información sobre el progreso global del alumnado y asegurar que la transición de un curso al siguiente se realice con garantía de continuidad y coherencia en el proceso educativo.

2. Los resultados de la evaluación de las áreas de conocimiento o ámbitos se expresarán en los términos siguientes: “Insuficiente (IN)”, para las calificaciones negativas y “Suficiente (SU)”, “Bien (BI)”, “Notable (NT)”, o “Sobresaliente (SB)”, para las calificaciones positivas.

3. Al término de cada ciclo, además de lo consignado en los apartados anteriores, el tutor o la tutora emitirá un informe según lo establecido en el artículo 33 de esta Orden. El grado de adquisición de las competencias clave que se incluye en este informe, se expresará en los términos siguientes: “Iniciado”, “En desarrollo”, “Adquirida” y “Adquirida plenamente”.

4. Esta valoración se trasladará al acta de evaluación final de curso y al expediente académico del alumno o alumna y, en el momento de la promoción, al historial académico.

5. Los equipos docentes decidirán en la sesión de evaluación final de los cursos segundo, cuarto y sexto, según lo establecido en el artículo 20, la promoción al curso siguiente o la permanencia excepcional en el mismo curso del alumnado.

Artículo 20. *Promoción*.

1. Al finalizar los cursos segundo, cuarto y sexto, y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo docente del grupo adoptará colegiadamente las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado en la sesión de evaluación final, tomándose especialmente en consideración la información y el criterio del docente que ejerza la tutoría académica. En todo caso, el alumnado promocionará al curso siguiente al finalizar los cursos impares.

csv: BOA20220727001

2. Para las decisiones colegiadas de promoción al finalizar los cursos pares, los equipos docentes tendrán en cuenta las siguientes condiciones:

a) El alumno o la alumna accederá al curso o etapa educativa siguiente al finalizar los cursos pares siempre que se considere que ha alcanzado el grado necesario de adquisición de las competencias clave y, en su caso, ha alcanzado los objetivos de la etapa.

b) Se accederá también cuando, habiendo aprendizajes no alcanzados, ello no impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso o etapa educativa.

3. El equipo docente decidirá de forma colegiada si el alumno o la alumna cumple alguna de las condiciones punto anterior en la sesión de evaluación final de los cursos pares. Cuando no se cumpla ninguna de las condiciones señaladas, el equipo docente podrá decidir que el alumno o alumna permanezca un año más en el curso. La decisión se adoptará tras la deliberación de todos los miembros del equipo docente hasta alcanzar un consenso unánime.

En caso de no alcanzarse consenso unánime, la decisión de permanencia excepcional un año en el mismo curso se tomará si, al menos, dos tercios de los miembros del equipo docente consideran que el alumno o la alumna no cumple ninguna de las condiciones establecidas en el punto anterior para la promoción y que esta es la medida más adecuada para favorecer su desarrollo.

En todo caso, la permanencia durante un año más en un mismo curso debe haber venido precedida de la aplicación de actuaciones de intervención educativa adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna.

4. La medida de permanencia durante un año más en un curso se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la Educación Primaria y deberá ir acompañada en todo caso, de un plan de seguimiento personalizado de apoyo y refuerzo, que será organizado por los centros docentes.

5. De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2 e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, los padres, las madres o representantes legales deberán conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción de sus hijos e hijas, o tutelados y tuteladas, y colaborar en las medidas de apoyo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.

Artículo 21. *Evaluación del proceso de enseñanza.*

1. La evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivo favorecer el desarrollo profesional del docente y la formación continua del profesorado como elemento primordial para la mejora de la calidad de los centros educativos y, especialmente, del proceso de enseñanza del alumnado. Por ello, el principal referente se halla en el análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado y de los resultados de la evaluación de dichos procesos, dentro del marco de la realidad educativa.

2. Dentro del Proyecto Curricular de Etapa (PCE) se establecerán los procedimientos para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente. Los resultados de este documento de autoevaluación serán analizados por los equipos docentes y el Claustro de Profesorado y serán claves para determinar las necesidades de formación del Plan de mejora del centro. Además, se favorecerán procesos de coevaluación dentro de un planteamiento de trabajo en equipo.

3. La Dirección General competente en materia de ordenación curricular y la Dirección de la Inspección Educativa, dentro de sus ámbitos de actuación, dictarán las instrucciones correspondientes sobre el desarrollo de la evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente, así como de las programaciones didácticas.

4. Los resultados de las evaluaciones de diagnóstico a las que hace referencia el artículo 22 de esta Orden también se tendrán en cuenta en el análisis contextualizado de la práctica docente y podrán orientar tanto la toma de decisiones como las medidas que se implementarán en el plan de mejora del proceso de enseñanza para el centro. Estos resultados no serán en ningún caso divulgados con fines comparativos o clasificatorios de centros, sino que tendrán, únicamente, un carácter diagnóstico, informativo y orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

5. En función de los resultados de la evaluación del proceso de enseñanza, se valorará la conveniencia de modificar el Proyecto Curricular de Etapa o las programaciones didácticas de las áreas de conocimiento en alguno de sus apartados.

6. La evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente se integrará en la Memoria anual del curso escolar.

csv: BOA20220727001

Artículo 22. *Evaluación de diagnóstico.*

En el cuarto curso de Educación Primaria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado. Esta evaluación tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus padres, madres o representantes legales y para el conjunto de la comunidad educativa. Esta evaluación, de carácter censal, tendrá como marco de referencia el establecido de acuerdo con el artículo 144.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Artículo 23. *Participación e información del proceso de evaluación.*

1. Con el fin de garantizar el derecho de los padres, de las madres o representantes legales a participar en el proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, el equipo docente les informará sobre la evolución escolar de sus hijos, hijas, tutelados y tuteladas.

2. El tutor o la tutora informarán a los padres, a las madres o representantes legales sobre la vida escolar del alumnado, al menos una vez al trimestre, mediante el boletín de información (anexo XII). Este boletín sobre el aprendizaje y la evaluación del alumnado recogerá, a final de curso, las calificaciones obtenidas por el alumno o alumna en cada área de conocimiento; la decisión adoptada en cuanto a la promoción al curso o etapa siguiente y las medidas de intervención educativa y la información relativa a su proceso de integración socioeducativa, si procede. Dicho documento se ajustará al modelo y características que se determinan en el anexo XII. Cada centro lo podrá complementar de acuerdo con sus características y necesidades y atendiendo a lo establecido en su Proyecto Curricular de Etapa (PCE).

3. La información escrita se complementará mediante entrevistas personales o reuniones de grupo con los padres, con las madres o representantes legales del alumnado con objeto de favorecer la comunicación con el centro escolar, especialmente cuando los resultados de aprendizaje no sean positivos, cuando se presenten problemas en su integración socioeducativa o cuando los padres, las madres, representantes legales o maestros y maestras lo soliciten.

4. La información que se proporcione al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o a sus representantes legales constará de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno o alumna.

5. Con el fin de garantizar el derecho que asiste al alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, el profesorado informará a los padres, a las madres o representantes legales del alumnado, a principio de curso, de los procedimientos e instrumentos de evaluación, de los criterios de evaluación, criterios de calificación para superar las áreas de conocimiento y criterios de promoción previstos y, en su caso, sobre las actuaciones de intervención educativa que se precisen. Además de otros medios de difusión que se consideren oportunos, esta información se hará pública al comienzo del curso en el tablón de anuncios y, en su caso, en la página web del centro.

6. Los representantes legales tendrán, además, derecho a conocer las decisiones relativas a su evaluación y promoción, así como al acceso a los documentos oficiales de su evaluación. Además, con fines estrictamente formativos y de orientación de los aprendizajes, podrán tener acceso a vista y copia de las pruebas de evaluación realizadas por el alumnado, una vez hayan sido corregidas, siempre y cuando la petición esté justificada dentro del proceso de evaluación del alumnado. Para que esta información tenga un carácter formativo, la corrección de dichas pruebas, además de la calificación, deberá incluir aquellas indicaciones que permitan al alumnado apreciar los errores cometidos, sin perjuicio del respeto a las garantías establecidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y demás normativa aplicable en materia de protección de datos de carácter personal.

7. Para el acceso a vista de documentos oficiales y a vista y copia de los instrumentos de evaluación recogidos en el punto anterior, los padres, las madres o representantes legales deberán realizar una solicitud por escrito dirigida al Director o a la Directora del centro educativo. Cuando se trate de procesos de reclamaciones se estará a lo dispuesto en los artículos 24, 25 y 26 de esta Orden.

Artículo 24. *Reclamaciones*.

1. Los padres, madres o representantes legales podrán formular a final de cada curso reclamaciones sobre la evaluación del aprendizaje de sus hijos e hijas, así como sobre la decisión de promoción a final de cada curso, si corresponde a un curso par (2.º, 4.º y 6.º). El centro debe informar a los padres, a las madres o representantes legales de este derecho, así como del plazo en el que pueden realizarse las reclamaciones.

csv: BOA20220727001

2. De forma previa al procedimiento formal de reclamación, los padres, las madres o representantes legales podrán solicitar al tutor o a la tutora y profesorado que corresponda, presencialmente -previa solicitud de entrevista- o por escrito, las aclaraciones que se precisen sobre las calificaciones de la evaluación final del curso, otorgadas en las áreas de conocimiento o sobre las decisiones que se adopten como resultado de las mismas, especialmente las relativas a la promoción de curso o etapa. El tutor o la tutora deberá informar a los padres, madres o representantes legales con antelación suficiente de la previsión de calificaciones insuficientes de áreas de conocimiento, así como de la posible decisión de no promoción del alumnado.

Artículo 25. *Procedimiento de revisión de las reclamaciones finales en el centro.*

1. Los padres, madres o representantes legales que deseen realizar reclamaciones contra los resultados de la evaluación final presentarán una reclamación, por escrito, ante la dirección del centro, solicitando la revisión de las calificaciones o decisiones de promoción, en el plazo de dos días hábiles contados a partir del siguiente a aquel en que se produjo la entrega del boletín informativo.

2. La Jefatura de estudios trasladará la reclamación, en el mismo día en que se presente, a la persona que ejerza la tutoría, como coordinadora del equipo docente y de la sesión de evaluación final, quien deberá convocar una sesión de evaluación extraordinaria. Los centros deben prever, en el calendario de final de curso, los días en que puedan celebrarse dichas sesiones de evaluación extraordinarias de los equipos docentes.

3. Los docentes correspondientes elaborarán un informe de respuesta motivado que incluirá, en su caso, la decisión adoptada respecto a la consecución de los objetivos, los criterios de evaluación, calificación y promoción establecidos para el curso o etapa y los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados, así como cualquier otra cuestión que pueda considerarse de interés. El informe se presentará, para su visto bueno, ante Jefatura de estudios, en el siguiente día hábil de la recepción de la reclamación. Si el mencionado informe no estuviera adecuadamente elaborado, deberá subsanarse de acuerdo con las indicaciones que establezca la Jefatura de estudios del centro.

4. Aceptado el informe por la Jefatura de estudios del centro, en el segundo día hábil, después de la recepción de la reclamación, se reunirá el equipo docente, en sesión extraordinaria, para analizar la reclamación y el informe motivado elaborado según el apartado anterior y adoptar el acuerdo de modificación o ratificación, total o parcial, de las correspondientes calificaciones o decisiones. El tutor o la tutora recogerá en el acta de la sesión extraordinaria el acuerdo de ratificación o modificación del equipo docente y propondrá, si procede, los cambios correspondientes al acta de evaluación y lo comunicará al Director o a la Directora del centro que, a su vez, lo comunicará por escrito a los representantes legales, en el plazo de dos días hábiles contados a partir de su adopción. Dicha comunicación informará, además, de que, contra la decisión adoptada, los representantes legales podrán elevar su reclamación, a través de la dirección del centro, ante la dirección del Servicio Provincial, en el plazo de dos días hábiles contados a partir de la recepción de la respuesta de la dirección del centro educativo a la reclamación. En todo caso, la comunicación pondrá fin al proceso de reclamación en el centro.

Artículo 26. *Procedimiento de revisión de las reclamaciones en los Servicios Provinciales*.

1. Cuando los padres, las madres o representantes legales decidan elevar su reclamación ante la dirección del Servicio Provincial, el Director o la Directora del centro educativo dispondrá, desde el momento en que la reciba, de tres días hábiles para remitir todo el expediente: reclamación, informes, respuesta del centro, programaciones didácticas, instrumentos de evaluación y toda la documentación que sea procedente para la reclamación.

2. El Director o la Directora del Servicio Provincial, previo informe de la Inspección Educativa, dispondrá, desde el momento en que el Servicio Provincial reciba el expediente del centro, de quince días hábiles para adoptar la resolución pertinente, que será motivada en todo caso, y que se comunicará inmediatamente a la dirección del centro docente para su aplicación y traslado a la persona que haya realizado la reclamación. Dicha resolución pondrá fin a la vía administrativa. Si tras el proceso de revisión procediera la modificación de alguna calificación final o de la decisión de promoción adoptada para el alumno o alumna, el Secretario o la Secretaria del centro insertará en las actas de evaluación y, en su caso, en el expediente académico y en el historial del alumno o alumna, la oportuna diligencia que será visada por la dirección del centro educativo.

3. En los centros privados, los órganos que determinen la normativa específica de aplicación y sus respectivos reglamentos de régimen interior tramitarán las reclamaciones siguiendo el mismo procedimiento y plazos.

csv: BOA20220727001

4. Contra la resolución de la dirección del Servicio Provincial, los padres, las madres o representantes legales podrán interponer recurso contencioso-administrativo en el plazo de dos meses, a partir de su comunicación y potestativamente recurso de reposición ante el Servicio Provincial en los términos previstos en la normativa sobre procedimiento administrativo común.

Artículo 27. *Documentos e informes de evaluación.*

1. Conforme al artículo 25 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, los documentos oficiales de evaluación en la Educación Primaria serán los siguientes:

a) Expediente académico (anexo IV).
b) Actas de evaluación (anexo V).
c) Historial académico (anexo VII).
d) Informe personal por traslado (anexo VIII).
e) Informe final de ciclo (anexo X).
f) Informe final de etapa (anexo XI).

De ellos, se consideran documentos básicos para garantizar la movilidad del alumnado en todo el territorio nacional, el historial académico y el informe personal por traslado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 25.2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.

2. Además de los documentos anteriores, los centros educativos elaborarán los siguientes informes:

a) Informe de resultados (anexo VI).
b) Certificación por traslado (anexo IX).
c) Boletín informativo (anexo XII).

3. Los documentos oficiales e informes de evaluación deberán incluir la referencia a la norma que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón.

Artículo 28. *Cumplimentación, seguridad y confidencialidad de los documentos oficiales de evaluación.*

1. Los resultados y las observaciones relativas al proceso de evaluación del alumnado se consignarán en los documentos e informes de evaluación enumerados en el artículo 27 de esta Orden.

2. Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos descritos en el artículo 19.2 y 19.3 de esta Orden.

3. Los documentos oficiales de evaluación en la Educación Primaria serán sellados y visados por el Director o la Directora del centro y llevarán las firmas autógrafas de las personas a las que corresponda en cada caso. Junto a las mismas, constará el nombre y los apellidos del firmante, así como la referencia al cargo o a la atribución docente.

4. Los documentos oficiales de evaluación y sus 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 su autenticidad, integridad y conservación, y se cumplan las garantías y los requisitos establecidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, y por la normativa que las desarrolla, de acuerdo con lo que establezca el Departamento competente en materia de educación no universitaria.

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

Artículo 29. *Expediente académico.*

1. El expediente académico recogerá, junto con los datos de identificación del centro, los del alumno o de la alumna, así como la información relativa a su proceso de evaluación. Se abrirá en el momento de incorporación al centro y recogerá los resultados de la evaluación de las áreas de conocimiento o ámbitos, las decisiones de promoción de etapa, las medidas de apoyo educativo y las adaptaciones curriculares que se hayan adoptado para el alumno o alumna. Del mismo modo, recogerá el número de registro de matrícula y el número de expediente del alumnado. Este último se configurará con el código del centro -constituido por ocho dígitos- más el número de registro de matrícula con seis dígitos, para lo cual este irá precedido de tantos ceros como se precisen. Así, el número de expediente deberá constar de ca-

csv: BOA20220727001

torce dígitos en todos los casos y se trasladará a los documentos de evaluación que correspondan.

2. En el expediente del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se recogerá el informe psicopedagógico donde se determina la existencia de la misma, así como la documentación contemplada para cada medida en la normativa vigente.

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

4. Los centros cumplimentarán el expediente académico del alumnado siguiendo el modelo que se inserta como anexo IV de esta Orden, para lo que deberán ajustarse a las normas establecidas en el mismo. El documento será firmado por el Secretario o la Secretaria del centro y visado por el Director o la Directora del mismo.

5. La custodia y el archivo de los expedientes académicos corresponden a los centros docentes y, en su caso, la centralización electrónica de los mismos se realizará de acuerdo con el procedimiento que determine el Departamento competente en materia de educación no universitaria. supervisados por la Inspección educativa.

Artículo 30. *Actas de evaluación.*

1. Las actas de evaluación se extenderán para cada uno de los cursos y se cerrarán al término del período lectivo ordinario. Dichas actas comprenderán la relación nominal del alumnado que compone el grupo, junto con los resultados de la evaluación de las áreas de conocimiento o ámbitos y de las competencias clave, expresado en los términos dispuestos para la etapa 19.2 y 19.3 de esta Orden, y las decisiones sobre promoción y permanencia.

2. Los centros cumplimentarán las actas de evaluación final de curso siguiendo el modelo que se inserta como anexo V-A de esta Orden.

3. Las actas de evaluación final de curso incluirán también la decisión sobre la promoción o la permanencia de un año más en el curso, de acuerdo con las normas establecidas.

4. Una vez cerradas las actas de evaluación final de curso, se dará traslado de las calificaciones al expediente académico y al historial académico de Educación Primaria.

5. A partir de los datos consignados en las actas de evaluación final, se elaborará el informe de los resultados de la evaluación final del alumnado, según anexo VI, que se remitirá a la Inspección educativa del Servicio Provincial correspondiente.

6. Los centros tomarán las medidas oportunas para recoger la información de las sesiones parciales de evaluación. En el anexo V-B se adjunta el modelo de acta que podrá ser utilizado para recoger la información de las evaluaciones correspondientes a lo largo del curso.

7. En el caso de los ámbitos que integren distintas áreas de conocimiento, el resultado de la evaluación se expresará mediante una única calificación, sin perjuicio de los procedimientos que puedan establecerse para mantener informados de su evolución en las diferentes áreas de conocimiento al alumno o a la alumna y a sus padres, madres, o representantes legales.

8. Las actas de evaluación final de curso serán firmadas por el tutor o la tutora del grupo y llevarán el visto bueno de la persona titular de la dirección del centro. Su custodia y archivo corresponde a los centros docentes y, en su caso, la centralización electrónica de los mismos se realizará de acuerdo con el procedimiento que determine el Departamento competente en materia de educación no universitaria.

Artículo 31. *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 alumnado a lo largo de la etapa. El historial académico será cumplimentado por el centro donde el alumnado se encuentre escolarizado y su contenido y características se ajustará al modelo que se incluye en el anexo VIII de esta Orden.

2. El historial académico llevará el visto bueno del Director o de la Directora y tendrá valor acreditativo de los estudios realizados. En el historial académico se hará constar la referencia a la norma que establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón y en él se recogerán los datos identificativos del alumno o alumna, entre los que figurará el número de registro de matrícula y el número de expediente, las áreas de conocimiento cursadas en cada uno de los años de escolarización y los resultados de la evaluación obtenidos en cada curso tanto en las áreas de conocimiento como en el grado de adquisición de las competencias clave, las decisiones sobre promoción al curso siguiente y la fecha en que se adoptaron, la fecha de la propuesta de acceso a la Educación Secundaria Obligatoria, así como la información relativa a los cambios de centro. Deberá figurar, así mismo, indicación de las áreas de conocimiento que se han cursado con adaptaciones curriculares signifi-

csv: BOA20220727001

cativas (ACS) o con aceleración parcial del currículo, así como las adaptaciones de acceso realizadas.

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

4. Tras finalizar la etapa, el historial académico se entregará a los padres, a las madres o representantes legales del alumno o alumna y, salvo que el alumno o alumna permanezca escolarizado en el mismo centro se enviará una copia del historial académico y del informe final de etapa al centro de educación secundaria en el que vaya a proseguir sus estudios, previa petición de dicho centro.

5. En el caso de que un alumno o alumna cambie de centro antes de terminar la etapa, el centro de origen deberá enviar el historial académico al de destino con aquellas partes que se hayan cumplimentado, con la firma del Secretario o de la Secretaria y visto bueno de la dirección del centro de origen. En caso de producirse el cambio de centro a lo largo de un curso, el historial académico deberá ir acompañado del correspondiente informe personal por traslado al que hace referencia el artículo 32 de esta Orden.

6. En estos casos de cambios de centro, el historial académico estará conformado por las hojas aportadas por cada uno de los centros con las respectivas firmas del Secretario o de la Secretaria y visto bueno del Director o de la Directora. Cada centro cumplimentará exclusivamente las calificaciones de los cursos que el alumno o alumna haya finalizado en el mismo.

7. La cumplimentación y custodia del historial académico de la Educación Primaria corresponde al centro educativo en el que el alumno o alumna se encuentre escolarizado y será supervisada por la Inspección educativa.

Artículo 32. *Informe personal por traslado.*

1. En caso de traslado antes de finalizar la etapa, el centro de origen deberá remitir al de destino, y a petición de este, el informe personal por traslado, junto a una copia del historial académico. El centro receptor abrirá el correspondiente expediente académico. La matriculación adquirirá carácter definitivo una vez recibida la copia del historial académico.

2. Para garantizar la continuidad del aprendizaje de quienes se trasladen a otro centro sin haber concluido el curso en la Educación Primaria, se emitirá un informe personal en el que se consignarán los siguientes elementos:

a) Calificaciones obtenidas por el alumno o la alumna en las evaluaciones realizadas en el curso en que se traslada.
b) Aplicación, en su caso, de las actuaciones de intervención generales o específicas adoptadas.
c) Todas aquellas observaciones que se consideren oportunas acerca del progreso general.

3. El informe personal por traslado, que incluirá la referencia a la norma que establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón, será elaborado y firmado por el tutor o tutora con el visto bueno del Director o de la Directora a partir de los datos facilitados por el resto de los maestros y las maestras del alumno o alumna.

4. El informe personal por traslado se ajustará al modelo y características que se determinan en anexo VIII de esta Orden.

5. A petición de los padres, de las madres o representantes legales, y una vez finalizado cualquiera de los cursos de Educación Primaria, los centros podrán emitir el certificado por traslado en Educación Primaria, que se determina en el anexo IX de la esta Orden.

Artículo 33. *Informe final de ciclo y final de etapa.*

1. Al concluir cada ciclo de la Educación Primaria, el tutor o la tutora cumplimentará el informe final de ciclo, al concluir el primer y segundo ciclo, o el informe final de etapa, al concluir el tercer ciclo, según los modelos establecidos en los anexos X y XI, respectivamente, para cada uno de los alumnos y para cada una de las alumnas, en el que se recogerán los resultados de las evaluación finales correspondientes, el grado de adquisición de las competencias clave, así como las medidas educativas complementarias llevadas a cabo durante la etapa, las medidas educativas complementarias que se estimen necesarias para su continuidad en los estudios y todos aquellos aspectos considerados relevantes en el proceso de formación del alumno o de la alumna.

2. El informe final de etapa se adjuntará al historial académico de la Educación Primaria para garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado en su paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria.

csv: BOA20220727001

CAPÍTULO IV
Atención a las diferencias individuales, orientación y tutoría

Artículo 34. *Atención a las diferencias individuales.*

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

2. Respecto a la adopción por parte de los centros de las medidas necesarias para responder a una adecuada atención educativa del alumnado teniendo en cuenta las diferencias individuales se estará a los dispuesto por el Departamento competente en materia de educación no universitaria.

3. De acuerdo a esta regulación, los centros podrán establecer medidas de flexibilización en la organización de las áreas de conocimiento o ámbitos, las enseñanzas, los espacios y los tiempos, y promoverán alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

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

5. Los mecanismos de apoyo y refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje serán tanto organizativos como curriculares y metodológicos de carácter inclusivo. Entre ellos, y teniendo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje, podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario dentro del aula, los agrupamientos flexibles heterogéneos, la docencia compartida o las adaptaciones del currículo.

6. Se adoptarán medidas curriculares y organizativas inclusivas para asegurar que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar los objetivos y las competencias de la etapa. En particular, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión.

Igualmente, se establecerán las adaptaciones de acceso necesarias para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado.

7. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando y planificando la práctica educativa de acuerdo con las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de todos los niños y de todas las niñas, ofreciendo opciones y garantizando la accesibilidad del aprendizaje a todo el alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos los alumnos y de todas las alumnas a la vez que una atención personalizada en función de sus necesidades individuales.

Artículo 35. *Alumnado con necesidades educativas especiales.*

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

2. La identificación y la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizarán lo más tempranamente posible por profesionales especialistas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, las madres o representantes legales del alumnado.

3. El correspondiente servicio general de orientación educativa asesorará en lo referente a la atención y evaluación de este alumnado.

4. Cuando el alumnado tenga autorizada una adaptación curricular significativa, los criterios de evaluación en dicha adaptación, serán los contemplados en el documento específico de dichas actuaciones específicas y que se incorporarán al expediente del alumno o de la alumna. Las adaptaciones curriculares significativas buscarán permitir que todo el alumnado alcance el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria, de acuerdo con el Perfil de salida.

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

csv: BOA20220727001

6. La adaptación curricular significativa (ACS) en algún área de conocimiento del currículo quedará consignada en los documentos oficiales.

Artículo 36. *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.*

1. La identificación y la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizarán lo más tempranamente posible por profesionales especialistas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, las madres o representantes legales del alumnado.

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

Artículo 37. *Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.*

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

2. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular en base a lo establecido en la normativa que regula las actuaciones de intervención educativa inclusiva podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la superación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento su aprendizaje. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad.

Artículo 38. *Alumnado con altas capacidades intelectuales.*

Se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales de forma que la aceleración parcial del currículo implique la evaluación del alumno o de la alumna con referencia a los criterios del nivel educativo superior al que está escolarizado, referidos a las áreas de conocimiento objeto de la aceleración, debiendo quedar esta circunstancia consignada en los documentos oficiales de evaluación. Si en el proceso de evaluación continua se considerara inadecuada esta medida para el desarrollo personal, social o académico del alumnado, dejará de tener efecto y será evaluado respecto a los criterios de evaluación de su nivel, siendo los padres, las madres o representantes legales debidamente informados. En este caso será precisa nueva resolución del Director o de la Directora del Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria para que la aceleración parcial deje de tener efecto.

Artículo 39. *Tutoría y orientación.*

1. En la Educación Primaria, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Así mismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género.

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

3. A lo largo del tercer ciclo, desde la tutoría se coordinará la incorporación de aspectos relacionados con la orientación educativa, académica y profesional que incluyan, al menos, el progresivo descubrimiento de estudios y profesiones, así como la generación de intereses vocacionales libres de estereotipos sexistas.

4. Las líneas de acción contempladas en los apartados anteriores se recogerán en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

CAPÍTULO V
Autonomía de los centros

Artículo 40. *Planteamientos institucionales.*

1. El Departamento competente en materia de educación no universitaria fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos, desarrollada a través de la elaboración, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los documentos institucionales que configuran su propuesta educativa, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado

csv: BOA20220727001

y estimulará la actividad investigadora a través de su práctica docente. Así mismo, promoverá acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.

2. Los centros impulsarán acuerdos con los padres, con las madres y representantes legales en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo del alumnado.

Artículo 41. *Proyecto Curricular de Etapa.*

1. La Comisión de Coordinación Pedagógica o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda, impulsará y supervisará la elaboración o la revisión del Proyecto Curricular de Etapa, realizado por el equipo docente de la etapa e incluido en el Proyecto Educativo del Centro, de acuerdo con el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón y los criterios establecidos por el claustro de profesorado.

2. Todas las decisiones adoptadas en relación con el Proyecto Curricular de Etapa deberán orientarse a facilitar el desarrollo de las competencias clave y la consecución de los objetivos de la etapa. El Proyecto Curricular de Etapa incluirá, al menos:

a) Las directrices y decisiones generales siguientes:
   1.º Adecuación de los objetivos generales de la Educación Primaria al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto Educativo del Centro.
   2.º Líneas pedagógicas del centro.
   3.º Configuración de la oferta formativa.
   4.º Decisiones de carácter general sobre metodología, recursos didácticos, criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización espacial y temporal de las actividades.
   5.º Criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.
   6.º Criterios sobre la promoción del alumnado.
   7.º Información esencial a los padres, a las madres o representantes legales sobre el aprendizaje y evaluación del alumnado.
   8.º Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
   9.º Directrices generales para la elaboración de la programación didáctica.
   10.º Criterios y estrategias coordinación entre áreas de conocimiento o ámbitos, ciclos y etapas; Procedimientos para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
   11.º Actuaciones concretas para los refuerzos educativos que pueda necesitar el alumnado.
b) Plan de utilización de las tecnologías digitales.
c) Plan Lector: Estrategias de animación a la lectura y desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todas las áreas de conocimiento o ámbitos de la etapa.
d) Plan de implementación de elementos transversales recogidos en los principios pedagógicos y los objetivos de la etapa.
e) En su caso, itinerario o proyecto bilingüe o plurilingüe o proyectos de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.
f) Proyectos de innovación e investigación educativa.
g) Programaciones didácticas de las áreas de conocimiento o ámbitos para cada ciclo elaboradas por cada uno de los equipos didácticos de ciclo, reguladas en el artículo 42 de esta orden.

3. El claustro de profesorado aprobará el Proyecto Curricular de Etapa y cuantas modificaciones se incorporen al mismo.

4. En aquellos centros donde se cursen otros niveles educativos, el Proyecto Curricular de Etapa habrá de insertarse en un Proyecto Curricular de Centro que recoja de manera integrada y coordinada los niveles que se impartan en el mismo.

5. La Inspección de educación y los servicios educativos externos prestarán apoyo y asesoramiento a los órganos de coordinación docente y al profesorado para la revisión del Proyecto Curricular de Etapa, las programaciones didácticas y los planes, programas, medidas y estrategias contenidas en el mismo.

Artículo 42. *Programaciones didácticas.*

1. Los equipos didácticos de ciclo de los centros educativos o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda, tomando como referencia el Proyecto Curricular de Etapa, desarrollarán el currículo establecido en esta Orden mediante la programación didác-

csv: BOA20220727001

tica del ciclo. Se considerarán los principios pedagógicos y metodológicos, establecidos los artículos 4 y 9 de esta Orden y la contribución al desarrollo de las competencias clave.

2. La programación didáctica deberá ser el instrumento de planificación curricular específico y necesario para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

3. Las programaciones didácticas de cada ciclo incluirán, al menos, los siguientes aspectos en cada área de conocimiento o ámbito:

a) Competencias específicas y criterios de evaluación del ciclo.
b) Concreción, agrupamiento y secuenciación dentro de cada curso de los saberes básicos y de los criterios de evaluación en unidades didácticas.
c) Procedimientos e instrumentos de evaluación, con especial atención al carácter formativo de la evaluación y a su vinculación con los criterios de evaluación.
d) Criterios de calificación.
e) Características de la evaluación inicial, criterios para su valoración, así como consecuencias de sus resultados en la programación didáctica y, en su caso, el diseño de los instrumentos de evaluación.
f) Actuaciones generales de atención a las diferencias individuales para el ciclo y adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.
g) Plan de seguimiento personalizado.
h) Estrategias didácticas y metodológicas: Organización, recursos, agrupamientos, enfoques de enseñanza, criterios para la elaboración de situaciones didácticas y otros elementos que se consideren necesarios.
i) Concreción del Plan Lector establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
j) Concreción del Plan de implementación de elementos transversales establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
k) Concreción del Plan de utilización de las tecnologías digitales establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
l) En su caso, medidas complementarias que se plantean para el tratamiento del área de conocimiento dentro de proyectos o itinerarios bilingües o plurilingües, o de proyectos de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.
m) Mecanismos de revisión, evaluación y modificación de las Programaciones Didácticas en relación con los resultados académicos y procesos de mejora.
n) Actividades complementarias y extraescolares programadas, de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro, concretando la incidencia de las mismas en la evaluación del alumnado.

4. El profesorado desarrollará su actividad docente conforme a lo establecido en el Proyecto Curricular de Etapa y en la programación didáctica. Corresponde a cada docente, en coordinación con los equipos didácticos de ciclo, la adecuación de dichas programaciones didácticas mediante el diseño e implementación situaciones de aprendizaje propias de cada unidad didáctica, a las características del alumnado que le ha sido encomendados.

Artículo 43. *Desarrollo del currículo.*

El Departamento competente en materia educativa fomentará la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del currículo a través del trabajo en equipo del profesorado, facilitando su difusión entre los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Artículo 44. *Enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón.*

1. Los centros autorizados por el Departamento competente en materia de educación no universitaria a impartir enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón podrán ofertar el área de conocimiento de Lenguas Propias de Aragón (Aragonés o Catalán), acogiéndose a lo establecido en el artículo 12 de la Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón, y al horario previsto en el anexo III, en las condiciones establecidas en el artículo 10 de esta Orden.

2. Asimismo, los referidos centros podrán desarrollar proyectos lingüísticos que faciliten el aprendizaje funcional de dichas lenguas y modalidades lingüísticas mediante su uso como lengua vehicular para la enseñanza de otras materias. Dichos proyectos han de ser aprobados por el Consejo Escolar y deberán ser informados por el Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria con carácter previo a su autorización.

3. El currículo del área de conocimiento de Lenguas Propias de Aragón (Aragonés o Catalán) se desarrolla en el anexo II de esta Orden.

csv: BOA20220727001

Artículo 45. *Enseñanzas bilingües en lenguas extranjeras.*

1. El Departamento competente en materia de educación no universitaria autorizará el itinerario o proyecto bilingüe o plurilingüe, que deberá tramitarse conforme a la normativa vigente en la materia. En estos itinerarios o proyectos, la lengua extranjera se utilizará como lengua vehicular para impartir algunas áreas de conocimiento o ámbitos del currículo, sin que ello suponga modificación de los elementos del currículo regulados en la presente Orden.

2. Los centros que sean autorizados según el procedimiento establecido por el Departamento competente en materia de educación no universitaria en el desarrollo de enseñanzas, itinerarios, programas y proyectos que fomenten el aprendizaje de lenguas extranjeras, deberán incluir en el Proyecto Curricular de Etapa el Itinerario o Proyecto bilingüe o plurilingüe del centro. En este documento se incluirá la adecuación semanal de su horario conforme a lo previsto anexo III respetando, en todo caso, la misma distribución horaria mínima establecida para cada área de conocimiento o ámbito.

Artículo 46. *Coordinación de enseñanzas.*

1. Para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado de Educación Primaria, los centros que impartan este nivel deberán establecer mecanismos adecuados de coordinación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

2. Para favorecer el proceso educativo del alumnado, deberán establecerse cauces eficaces de coordinación entre los equipos docentes del sexto curso de la Educación Primaria y el equipo docente del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria del centro al que se encuentren adscritos.

Artículo 47. *Materiales curriculares.*

1. Los equipos didácticos de curso o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda tendrán autonomía para elegir los libros de texto y demás materiales curriculares que se vayan a utilizar en cada curso. Tales materiales deberán estar supeditados al currículo establecido en esta Orden.

2. Los materiales curriculares y libros de texto adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. En el caso de que el centro haya optado por que el material curricular sea en formato digital, se entenderán incluidas en el concepto de material curricular no solo las licencias (software) sino también aquellos aspectos imprescindibles necesarios para el uso de los mismos en el aula. Entre estos aspectos se puede incluir un equipo individualizado para el alumnado (tabletas, dispositivos móviles, mini portátiles o portátiles), una plataforma educativa, un servicio de mantenimiento, seguros y la electrónica de red necesaria para el acceso a Internet.

4. Los materiales curriculares y libros de texto en papel adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años. Con carácter excepcional, previo informe de la Inspección de educación, el Director o la Directora del Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria podrá autorizar la sustitución anticipada cuando la dirección del centro, previa comunicación al Consejo Escolar, acredite de forma fehaciente la necesidad de dicha sustitución anticipada.

Disposición adicional primera. *Recursos humanos y materiales.*

El Departamento competente en materia educativa dotará a los centros sostenidos con fondos públicos de los recursos humanos y materiales pertinentes para atender las necesidades derivadas de sus proyectos curriculares y de la atención a la diversidad.

Disposición adicional segunda. *Innovación e investigación educativa.*

1. El Departamento competente en materia de educación no universitaria favorecerá procesos de investigación e innovación educativa, encaminados a desarrollar adecuaciones del currículo, promover ámbitos y modelos flexibles de organización escolar que respondan a las necesidades del alumnado y al contexto del centro.

2. El Departamento competente en materia de educación no universitaria regulará los procedimientos por los que se podrán autorizar los programas de innovación y experimentación educativa referidos en el apartado anterior.

Disposición adicional tercera. *Centros de Educación Especial.*

Los centros y las unidades de Educación Especial ofrecerán al alumnado las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria con las adaptaciones oportunas para el impulso de

csv: BOA20220727001

los procesos de enseñanza y aprendizajes, el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias clave.

Disposición adicional cuarta. *Centros autorizados con proyectos específicos.*

Los centros educativos que tienen autorizados, a la entrada en vigor de esta Orden, proyectos específicos que requieran adaptaciones horarias, se acogerán a la distribución horaria prevista en el anexo III, siempre que cuenten con una autorización expresa del Servicio Provincial correspondiente, previo informe favorable de la Inspección de educación.

Disposición adicional quinta. *Enseñanzas de religión.*

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

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

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

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

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

5. La evaluación de las enseñanzas de religión o de atención educativa se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de conocimiento de la Educación Primaria.

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

Disposición transitoria primera. *Aplicabilidad de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, y de la Orden ECD/518/2022, de 22 de abril.*

La ordenación curricular de la etapa de Educación Primaria establecida mediante la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón; la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/518/2022, de 22 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, serán de aplicación en los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, durante el año académico 2022-2023.

csv: BOA20220727001

Disposición transitoria segunda. *Colegios Rurales Agrupados.*

Los Colegios Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos con varios niveles en una misma aula podrán adaptar en el curso 2022-2023 los horarios de los cursos de segundo, cuarto y sexto a la distribución horaria que se establece en el anexo III de esta presente Orden para los cursos de primero, tercero y quinto.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo anterior, en todo lo relacionado con el proceso de evaluación y obtención de documentación para el alumnado de segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, durante el curso 2022-2023, se mantiene vigente la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Disposición transitoria tercera. *Revisión del Proyecto Curricular de Etapa y de las programaciones didácticas.*

Los centros deberán realizar la revisión y adaptación de estos documentos institucionales a lo largo de los cursos académicos 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025 con objeto de adaptarlos a lo dispuesto en esta Orden.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

1. Queda derogada la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria.

2. Queda derogada la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. Quedan derogados los artículos 2.1 y 4 de la Orden ECD/518/2022, de 22 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

4. Quedan derogadas las demás disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en esta Orden.

Disposición final primera. *Calendario de implantación.*

Lo dispuesto en esta Orden se implantará para los cursos primero, tercero y quinto de la etapa a partir del curso académico 2022-2023 y para los cursos segundo, cuarto y sexto a partir del curso académico 2023-2024.

Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

Esta Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el “Boletín Oficial de Aragón”.

Zaragoza,18 de julio de 2022.

El Consejero de Educación,
Cultura y Deporte,
FELIPE FACI LÁZARO

csv: BOA20220727001

ANEXO I

Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica

Según lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 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:

csv: BOA20220727001

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

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

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

Competencias clave que se deben adquirir

Las competencias clave que se recogen en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la citada Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias con los retos y desafíos del siglo XXI, con los principios y fines del sistema educativo establecidos en la LOE y con el contexto escolar, ya que la

csv: BOA20220727001

Recomendación se refiere al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, social y formativo del alumnado: la etapa de la enseñanza básica.

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

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

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

Descriptores 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 descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes.

Los descriptores 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 descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.

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

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

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

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área

csv: BOA20220727001

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 construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer

csv: BOA20220727001

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.

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.

Descriptores 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

csv: BOA20220727001

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

Competencia digital (CD)

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

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

csv: BOA20220727001

Descriptores operativos

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

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

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

csv: BOA20220727001

Descriptores operativos

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

Competencia ciudadana (CC)

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

Descriptores 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.

csv: BOA20220727001

CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.	CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora (CE)

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

Descriptores operativos

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	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

csv: BOA20220727001

aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

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

Descriptores operativos

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

csv: BOA20220727001

	desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

csv: BOA20220727001

ANEXO II

Currículo de las áreas de conocimiento de Educación Primaria

Ciencias de la Naturaleza.

Ciencias Sociales.

Educación en valores cívicos y éticos.

Educación física.

Educación plástica y visual.

Lengua castellana y literatura.

Lengua extranjera: Alemán.

Lengua extranjera: Francés.

Lengua extranjera: Inglés.

Lengua propia de Aragón: Aragonés.

Lengua propia de Aragón: Catalán.

Matemáticas.

Música y danza.

csv: BOA20220727001

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

El área de Ciencias de la Naturaleza se concibe como un ámbito con el objetivo de que los niños y niñas se inicien en la comprensión de fenómenos naturales de su entorno y los avances científicos y tecnológicos. A través de las Ciencias de la Naturaleza se acerca al alumnado a la puesta en marcha de prácticas científicas adaptadas al contexto escolar y que suponen una introducción en el desarrollo de competencias científicas necesarias para que puedan desenvolverse en la realidad cambiante en ámbito de las Ciencias Experimentales, la Ingeniería y la Tecnología.

El desarrollo de una cultura científica basada en la indagación forma una ciudadanía con pensamiento crítico, y capaz de tomar decisiones ante situaciones que se le plantee, ya sean de ámbito escolar o de su vida cotidiana. Los procesos de indagación favorecen el trabajo multidisciplinar y la relación de los diferentes saberes y destrezas. Desde esta óptica, proporcionar una base científica sólida y bien estructurada en el alumnado le ayudará a comprender el mundo en el que vive, le animará a cuidarlo, respetarlo y valorarlo, propiciando el camino hacia la transición ecológica justa.

En otro orden de cosas, la digitalización de los entornos de aprendizaje hace preciso que el alumnado haga un uso seguro, eficaz y responsable de la tecnología, que, junto con la promoción del espíritu emprendedor y el desarrollo de las destrezas y técnicas básicas del proceso tecnológico, facilitarán la realización de proyectos interdisciplinares cooperativos en los que se resuelva un problema o se dé respuesta a una necesidad del entorno próximo.

Para todo ello es necesario generar interés en el alumnado, acercándoles al descubrimiento, la observación, la experimentación y el planteamiento de preguntas así como en la orientación en el uso de estrategias que inviten a conocer los distintos elementos naturales del mundo que les rodea.

El área Ciencias de la Naturaleza engloba diferentes disciplinas que abarcan desde las Ciencias de la Tierra hasta las Ciencias de la Salud, la Tecnología y la Ingeniería, entre otras. Asimismo, se relaciona con otras áreas del currículo lo que favorece un aprendizaje holístico y competencial. Para determinar las competencias específicas, que son el eje vertebrador del currículo, se han tomado como referencia, los objetivos generales de la etapa y el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

La evaluación de las competencias específicas se realiza a través de los criterios de evaluación, y miden tanto los resultados como los procesos, de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo, a través de la adquisición de los saberes básicos. Los saberes básicos, por su parte, se estructuran en dos bloques, que deberán aplicarse en diferentes contextos reales para alcanzar el logro de las competencias específicas del área. Se recomienda trabajar de forma interdisciplinar con el área de Ciencias Sociales, debido a la conexión existente en algunas de sus competencias y saberes, vistos desde sus respectivas disciplinas.

El primer bloque de *Cultura científica* abarca la iniciación en la actividad científica, la vida en nuestro planeta, la materia, las fuerzas y la energía y la Tierra y el espacio. A través de la realización de investigaciones escolares y de la puesta en marcha de prácticas científicas, el alumnado desarrolla destrezas y estrategias propias del pensamiento científico. De este modo, se inicia en los principios básicos sobre cómo qué es la ciencia y cómo se construye el conocimiento científico, propiciado el aprendizaje científico del alumnado a través del planteamiento de preguntas, la construcción de modelos cada vez más complejos, el diseño y planificación de investigaciones (más o menos guiadas) o el uso del lenguaje científico como modo para conectar los datos y pruebas obtenidas con las conclusiones sobre fenómenos presentes en el entorno que les rodea. Los saberes de este bloque ponen en valor el impacto de la ciencia en nuestra sociedad desde una perspectiva de género y fomentan la cultura científica analizando el uso que se hace a diario de objetos, principios e ideas con una base científica. También ofrece una visión sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la adquisición de hábitos saludables, las relaciones que se establecen entre los seres vivos con el entorno en el que viven, el efecto de las fuerzas y la energía sobre la materia y los objetos del entorno, así como una introducción en el conocimiento de los objetos de estudio de la Geología y la Geofísica.

El segundo bloque de *Tecnología y digitalización* se orienta, por un lado, a la aplicación de estrategias propias del desarrollo de proyectos de diseño y de pensamiento computacional para el desarrollo de productos de forma cooperativa, que resuelvan o den solución a un problema o necesidades concretas. Por otra parte, este bloque busca también habilitar al alumnado en el manejo básico de una variedad de herramientas y recursos digitales como medio

csv: BOA20220727001

para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, de buscar y comprender información, de crear contenido, comunicarse de forma efectiva y desenvolverse en un ambiente digital de forma responsable y segura. Este bloque debería trabajarse desde el desarrollo de actividades que impliquen saberes de otros bloques dentro del área u otras áreas, como Matemáticas o Ciencias Sociales.

Es importante señalar que las Ciencias de la Naturaleza se complementan con el área de Ciencias Sociales, aportando esta última la perspectiva cultural, patrimonial y social en temáticas que relacionan el medioambiente, la salud o bienestar de los seres vivos. Dada la decisión de compartimentalizar Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en dos áreas, se ha tratado de no sobrecargarlas en lo referido a las Competencias Específicas y saberes básicos que se especifican en el Real Decreto 157/2022 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Por ese motivo, ante la programación y la secuenciación de los saberes básicos y las competencias implicadas en estas nuevas áreas, se sugiere al profesorado diseñar situaciones de aprendizaje que permitan abordar conjuntamente los elementos curriculares pertenecientes a cada una de ellas, dada su complementariedad, especialmente al abordar la enseñanza desde el entorno del alumnado.

Por último, la gradación de estos saberes, su programación y secuenciación no debe seguir necesariamente un orden cronológico determinado, sino que ha de adaptarse a las intenciones didácticas y formativas que marca el alumnado en cada ciclo. En este sentido, las situaciones de aprendizaje han de ser un espacio abierto que fomente la generación de contextos que generen interés al alumnado y fomenten la construcción de saberes relacionados con las Ciencias Naturales desde un punto de vista competencial.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Ciencias de la Naturaleza 1:

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

Descripción

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

La variedad de dispositivos y aplicaciones que existen en la actualidad, hace necesario introducir el concepto de digitalización del entorno personal de aprendizaje, entendido como el conjunto de dispositivos y recursos digitales que cada alumno o alumna utiliza de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y que le permiten realizar las tareas de forma eficiente, segura y sostenible, llevando a cabo un consumo responsable de los bienes digitales. Por lo tanto, esta competencia aspira a preparar al alumnado para desenvolverse en un ambiente digital que va más allá del mero manejo de dispositivos y la búsqueda de información en la red. El desarrollo de la competencia digital permitirá comprender y valorar el uso que se da a la tecnología; aumentar la productividad y la eficiencia en el propio trabajo; desarrollar habilidades de interpretación, organización y análisis de la información; reelaborar y crear contenido; comunicarse a través de medios informáticos y trabajar de forma cooperativa. Asimismo, esta competencia implica conocer estrategias para hacer un uso crítico y seguro del entorno digital, tomando conciencia de los riesgos, aprendiendo cómo evitarlos o minimizarlos, pidiendo ayuda cuando sea preciso y resolviendo los posibles problemas tecnológicos de la forma más autónoma posible.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con un número amplio de competencias específicas. El uso de dispositivos digitales está presente en el desarrollo de otras competencias y permite la profundización en los saberes curriculares ante el planteamiento de determinadas situaciones de aprendizaje (véanse la ejemplificación de situación de aprendizaje 2). Dentro del área de conocimiento se vincula predominantemente con la competencia CE.CN.3. Tal y

csv: BOA20220727001

como su nombre indica el pensamiento de diseño y computacional puede requerir del uso de dispositivos digitales para su desarrollo.

En cuanto a las competencias específicas relacionadas con otras materias tiene relación con: CE.EA.3 en Música y Danza y Educación Plástica y Visual, en la que se plantea el uso de medios digitales como medio para la comunicación creativa; CE.EVCE.1 en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos donde se trabaja sobre la búsqueda de información fiable para argumentar sobre problemas éticos o, desde Lengua Castellana y Literatura en su CE.LCL.6 que plantea la evaluación de la fiabilidad de determinada información. La digitalización no se limita al uso instrumental, sino que hay que saber manejar las herramientas de las que disponemos para evaluar los problemas desde diferentes perspectivas (Cobo, 2019), lo que hace que el plano lingüístico y ético y moral tengan un papel muy relevante en el desarrollo de esta competencia. El uso de diferentes estrategias comunicativas a través de recursos digitales se presenta también en la Legua Extranjera con la competencia CE.LE2. Asimismo, se relaciona con la competencia CE.CS.3 y CE.CS.6 en el desarrollo de proyectos que impliquen la búsqueda de fuentes históricas con el uso de dispositivos y recursos digitales.

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias de la Naturaleza 2:

CE.CN.2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

Descripción

Los enfoques didácticos para la enseñanza de las ciencias han de partir de la curiosidad del alumnado por comprender el mundo que le rodea, favoreciendo la participación activa en las diferentes prácticas científicas puestas en juego. Por tanto, el alumnado ha de poder identificar y plantear pequeños problemas, obtener, analizar y clasificar la información obtenida de diferentes fuentes (experiencias, observaciones…), generar hipótesis, hacer predicciones y realizar comprobaciones, interpretando y comunicando los resultados sobre hechos y fenómenos que ocurren en el medio, relacionados con los saberes básicos.

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

Vinculación con otras competencias

La mirada al entorno invita a que el alumnado se plantee cuestiones sobre lo que le rodea. El planteamiento de preguntas que generen interés en el alumnado permite el inicio y desarrollo de investigaciones escolares que implican trabajar esta competencia: el aprender ciencia haciendo ciencia. Dentro de la materia esta competencia se vincula predominantemente con CE.CN.5, aunque puede relacionarse con cualquiera de las restantes competencias.

El carácter social de la ciencia es un elemento a considerar dentro de esta competencia, presentando relación con competencias específicas del área de Ciencias Sociales como CE.CS.4 y CE.CS.5. Los elementos incluidos en esta competencia, además, requieren del lenguaje, por tanto, tienen una relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura con competencias como CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, vinculadas con la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita. Asimismo, el lenguaje matemático es necesario en el desarrollo de esta competencia, relacionándose principalmente con las CE.M.5, CE.M.6. En el caso de contextos plurilingües se trabajarían competencias específicas relacionadas con Lengua Extranjera como CE.LE.1, CE.LE.2, CE.LE.3, CE.LE.4.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias de la Naturaleza 3:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

El desarrollo de destrezas relacionadas con el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional tiene relación con competencias específicas dentro de la materia como CE.CN.1, CE.CN.2, CE.CN.5. Los problemas de diseño que buscan soluciones a problemas específicos requieren del planteamiento de cuestiones y de la búsqueda de estrategias para la creación de una solución y, en ocasiones, dicha solución necesita del uso de recursos digitales y, por tanto, un pensamiento crítico ante su uso.

En relación con otras materias, esta competencia se relaciona con Música y Danza y Educación Plástica y Visual con su competencia específica CE.EA.4. La creatividad es algo presente en la búsqueda de soluciones a problemas de diseño. La Educación en Valores Cívicos y Éticos y su competencia CE.EVCE.1, relacionada con la argumentación sobre problemas éticos, es necesaria en los problemas de diseño. El respeto a los valores democráticos, la valoración de la diversidad puede emerger en el desarrollo de proyectos de diseño, tanto por las propias temáticas que inviten a solucionar problemas como dentro de trabajo cooperativo en el contexto del aula. Por ese motivo, se relaciona con las Ciencias Sociales en sus CE.CS.4 y CE.CS.5. Las decisiones tomadas a lo largo de la historia sobre avances científicos y tecnológicos tienen un componente ético. Como sucede con la mayoría de las competencias específicas, la comunicación es un pilar fundamental en su desarrollo, así la Legua Castellana y Literatura o la Lengua Extranjera (en el caso de abordar la materia desde otras lenguas), tienen relación principalmente con: CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9, CE.LCL.10 y CE.LE.1, CE.LE.2, CE.LE.3 y CE.LE.4. El pensamiento computacional tiene una alta vinculación con las Matemáticas predominantemente en sus competencias específicas CE.M.2, CE.M.4, CE.M.7. La solución de problemas de diseño requiere, en ocasiones, del razonamiento matemático. El pensamiento computacional necesita el desarrollo de competencias que permitan descomponer un sistema en partes, para luego interpretarlas y buscar regularidades. Todo este proceso genera incertidumbre, por lo que es importante desarrollar competencias para afrontarla, considerando el error como una oportunidad de aprendizaje.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias de la Naturaleza 4:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

El desarrollo de investigaciones escolares basadas en la construcción de modelos sobre el funcionamiento del cuerpo humano, la elaboración de diseños que permitan integrar y aportar una visión sistémica del cuerpo humano o el desarrollo de hábitos de vida saludables y sostenibles, permiten establecer relaciones de esta competencia específica, principalmente, con competencias específicas dentro de la materia como CE.CN.2, CE.CN.3.

Asimismo, esta competencia se relaciona con el área de Educación Física y sus competencias CE.EF.1 y CE.EF.2: el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable y el conocimiento de las habilidades motrices son elementos que permiten conectar el conocimiento sobre el propio cuerpo. En Ciencias Sociales se relaciona con la competencia CE. CS.4, relacionada con la contribución al bienestar individual y colectivo. En Música y Danza y Educación Plástica y Visual se relaciona con la competencia CE.MD.3 y CE.EPV.3 a través del uso del cuerpo para la comunicación creativa de ideas, sentimientos y emociones. Asimismo, en el contexto comunicativo (Lengua Castellana o Lengua extranjera en contextos plurilingües) se vincula con competencias relacionadas con la comunicación (CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LE.2, CE.LE.3) y la comprensión lectora (CE.LCL.2, CE.LE.1). La expresión de las propias emociones o la interpretación de información relacionada con la salud a través de textos sencillos, son ejemplos de la vinculación con estas competencias.

Vinculación con el perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSSA1, CPSSA2, CPSSA3, CC3.

Competencia específica del área de Ciencias de la Naturaleza 5:

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

Descripción

Conocer los diferentes elementos y sistemas que forman el medio natural es el primer paso para comprender y valorar su riqueza y diversidad. Por eso, esta competencia persigue que el alumnado, no solo conozca los diferentes elementos del medio que le rodea, de manera rigurosa, sino que establezca relaciones entre los mismos, favoreciendo el desarrollo de una visión sistémica. De esta forma, se persigue el objetivo de que el alumnado conozca, comprenda,

csv: BOA20220727001

respete, valore y proteja el medio natural. Comprender, por ejemplo, cómo los seres vivos se adaptan al entorno en el que viven y establecen relaciones con elementos bióticos o abióticos o cómo se comporta la materia ante la presencia de diferentes fuerzas, permite al alumnado adquirir un conocimiento científico conectado que movilizará en las investigaciones o proyectos que realice.

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona principalmente con la competencia CE.CN2. El planteamiento de preguntas, la puesta en marcha de estrategias para dar respuesta a las mismas, la observación y descripción del vinculan estas competencias entre sí.

Presenta una relación muy marcada con competencias de Ciencias Sociales, tales como CE.CS.1, CE.CS.2, CE.CS.5, dada inseparable relación existente entre las acciones humanas y sociales que tienen relación con el medio natural y su conservación. Presenta relaciones con Educación Física en sus competencias CE.EF.4, CE.EF.5, vinculando el entorno natural con la práctica deportiva. La competencia CE.EVCE.3 de Educación en Valores Cívicos y Éticos permite conectar las interrelaciones entre individuo, sociedad y naturaleza. Además, el reconocimiento de las Matemáticas presentes en la vida diaria se relaciona con la competencia CE.M6. En el contexto comunicativo (en Lengua Castellana y Literatura o en Lengua extranjera en contextos plurilingües) se vincula con competencias relacionadas con la comunicación oral y escrita predominantemente con CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LE.2, CE.LE.3.

Vinculación con el perfil de salida

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

II. Criterios de evaluación

La adquisición de competencias específicas por parte del alumnado requiere de una progresión en su complejidad (Harlen, 2015; Cañal et al, 2016). A lo largo de esta etapa, la programación de situaciones de aprendizaje que ayuden a alcanzar las competencias especificadas dentro del área, debería ser progresiva, atendiendo a las necesidades del contexto educativo.
La vinculación de las competencias específicas de la materia con los criterios de evaluación, permite valorar esta progresión en cada uno de los ciclos y vincularlo con los saberes curriculares. De este modo, se pretende que la evaluación sea concebida como el motor para el aprendizaje, ya que de ella depende el qué y cómo se aprende y se enseña (Sanmartí, 2007, 2020). Es importante señalar que este enfoque competencial debe de estar vinculado a los saberes curriculares, considerando una evolución progresiva en los mismos.

CE.CN.1		
Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo a las necesidades digitales del contexto educativo.		
El uso de dispositivos y recursos digitales es esencial en el desarrollo de la Competencia Digital del alumnado. A medida que ésta se desarrolla, les permite conocer y entender el mundo digital en el que viven; así como mejorar sus capacidades para mantenerse informados, comunicarse y colaborar. En primer ciclo, la utilización correcta de estos dispositivos permite potenciar el uso seguro de estos recursos. En segundo ciclo, una vez que se conocen el correcto funcionamiento de los mismos, facilita al alumnado hacer una búsqueda de información segura, establecer una comunicación responsable en equipo y crear contenidos digitales sencillos. Es importante que el conocimiento no solo lo consuman, sino que a la vez lo creen, por lo que el trabajo con herramientas digitales les va a permitir crear de una forma rápida y creativa recursos de aprendizaje. En tercer ciclo, el alumnado ya puede hacer un uso responsable de los datos y de los recursos que pueden encontrar en diferentes redes y entornos virtuales. Podrán resolver problemas que les surjan con el uso de la tecnología y fortalecer la seguridad ante posibles incidencias externas.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura y de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura.	1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo a las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando	1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y

csv: BOA20220727001

	de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.	trabajando de forma individual, en equipo y en red y creando contenidos digitales sencillos.
CE.CN.2		
Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.		
El desarrollo del pensamiento científico en el alumnado de Educación Primaria se inicia con la exploración del entorno a partir de la presentación de determinados fenómenos próximos. En el primer ciclo se enfatiza en la formulación de preguntas para lo que es necesario la presentación de fenómenos o situaciones que promuevan la curiosidad por el entorno que les rodea. El docente en esta etapa debe aportar andamios que inviten a que el alumnado focalice sus observaciones, participe en el desarrollo de investigaciones escolares muy estructuradas, dando pautas sobre las estrategias a seguir para dar respuesta a cuestiones sencillas, invitando a realizar comparaciones entre los resultados obtenidos y las predicciones realizadas, y fomentando la comunicación de los hallazgos. En segundo ciclo, el alumnado ya está más familiarizado con la puesta en marcha de estrategias que permitan dar respuesta a preguntas sobre el entorno. Así, es importante la exteriorización de los modelos mentales del alumnado en relación al fenómeno sobre el que se pregunta, invitando a que propongan modos en los que recopilar datos e información y debatiéndolo en el aula, cuestionando sus posibles respuestas. Los resultados derivados de las cuestiones planteadas o de los fenómenos observados pueden presentarse en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico, donde describan los pasos seguidos, utilizando representaciones gráficas relacionadas con la materia (por ejemplo, a través de representaciones gráficas sencillas). En tercer ciclo, se puede dar más apertura en el desarrollo de determinadas prácticas científicas, fomentando situaciones en las que el alumnado se plantee preguntas sobre determinados fenómenos a partir de las que proponer posibles estrategias para abordarlo, seleccionando la información relevante para dar respuesta de forma fundamentada y al problema o pregunta planteada.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Formular preguntas y realizar predicciones mostrando curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos. 2.2. Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables, más allá del ámbito virtual, de forma guiada, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural. 2.3 Utilizar diferentes técnicas sencillas de indagación, participando en experimentos pautados o guiados, empleando de forma segura instrumentos y registrando las observaciones de forma clara. 2.4. Proponer respuestas a preguntas planteadas, comparando la información y datos obtenidos con las predicciones realizadas. 2.5. Comunicar de forma oral o gráfica el resultado de las investigaciones escolares explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.	2.1 Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano. 2.2. Buscar y seleccionar información, de diferentes fuentes seguras y fiables, más allá del ámbito virtual utilizándola en investigaciones escolares relacionadas con el medio natural, social y cultural y, adquiriendo léxico científico básico. 2.3. Realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura instrumentos y dispositivos, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente. 2.4. Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través de la interpretación de la información y los resultados obtenidos, comparándolos con las predicciones realizadas. 2.5. Presentar los resultados de las investigaciones escolares en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico, utilizando representaciones gráficas y explicando los pasos seguidos.	2.1 Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad. 2.2. Buscar, seleccionar y contrastar información, de diferentes fuentes seguras y fiables, más allá del ámbito virtual, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, adquiriendo léxico científico básico, utilizándola en investigaciones escolares relacionadas con el medio natural, social y cultural. 2.3. Diseñar y realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes estrategias de indagación y modelos, empleando de forma segura los instrumentos y dispositivos apropiados, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente. 2.4. Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través del análisis e interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones, comparándolas con las predicciones realizadas. 2.5. Comunicar los resultados y conclusiones de las investigaciones escolares adaptando el mensaje y el formato a la audiencia que va dirigido, utilizando lenguaje científico, utilizando representaciones gráficas y explicando los pasos seguido.
CE.CN.3		
Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación de pensamiento computacional, para generar o reelaborar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas.		
El pensamiento computacional es una habilidad cognitiva que permite al alumnado desarrollar su capacidad para formular, representar y resolver problemas a través de herramientas y conceptos que se utilizan en informática. No implica obligatoriamente el uso de dispositivos electrónicos como un ordenador o tableta. El alumnado a lo largo de los tres ciclos que compone la etapa de Educación Primaria, se compromete a resolver problemas del mundo real. Es decir, el aprendizaje se promueve cuando es un aprendizaje centrado en la tarea. El pensamiento de diseño se aplica a la resolución creativa de problemas complejos en el aula, potenciando la creatividad y el trabajo en equipo. En primer ciclo, el alumnado se inicia en la adquisición de las habilidades que son necesarias para la modificación de algoritmos. Para ello, se valora su interés, participación y las explicaciones de los pasos seguidos tomando un guion como apoyo. En segundo ciclo, el alumnado ya		

csv: BOA20220727001

puede modificar los algoritmos a través de la resolución de problemas sencillos de programación; así como construir un producto final sencillo en equipo y presentarlo en diferentes formatos. En tercer ciclo, el alumnado está preparado para generar un producto creativo e innovador de forma cooperativa, que dé respuesta a necesidades concretas utilizando las habilidades y destrezas adquiridas en los ciclos anteriores.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Realizar, de forma guiada, un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo diferentes prototipos y utilizando de forma segura los materiales adecuados. 3.2. Presentar de forma oral o gráfica el producto final de los proyectos de diseño, explicando los pasos seguidos con la ayuda de un guion. 3.3. Mostrar interés por el pensamiento computacional, participando en la resolución guiada de problemas sencillos de programación.	3.1. Construir en equipo un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, proponiendo posibles soluciones, probando diferentes prototipos y utilizando de forma segura las herramientas, técnicas y materiales adecuados. 3.2. Diseñar posibles soluciones a los problemas planteados de acuerdo con técnicas sencillas de los proyectos de diseño y pensamiento computacional, mediante estrategias básicas de gestión de proyectos cooperativos, teniendo en cuenta los recursos necesarios y estableciendo criterios concretos para evaluar el proyecto. 3.3. Resolver, de forma guiada, problemas sencillos de programación, modificando algoritmos de acuerdo a principios básicos del pensamiento computacional (descomposición, reconocimiento, abstracción y escritura del algoritmo).	3.1. Plantear problemas de diseño que se resuelvan con la creación de un prototipo o solución digital, evaluando necesidades del entorno y estableciendo objetivos concretos. 3.2. Diseñar posibles soluciones a los problemas planteados de acuerdo a técnicas sencillas de pensamiento de diseño y pensamiento computacional, mediante estrategias básicas de gestión de proyectos cooperativos, teniendo en cuenta los recursos necesarios y estableciendo criterios concretos para evaluar el proyecto. 3.3. Desarrollar un producto final que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo, diferentes prototipos o soluciones digitales y utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados. 3.4. Comunicar el diseño de un producto final, adaptando el mensaje y el formato a la audiencia, explicando los pasos seguidos, justificando por qué ese prototipo o solución digital cumple con los requisitos del proyecto y proponiendo posibles retos para futuros proyectos.
CE.CN.4		
Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables para conseguir el bienestar físico, emocional y social.		
La construcción de la propia identidad del alumnado es una de las resultantes de la continua interacción que mantienen los niños y niñas con el medio en el que viven y, sobre todo, con las personas que les rodean. A través de esa interacción, el alumnado conoce y controla su propio cuerpo, constatando sus diversas posibilidades de expresión y de intervención y, en definitiva, configuran su propia imagen como individuos con características peculiares y aptitudes propias, distintos de los demás, y, al mismo tiempo, capaces de integrarse activamente en diversos grupos y organizaciones sociales, integrando de forma paulatina los nuevos roles que tienen los hombres y mujeres en la sociedad. Las posibilidades motrices son el primer recurso que poseen el alumnado para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea; por lo que a partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, los niños y las niñas aprenden a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio y, sobre esta base, construyen su identidad personal. En primer ciclo es fundamental que reconozcan las emociones propias y la de los demás y diferencien las acciones que favorecen el bienestar emocional y social, así como hábitos de vida saludables. En segundo ciclo, se valora que afiance el conocimiento de los hábitos de cuidado y salud para que los pongan en práctica en su vida cotidiana, mostrando actitudes de bienestar emocional y social. En tercer ciclo, el alumnado es capaz de adoptar actitudes de bienestar emocional, afianzar los hábitos de vida saludables y puede valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación, mantenimiento y mejora del entorno; así como conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social. 4.2. Reconocer estilos de vida saludables, valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, la higiene, el ejercicio físico y el descanso y el uso adecuado de las tecnologías.	4.1. Identificar las emociones propias y las de los demás, mostrando empatía y estableciendo relaciones afectivas saludables mostrando actitudes que fomenten el bienestar emocional y social 4.2. Afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	4.1. Adoptar actitudes que fomenten el bienestar emocional y social, identificando y gestionando las emociones propias y respetando las de los demás, fomentando relaciones afectivas saludables y reflexionando ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre. 4.2. Adoptar estilos de vida saludable, valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso, la higiene y la prevención de enfermedades y el uso adecuado de nuevas tecnologías. 4.3. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. 4.4. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los

csv: BOA20220727001

		seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación, mantenimiento y mejora del entorno.
CE.CN.5		
Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natura, conservarlo y mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.		
Los niños y niñas tienen un conjunto de ideas e interpretaciones de la realidad que le rodea que les van a servir de base para la incorporación de nuevos saberes a lo largo de la etapa de Educación Primaria, debido al contacto cotidiano con el medio. En primer ciclo, el alumnado puede reconocer las características, organización y propiedades de los elementos del medio natural; así como las conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos. Se valora que muestre actitudes de respeto para el disfrute del patrimonio natural. En segundo ciclo, el alumnado ya puede identificar las características y conexiones estableciendo relaciones entre elementos incluidos dentro de un sistema (por ejemplo, redes tróficas sencillas), adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora. En tercer ciclo, el alumnado ya está preparado para establecer conexiones sencillas entre los elementos del medio, pensando en cambios temporales y dinámicos que pueden ayudar a valorar y mostrar actitudes de conservación y mejora del medio natural.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Reconocer las características, organización y propiedades de los elementos del medio natural a través de indagación u otras prácticas científicas, utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada. 5.2. Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación. 5.3. Mostrar actitudes de respeto para el disfrute del patrimonio natural, reconociéndolo como un bien común.	5.1. Identificar las características, la organización y propiedades de los elementos del medio natural a través de la indagación u otras prácticas científicas y utilizando las herramientas y procesos adecuados. 5.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen. 5.3. Proteger el patrimonio natural, y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones de mejora para su conservación y mejora.	5.1. Identificar y analizar las características, organización y propiedades de los elementos del medio a través de la indagación u otras prácticas científicas utilizando las herramientas y procesos adecuados. 5.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen. 5.3. Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Cultura científica

Este bloque abarca una serie de saberes relacionados con el conocimiento del mundo natural y los procesos de observación, cuestionamiento, diseño de estrategias y puesta en marcha de investigaciones, interpretación de datos y pruebas, construcción de explicaciones y su evaluación y comunicación. Aspectos que permiten trabajar en y sobre ciencia. La comunicación y el registro de datos van acompañados del uso del lenguaje matemático, verbal y de representaciones visuales, entre otras, lo que supone un abordaje interdisciplinar y sistémico del conjunto de saberes incluidos en la etapa.

El bloque A1 *(iniciación a la actividad científica*) incluye saberes relacionados con las prácticas científicas (NRC, 2012, Couso et al., 2020) y debería ser trabajado de forma conjunta con otros contenidos conceptuales de la ciencia (teorías, modelos, ...), vinculados con saberes presentes en el bloque A. Asimismo, se relaciona con saberes del área de Ciencias Sociales, que contribuyen, en particular, al desarrollo de capacidades como, la localización, la orientación, las habilidades cartográficas. La progresión de este bloque a lo largo de los ciclos propone una progresión dependiente del contexto del aula: desde secuencias más estructuradas, incrementando la complejidad o el grado de autonomía por parte del alumnado a medida que estén más familiarizados con la puesta en marcha de estas prácticas, tal y como se especifica en las sugerencias metodológicas (Banchi y Bell, 2008). Es importante señalar que este bloque debe ser abordado en el contexto de situaciones de aprendizaje relacionadas con otros saberes y que impliquen el desarrollo de estas destrezas científicas. A lo largo de las sugerencias metodológicas especificadas para los diferentes ciclos y bloques dentro de la materia se especifican preguntas que pueden servir de punto de partida para trabajar los elementos incluidos en estos saberes. Es importante señalar que este bloque no está concebido para que el docente transmita las fases del “método científico”. En primer lugar, porque no existe un único modo en el que se construye el conocimiento científico, lo que hace que el término “método” no refleje las diferentes formas de abordar la Ciencia

csv: BOA20220727001

y en segundo, porque se debería aprender qué es la Ciencia y cómo se construye el conocimiento científico haciendo ciencia escolar.

El bloque A2 (*la vida en nuestro planeta)* incluye algunas de las grandes ideas de la educación científica propuestas por Harlen (2010 y 2015). Los seres vivos y su diferencia con la materia inerte, sus necesidades y su relación con el entorno en el que viven se introducen en el primer ciclo. La visión sistémica y de relaciones más complejas entre ellos se presenta en el segundo ciclo, donde se amplía la visión a los ecosistemas y la complejidad de relaciones presentes en los mismos, vinculado con saberes presentes en Ciencias Sociales en el bloque de "Conciencia ecosocial", ampliados al tercer ciclo. En el tercer ciclo, este bloque aterriza sobre el cuerpo humano, su anatomía y funcionamiento visto desde las relaciones entre sistemas. Profundiza en aspectos ya abordados en el primer ciclo en relación a los estilos de vida saludables que pueden relacionarse con saberes de otras materias como Educación Física. Los saberes relacionados con la competencia en alimentación se asocian también con saberes de Ciencias Sociales: las acciones como consumidores desde la perspectiva social y cultural, relacionado con el bloque de "Conciencia ecosocial". A nivel general este bloque debería de abordarse desde la presentación de fenómenos y situaciones que inviten al alumnado a observar, comparar y plantearse preguntas, entre otras. Para ello es necesario realizar tomar contacto con elementos naturales a través de salidas de campo o la observación de seres vivos, entre otros. En resumen, se vincula con saberes relacionados con Ciencias Sociales (principalmente con el bloque de "Conciencia ecosocial"), Educación Física, Matemáticas (principalmente con el sentido de la medida, proporciones y sentido estocástico) o con Lengua Castellana y Literatura.

En el bloque A3 (*materia, fuerzas y energía*) la materia se presenta desde el conocimiento de los materiales del entorno presentes en objetos y mezclas cotidianas. Se va ampliando la mirada con los cambios de estado y propiedades, desde modelos perceptivos a modelos científicos escolares, que relacionan fenómenos como, por ejemplo, los atmosféricos. La construcción de una estación meteorológica en la que recoger datos que luego pueden ser representados gráficamente. Por otra parte, se comienzan a identificar fuerzas a partir de efectos observables (algo que cae, se mueve, se deforma), estableciéndose asociaciones con las máquinas y el trabajo mecánico. La luz y el sonido, la electricidad y las fuentes de energía incluidas a lo largo de la etapa se vinculan con saberes incluidos en el bloque de "Conciencia ecosocial" de Ciencias Sociales y con áreas como Música y Danza y Educación Plástica y Visual. Es destacable la relación con el área de Matemáticas en saberes como el sentido de la medida y la medición como procedimiento y la estimación de magnitudes y variables físicas necesarias para comprender fenómenos físico-químicos del entorno en el contexto de Educación Primaria. A nivel general se recomienda abordar la introducción de estos saberes y el uso de magnitudes con la realización de experiencias prácticas y con el uso de instrumento de medida.

El bloque A4 (*la Tierra y el espacio)* incluye saberes relacionados las Ciencias de la Tierra y del espacio como la Geología o la Geofísica, conectando saberes incluidos en los bloques anteriores. Se introducen saberes relacionados con las rocas y minerales, el paisaje, desde el punto de vista geológico, o el sistema Sol-Tierra y Sol-Tierra-Luna a partir de las consecuencias observables de sus relaciones. Se plantea una introducción progresiva en estos saberes que parten en los primeros ciclos de lo próximo y cotidiano y avanzan hacia una visión más compleja en cuanto al establecimiento de relaciones y cambio en la escala con la que se observan estos fenómenos. Por ejemplo, desde la mirada desde la Tierra a fuera de ella, desde los elementos presentes en la Tierra (rocas, minerales, agua en sus diferentes estados, el aire,…) hasta sus relaciones causales e interacciones con otros elementos (de donde procede, para qué se usa, cómo cambia, qué repercusiones puede tener,…). Es destacable de nuevo la relación con el área de Ciencias Sociales. Por ejemplo, la comprensión del modelo Sol-Tierra, puede complementarse con la localización geográfica.

B. Tecnología y digitalización

Este bloque de saberes se divide en dos ámbitos: bloque B1 (Digitalización del entorno personal de aprendizaje) y el bloque B2 (*Proyectos de diseño y pensamiento computacional).* Su inclusión en el currículo de Educación Primaria constituye una novedad e introduce saberes que tienen una continuidad a lo largo de la educación básica en materias como Tecnología y Digitalización. Por este motivo, resulta imprescindible que en los primeros años de aplicación de la presente orden curricular se tenga en cuenta que el alumnado de que ha cursado primer o segundo ciclo siguiendo el currículo anterior puede encontrar dificultades para comprender los saberes básicos indicados en su ciclo actual, por

csv: BOA20220727001

lo que, en estos casos, a la hora de programar la asignatura pueden flexibilizarse los saberes de cada ciclo centrándose, si fuera necesario, en los programados para el ciclo anterior.

El bloque B1 (*Digitalización del entorno personal de aprendizaje*) se orienta principalmente a saber utilizar las herramientas digitales para el propio aprendizaje del alumnado y para su conocimiento a nivel de usuario. Se trata principalmente de aprender a utilizar los dispositivos y recursos digitales necesarios para buscar información y analizarla, contrastándola de manera que puedan empezar a desarrollar una actitud crítica ante acontecimientos mediáticos, para no ser víctima de desinformaciones y de las corrientes de opinión no fundadas en el conocimiento científico. Este bloque presenta una relación con el resto de materias de la etapa en las que se propongan situaciones que inviten a la búsqueda y evaluación de la información presente en medios digitales. Dentro de este bloque, otro eje importante es la utilización de tecnologías para la comunicación científica, esto es, para que el alumnado prepare y presente sus propias producciones o trabajos utilizando herramientas tecnológicas adecuadas para cada tarea, alcanzando así competencias digitales (Waring y Hartshone, 2020).En este sentido, se promueve la introducción progresiva del uso de visualizadores cartográficos (como, por ejemplo, IberPix), Sistemas de Información Geográfica (como Google Earth) relacionados con las Ciencias Sociales, y de simuladores digitales sencillos que permiten trabajar la visión tridimensional de diferentes sistemas (como, por ejemplo, human.biodigital) o de programas ofimáticos donde representar datos sencillos o presentar los resultados de investigaciones escolares o el uso de softwares sencillos como medio para introducir nociones iniciales de programación, vinculados con el bloque B2, entre otros.

El bloque B2 (*Proyectos de diseño y pensamiento computacional*) trata de desarrollar unas bases que permitan iniciarse en el diseño de proyectos y en el desarrollo de habilidades necesarias para poder introducir nociones básicas de programación. Para ello puede trabajarse el diseño y fabricación de estructuras y la valoración de su funcionamiento, vinculándolo con saberes del bloque A (véase por ejemplo la situación de aprendizaje 2). Los proyectos de diseño no solo corresponden con temas vinculados a la ingeniería, sino que pueden abordarse interdisciplinarmente, relacionando otras materias como por ejemplo la Música y Danza, la Educación Plástica y Visual, las Matemáticas, las Ciencias Sociales, entre otras (Li et al., 2019). Por otra parte, la iniciación en la programación por bloques y en la robótica a través de la secuenciación de órdenes de progresiva dificultad, se complementa con habilidades de pensamiento desarrolladas en la asignatura de Matemáticas o al tratar la secuenciación temporal en el aprendizaje de la Historia. Desde la literatura no existe una definición clara sobre el uso de contextos científicos o matemáticos para el desarrollo del pensamiento computacional (Weintrop et al., 2015). Según Yadav et al. (2016) las habilidades de pensamiento computacional incluyen capacidades de descomposición de problemas complejos en sub-problemas manejables (descomposición de problemas), utilizando para ello una secuencia de pasos (algoritmos) y revisando cómo dicha solución puede utilizarse para problemas similares para, finalmente determinar si un ordenador puede ayudarnos a resolver más eficientemente esos problemas (automatización). Por tanto, la programación conlleva una serie de destrezas del pensamiento computacional que pueden ir desarrollándose en el alumnado de Educación Primaria. Los conceptos clave relacionados con la secuenciación en pasos son la sucesión (antes, después), la repetición (iteración y bucle), la bifurcación (o condicionales), y el paralelismo (o múltiples agentes trabajando en equipo), relacionados con el uso básico de algoritmos planteados desde problemas sencillos. Es decir, lo importante es trabajar actividades que permitan interiorizar estos conceptos programando una sucesión de órdenes de complejidad creciente a lo largo de los cursos a partir de la introducción de problemas, siempre considerando el contexto del aula. La clave de la programación es que haya una secuencia de órdenes (comandos) que otros ejecuten. En primer ciclo se trabajará sobre todo la sucesión para crear secuencias. En segundo ciclo se podrá ya abordar las condiciones (que implican bifurcaciones de la secuencia), repeticiones (de una orden) y bucles (de varias órdenes). Y en tercer ciclo podría iniciarse la programación basada en texto o bloques (por ejemplo Code.org) utilizando software gratuito como Scratch Jr (Resnik et al. 2009). Para ello, se puede trabajar con el uso de materiales analógicos (actividades desenchufadas) o con materiales digitales como robots educativos o aplicaciones informáticas que introducen en el desarrollo del pensamiento computacional (Sáez-López et al., 2016).

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica

csv: BOA20220727001

Este bloque contiene un abanico de saberes que suponen la introducción a determinados contenidos científicos relacionados con el entorno natural presentes en la cotidianidad del alumnado. El bloque A1, abordado en compañía de otros saberes del bloque o de otros bloques, introduce a los niños y niñas en el desarrollo de destrezas científicas y el papel de la ciencia en nuestras vidas. El bloque A2, se refiere a los seres vivos y al respeto por ellos y los estilos de vida saludable. El bloque A3, enfocado desde la cotidianidad incluye los materiales, las mezclas y estructuras. Por último, el bloque A4, introduce los minerales desde lo perceptual y la observación de consecuencias derivadas de la relación Sol-Tierra.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Iniciación a la actividad científica: – Procedimientos adecuados a las necesidades de la investigación escolar (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...). – Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo a las necesidades de las diferentes investigaciones escolares. – Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. – La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones como actitudes presentes en la construcción del conocimiento científico. – Las profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género. – Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través de acciones presentes en la vida cotidiana basadas en el conocimiento científico.	No hay que concebir este bloque como un saber aislado de los demás, sino como un saber transversal dentro del área de conocimiento y áreas afines. Para su desarrollo se pueden plantear diferentes situaciones de aprendizaje que partan de la observación de elementos naturales cotidianos, la realización de salidas a entornos próximos (al parque, a patio del colegio, …), la descripción de elementos a raíz de cuestiones que orienten la observación y descripción (¿Cómo son las hojas de este árbol?, ¿cómo es su borde?, ¿cómo es su forma?, ¿cuánto mide de largo?, ¿ y de ancho?), su identificación (¿a qué árbol corresponde esta hoja?) o su comparación (¿en qué se parece una lombriz a un insecto palo?). También se pueden plantear preguntas que inviten a realizar pequeñas investigaciones escolares estructuradas en las que el alumnado registre datos y los interprete para dar respuesta a la pregunta inicial (¿Cómo se comporta un insecto palo ante determinados estímulos?, ¿cómo funciona este juguete?, ¿cómo cambio cuando crezco?, ¿en qué empleamos el agua durante un día?). También se pueden generar espacios en el aula en los que los niños y niñas tengan libertad para experimentar con materiales a partir de los cuales se generen situaciones que inviten a la observación, descripción, comparación, explicación y comunicación de las observaciones. Por ejemplo, diseñando espacios de libre elección que fomenten experimentación: propuestas donde se muestren materiales de diferente masa y balanzas, otros donde se presenten mezclas (arena con rocas y minerales) con diferentes coladores y tamices para separar. Ejemplos de estos espacios se pueden consultar en Pedreira et al. (2019) y situación de aprendizaje 1. Las profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología pueden trabajarse en el marco de desarrollo de una secuencia de indagación estructurada (¿a quién le podríamos preguntar sobre este tema?) o iniciando situaciones de aprendizaje con preguntas relacionadas con las profesiones científicas (¿quién estudia el tiempo atmosférico?) o con la realización de entrevistas a especialistas.
A.2. La vida en nuestro planeta: – Necesidades básicas de los seres vivos y la diferencia con los objetos inertes. – Las adaptaciones de los seres vivos a su hábitat, concebido como el lugar en el que cubren sus necesidades. – Clasificación e identificación de los seres vivos de acuerdo con sus características observables. – Las relaciones entre los seres humanos, los animales y las plantas. Cuidado y respeto hacia los seres vivos y el entorno en el que viven. – Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene, alimentación variada y equilibrada, ejercicio físico, contacto con la naturaleza, descanso y cuidado del cuerpo para prevenir posibles enfermedades. – Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto por las de los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo-sexual.	Las salidas a entornos próximos, el uso de elementos naturales en clase como, por ejemplo, pequeños terrarios con animales y plantas o la lectura de textos sencillos y cuentos a partir de los que identificar pequeños interrogantes relacionados con la vida en nuestro planeta, son algunas estrategias que pueden ayudar a vertebrar algunos de los saberes presentes en este bloque. La creación de situaciones que inviten a clasificar o realizar registros gráficos sobre características observables de determinados seres vivos y el establecimiento de comparaciones entre ellos (¿en qué nos parecemos a las plantas?, ¿y a un pez?) o su relación con el medio en el que viven (¿de dónde obtiene el alimento ese organismo?, ¿cómo se desplaza en ese medio?). En este ciclo también se pueden plantear secuencias de indagación estructurada que fomenten la expresión de modelos científicos mentales a través de representaciones sencillas sobre las relaciones de los seres vivos con el medio (por ejemplo, ¿qué necesita una planta para crecer?). Asimismo, se pueden formular cuestiones de contenido socio-científico que hagan que el alumnado exprese los modelos científicos construidos y argumente, relacionando pruebas con el modelo (¿Qué podemos hacer para evitar que se extinga el quebrantahuesos?). Para el conocimiento del propio cuerpo y la adquisición de hábitos saludables, se pueden generar situaciones de aprendizaje que partan de las experiencias personales del alumnado y que promuevan la iniciación en el registro de datos y la elaboración de explicaciones (¿cuándo me lavo los dientes?, ¿y las manos?, ¿qué comí ayer?, ¿cómo clasificaríais estos alimentos?, ¿qué nos pasa cuando nos

csv: BOA20220727001

	ponemos enfermos?, ¿cómo me siento hoy?). También se pueden hacer disecciones (por ejemplo, de los pulmones de un cordero y de una trucha, observando sus branquias) y describir, observar diferencias entre ellos y establecer relaciones entre las características observadas y el medio en el que viven.
A.3. Materia, fuerzas y energía: – Propiedades observables de los materiales, su procedencia y su uso en objetos de la vida cotidiana de acuerdo a las necesidades de diseño para los que fueron fabricados. – La luz y el sonido como entidades físicas. – Otras formas de energía. Fuentes y uso en la vida cotidiana. – Las mezclas y sus componentes. Identificación de mezclas homogéneas y heterogéneas. Separación de mezclas heterogéneas y algunas homogéneas mediante distintos métodos físicos sencillos. – Estructuras resistentes, estables y útiles en el contexto escolar.	Las actividades sensoriales en las que el alumnado tome contacto con estos saberes a través de la observación y descripción de fenómenos y de las características de diferentes materiales, la diferenciación de materiales (papel, madera, …) presentes en objetos cotidianos (pelotas, cuadernos, ...) o clasificación atendiendo a criterios observables (según su estado, su dureza, su comportamiento frente a la luz, procesos mecánicos, ...). La luz y el sonido se pueden trabajar con el planteamiento de cuestiones que inviten a exteriorizar las observaciones (¿qué le pasa a la luz?) o que los vinculen con experiencias cotidianas (¿cómo cambia mi sombra?, ¿qué objetos de clase generan luz?, ¿y sonido?, ¿a qué contenedor tiro esto?). Se puede trabajar la energía desde las diferentes fuentes perceptibles (sol, mi desayuno, …), vinculándolo con saberes del bloque A2 (¿de dónde saca la energía una semilla para germinar?). Además, se pueden trabajar a partir de los efectos observados en los materiales (¿qué hace que se mueva este molinillo?) En cuanto a las mezclas y sus componentes se pueden plantear situaciones de aprendizaje en las que el alumnado mezcle y separe para conocer mejor los materiales del entorno y sus propiedades. Por ejemplo, mezclar arena y agua, agua con sal, hierro y arena y, a partir de la mezcla realizada, identificar si se trata de una mezcla homogénea o heterogénea, ya que da pistas sobre el método a utilizar para separar y volver a recuperar alguno de sus componentes. Para ello se pueden utilizar instrumentos como como tamices, imanes o estrategias como secar (introduciendo la idea de evaporación que se trabajará en el siguiente ciclo). En cuanto al saber relacionado con las estructuras se pueden proponer tareas relacionadas con las características de los materiales cotidianos (¿puedo hacer una percha de papel?, ¿cómo?) y con estructuras sencillas (bolas, bloques, palitos, tubitos, ...) y materiales que se puedan manipular. Se pueden construir estructuras con el uso de diferentes materiales (papel, plastilina, plásticos…) y que tengan una utilidad para el desarrollo de otros proyectos (por ejemplo, la construcción de un molinillo para una estación meteorológica, relacionándolo con saberes incorporados en Ciencias Sociales)
A4. La Tierra y el espacio – La Tierra en el universo. Algunos componentes. Propiedades físicas observables de algunos minerales y rocas. – Movimientos y dinámicas relacionados con la Tierra y el universo y sus consecuencias en la vida diaria y en el entorno. Secuencias temporales y cambios estacionales. – La vida en la Tierra. Fenómenos atmosféricos y su repercusión en los ciclos biológicos y en la vida diaria. Observación y registro de datos atmosféricos	Los componentes de la Tierra pueden introducirse con actividades sobre observación y clasificación de materiales geológicos. Para ello es recomendable llevar minerales y rocas a clase con las que tener experiencias sensoriales (véase situación de aprendizaje 1). Se pueden plantear situaciones en las que el alumnado trabaje con algunas las propiedades de los minerales: hay minerales que tienen colores diferentes, algunos se pueden rayar con la uña y otros no, si "pintamos" sobre una determinada superficie con ellos a veces su color es diferente que el del mineral (raya), algunos dejan pasar la luz y otros no (opacos, translucidos), que son o no atraídos por imanes, entre otras propiedades. También se pueden realizar observaciones de minerales en rocas formadas por la combinación de varios minerales dónde estos sean visibles a simple vista y su identificación con el uso de claves sencillas y acotadas a unos pocos elementos. Se introducen, de ese modo aspectos observables y descriptivos. En relación a los movimientos y dinámicas relacionadas con la Tierra y el universo, siguiendo las recomendaciones de García Barros y Martínez Losada (2013), en el primer ciclo, los fenómenos astronómicos se pueden introducir con la observación del Sol, la Luna y las estrellas, enfatizando la importancia que tiene el Sol para los seres vivos del planeta, pudiendo conectarlo con saberes del bloque A2 (necesidades de los seres vivos) y A3 (energía). Así, se recomienda la observación del cielo, apreciando cambios y midiendo el tiempo. Para ello se pueden realizar actividades de observación y descripción en diferentes momentos y apreciación de los cambios observados (¿podemos saber dónde está el Sol observando la dirección de la

csv: BOA20220727001

	sombra?, ¿cómo cambia la posición del Sol y de las sombras a lo largo del día?, ¿cuándo vemos la luna?, ¿tiene siempre la misma forma?, ¿cómo cambia?). Estas observaciones se pueden trasladar al paso del tiempo (el movimiento aparente del sol a lo largo de un día, variación de las horas de luz a lo largo del año y su relación con las estaciones…). Ejemplos de actividades relacionadas con el tema pueden consultarse en trabajos como Artés et al (2014) o Couso (2018). Se recomienda trabajar los fenómenos atmosféricos en este ciclo desde fenómenos presentes en la cotidianidad del alumnado (¿qué ropa usamos cuando hace buen tiempo?, ¿y malo?, ¿qué es la lluvia? Y ¿el granizo?, ¿y la nieve?, ¿en qué se diferencian?). También se pueden introducir aspectos relacionados con el lenguaje gráfico en cuanto a la representación de la lluvia, nieve a través del uso de mapas sencillos. También se pueden registrar datos meteorológicos básicos, mediante un termómetro y un pluviómetro, durante periodos dilatados de tiempo, que permitan observar su variación. Igualmente, se pueden realizar asambleas diarias al inicio de la jornada escolar en las que se identifique y recoja información sobre el tiempo que hace cada día (sol, lluvia, nubes, viento, etc.).
B. Tecnología y digitalización	
Este bloque incluye la introducción de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el bloque B1 a través del uso de dispositivos digitales empleados en contexto. Por ejemplo, en la puesta en marcha de proyectos interdisciplinares o de situaciones de aprendizaje vinculadas a diferentes saberes. El bloque B2 introduce al alumnado en el desarrollo de estrategias para dar respuesta a problemas sencillos de diseño en el contexto escolar, pudiéndose relacionar con otros saberes. Asimismo, introduce al alumnado en el pensamiento computacional a través de la realización de instrucciones sencillas mediante el uso de recursos analógicos y/o digitales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1.Digitalización del entorno personal de aprendizaje: – Dispositivos y recursos del entorno digital de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del contexto educativo. – Recursos digitales para comunicarse con personas conocidas en entornos conocidos y seguros.	Este bloque se trabajará de manera transversal integrándolo con el resto de saberes del área y otras afines. Se sugiere que el alumnado utilice los recursos digitales del aula para alguna tarea, por ejemplo, usar la pizarra digital, si la hay u ordenadores del centro. Se trata simplemente de que el alumnado se familiarice con los recursos digitales a su alcance en su centro. Para el segundo punto se puede utilizar videoconferencias para comunicarse con estudiantes de otros centros o con familiares que residen en otras localidades. Esto puede hacerse al abordar diferentes temas en los que personas que no están físicamente presentes en el aula pueden aportar su testimonio o experiencia como fuente oral relacionándolo con Ciencias Sociales y con el bloque A1 invitando a profesionales relacionados con la Ciencia.
B.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional: – Fases de los proyectos de diseño: de modelos analógicos y prototipos, prueba y comunicación. – Materiales adecuados a la consecución del proyecto de diseño. – Iniciación a la programación a través de recursos analógicos o digitales adaptados al nivel lector del alumnado (actividades desenchufadas, plataformas digitales de iniciación a la programación, robótica educativa...). – Estrategias básicas de trabajo en equipo.	Para desarrollar proyectos de diseño en el primer ciclo pueden enmarcarse en relación con saberes dentro del área. Por ejemplo, con el planteamiento de situaciones de aprendizaje que inviten a realizar construcciones sencillas, relacionadas con los bloques A3 (¿cómo diseño una percha donde colgar mi abrigo?) o con el bloque A2 (¿cómo diseñamos un terrario para que los caracoles no se escapen?). Pero también desde otras materias como Música y Danza (por ejemplo, con la construcción de instrumentos musicales sencillos). La iniciación a la programación y el desarrollo del pensamiento computacional pueden utilizarse actividades desenchufadas (uso de recursos analógicos) y robots educativos para iniciarse en la comprensión del espacio, o programarlos para seguir un recorrido en un juego de preguntas y respuestas o para simular un itinerario. Los recursos analógicos pueden ser una serie de tarjetas gráficas con instrucciones sencillas (flecha, cara contenta, cara triste, palmada, vuelta, etc.) con las que un grupo crea una secuencia y otro grupo ejecuta. También pueden organizarse cubos con diferentes órdenes en sus caras y juntar varios para establecer la secuencia a ejecutar. Los robots educativos adecuados a estas edades se programan de esta manera, pero pueden realizarse las mismas actividades actuando unos grupos de estudiantes de programadores y otros de robots/ejecutores. Lo importante en primer ciclo es trabajar la secuencia (sucesión, antes, después). El diseño de una coreografía es también en este sentido una programación.

csv: BOA20220727001

	Todas estas propuestas implican el trabajo en equipo, así que de modo transversal se pueden concretar reglas dentro de los grupos de trabajo, asignar roles rotativos, entre otras estrategias.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica	
Este bloque incluye un abanico de saberes que suponen la continuación de algunos de los contenidos científicos trabajados en el ciclo anterior. El bloque A1, trabajado de modo transversal en compañía de otros saberes del bloque o de otros bloques, propone el trabajo de destrezas básicas de investigación y una cierta visión histórica en la construcción del conocimiento científico. El bloque A2, está dedicado a los seres vivos, su clasificación y su relación con el medio físico y con otros seres vivos y aporta una visión más sistémica que en el ciclo anterior. El bloque A3, vertebrado por la observación, introduce el uso de representaciones y la emisión de explicaciones sobre fenómenos físicos como los cambios de estado y las fuerzas y su relación con las máquinas. Por último, el bloque A4, continúa con la profundización de saberes relacionados con la Geología y las Ciencias del Espacio.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Iniciación a la actividad científica: — Procedimientos adecuados a las necesidades de la investigación escolar (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones, creación de modelos, investigación a través de búsqueda de información, diseño y puesta en marcha de experimentos con control de variables...). — Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo a las necesidades de la investigación. — Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. — La curiosidad, la iniciativa y la constancia en la realización de las diferentes investigaciones como actitudes presentes en la construcción del conocimiento científico — Avances en el pasado relacionados con la ciencia y la tecnología que han contribuido a transformar nuestra sociedad para mostrar modelos desde una perspectiva de género. — La importancia del uso de la ciencia y la tecnología para ayudar a comprender las consecuencias de las propias acciones, tomar decisiones razonadas y realizar tareas de forma más eficiente.	Al igual que en el ciclo anterior, este bloque debería trabajarse de forma transversal con saberes tanto del propio bloque como de otros dentro del área de conocimiento y en áreas afines. Presentar fenómenos en el aula, generar situaciones de aprendizaje que inviten a que el alumnado se plantee cuestiones sobre las observaciones realizadas puede ser un punto de partida para comenzar el desarrollo de investigaciones escolares estructuradas y/o dirigidas atendiendo al contexto del aula. Registrar datos cuantitativos y cualitativos con el uso de tablas sencillas y cuadernos de notas, la construcción de gráficos sobre, por ejemplo, la variación de la sombra de un objeto a lo largo del día o la realización de observaciones periódicas sobre la vegetación próxima al colegio pueden ser el punto de partida para generar preguntas (¿qué hace que la sombra cambie?, ¿en qué se parece la flor de este árbol a su fruto?, ¿cómo se transforma?) que permitan la emisión de explicaciones y la representación de modelos explicativos sencillos. La lectura de textos sencillos sobre sucesos con trasfondo científico, noticias de prensa o experiencias realizadas por científicos y científicas también pueden ser un punto de partida para el desarrollo de secuencias de aprendizaje. Se pueden proponer experiencias de control de variables, invitando al alumnado emitir hipótesis y discutir la forma en la que diseñar sus investigaciones para recoger datos que permitan dar respuesta a la pregunta o problema planteado (¿Qué es necesario para que una planta crezca más rápido?, ¿cómo lo podemos comprobar?, ¿qué material uso para conservar mi bebida fría?).
A.2. La vida en nuestro planeta: — Los reinos de la naturaleza desde una perspectiva general e integrada a partir del estudio y análisis de las características de diferentes ecosistemas. — Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación la especie. — Características propias de las plantas que permiten su clasificación en relación con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie. — Los ecosistemas como lugar donde intervienen factores bióticos y abióticos, manteniéndose un equilibrio entre los diferentes elementos y recursos. Sus interacciones y relación con otros sistemas. — Relación del ser humano con los ecosistemas para cubrir las necesidades de la sociedad. Ejemplos de buenos y malos usos de los recursos naturales de nuestro planeta y sus consecuencias.	Para el desarrollo de los saberes incluidos en este bloque se pueden plantear situaciones de aprendizaje que inviten a la observación de estructuras microscópicas de organismos con la ayuda de lupas binoculares y/o microscopios y su descripción y comparación (las células de la piel de una cebolla, hongos presentes en una rebanada de pan, protistas en infusiones de perejil, …), para, posteriormente, realizar clasificaciones atendiendo a las observaciones realizadas que permitan conocer el modo en el que, desde la comunidad científica, se clasifican los organismos actualmente, fomentando el diálogo y la comunicación sobre los criterios establecidos. Salidas de campo a entornos naturales (un río, una charca, un huerto...), visitas a museos, la lectura de noticias o textos para estimular la construcción de modelos mentales que permitan explicar fenómenos relacionados con los seres vivos y sus interacciones. Por ejemplo, partiendo del registro de datos durante una salida se puede invitar al alumnado a describir e identificar los seres vivos presentes en él, realizando observaciones con el apoyo de lupas binoculares y identificándolos con claves o guías adaptadas, estableciendo las posibles relaciones entre los organismos identificados (por ejemplo, la construcción de redes tróficas sencillas) o realizando predicciones sobre eventos que sucederían si uno de los organismos "desapareciese" (por ejemplo, un descomponedor) o si emergiesen presiones o amenazas derivadas de la acción humana en ese ecosistema.

csv: BOA20220727001

	La lectura de noticias o de textos adaptados sobre acciones de los seres humanos sobre los ecosistemas (por ejemplo, el dragado de los ríos, impacto sobre el medio de los diferentes modos de energía, …) para establecer debates en los que se incorpore el trabajo de la argumentación relacionando hechos y datos con conclusiones ante situaciones que generan cierta controversia (¿se debería dragar el río?, ¿qué pasaría si desapareciesen las abejas?). También se pueden plantear secuencias basadas en el diseño como la que se ejemplifica en la situación de aprendizaje 2 o plantear actividades de indagación basadas en la construcción de modelos. Por ejemplo, "dibuja un animal extraordinario que pueda vivir en el desierto", propuesto por Gil Quílez et al (2011).
A.3. Materia, fuerzas y energía: – Estados de la materia. – El calor y temperatura. Cambios de estado. – Materiales conductores y aislantes ante el calor, instrumentos de medición de la temperatura, efectos del calor sobre los materiales y aplicaciones en la vida cotidiana. – Los cambios que experimentan determinados materiales en situaciones de la vida cotidiana (físicos o químicos, reversibles o irreversibles…) para reconocer procesos y transformaciones observando la situación inicial y final. – Las fuerzas y sus efectos. Fuerzas de contacto y a distancia. – Trabajo mecánico – Propiedades de las máquinas simples y su efecto sobre las fuerzas. Aplicaciones y usos en la vida cotidiana.	El trabajo a partir de hechos observables relacionados con las experiencias personales del alumnado puede permitir la introducción progresiva de ideas sobre los saberes presentes en este bloque. Por ejemplo, presentar diferentes líquidos de diferente densidad y viscosidad (aceite, agua, miel); sólidos rígidos, flexibles y granulares (esponjas, telas, arena, terrones de azúcar, sal, ...); y gases (un globo lleno de aire) y proponer clasificaciones atendiendo a los estados de agregación. La presencia de gases como el aire se pueden introducir haciendo experiencias que permitan visibilizarlo (por ejemplo, generando corrientes de aire, soplando una vela, observando que ocupa espacio, ...). Es importante considerar los estados de agregación como un continuo que posibilita los cambios de estado (solido-líquido-gas). Por ejemplo, la idea de que el hielo también es agua. Los cambios de estado pueden también trabajarse desde cuestiones vinculadas a fenómenos atmosféricos relacionados con el bloque A4 ("si el agua cae de las nubes, ¿cómo puede subir otra vez al cielo?", propuesta por García Barros y Martínez Losada, 2013). El calor en esta etapa puede abordarse como una forma de energía que se transfiere (por conducción, convección, radiación) desde cuerpos con temperaturas altas hasta otros con temperaturas más bajas hasta alcanzar el equilibrio térmico (Prieto, Blanco y González, 2000). Así, el calor puede trabajarse en el aula como responsable de cambios reversibles (como los cambios de estado) e irreversibles (como cocinar, quemar papel, …) y debería ser visto como un proceso. Así, se recomienda que el alumnado mida con el termómetro la temperatura a la que están diferentes materiales y objetos. También se pueden proponer situaciones de aprendizaje que partan de problemas cotidianos sobre el comportamiento de los materiales ante el calor. Por ejemplo, describiendo sensaciones con diferentes materiales (lana, metal, …) y preguntando: ¿qué hace el guante para que no me enfríe?, ¿qué hace el metal para enfriarme tan rápido? Las fuerzas deberían trabajarse desde los efectos observables que producen. A partir de sus efectos buscar la fuerza responsable. Por ejemplo, si hay un cambio en el movimiento o una deformación. Y es a partir del efecto donde se pueden establecer asociaciones sobre si ha habido contacto (empujones, presión, ...) o no (peso, imanes, fuerzas electrostáticas). El trabajo mecánico se relaciona tanto con la energía como con las fuerzas. De este modo, introducir la idea de trabajo ("con una fuerza puedo realizar un trabajo") es necesario para poder entender las máquinas desde ambas perspectivas y lo que aportan en la vida cotidiana, desde un coche a una rampa o una polea (para hacer un trabajo la máquina hace que mi esfuerzo sea menor). Así quedan relacionados todos los saberes que aparecen en el ciclo: energía, calor, trabajo, máquinas y fuerzas. Se pueden utilizar como contexto sobre el que trabajar las máquinas el propio cuerpo (mi brazo sosteniendo el cuaderno, cuando llevo la mochila en mi espalda, ponernos de puntillas, el bocadillo que me como por la mañana y me sirve para ir en bicicleta…). La descripción de los fenómenos observados en estos procesos, el uso de diagramas y dibujos representativos sencillos, realizar mediciones con termómetros, el uso de balanzas, de dinamómetros, son ejemplos de estrategias que introducen al alumnado en el uso de

csv: BOA20220727001

	instrumentos y la expresión de modelos mentales a partir de las observaciones realizadas sobre este bloque.
A4. La Tierra y el espacio – La Tierra y las catástrofes riesgos naturales. – Clasificación elemental de las rocas – Las formas de relieve más relevantes. – Elementos Componentes, movimientos, dinámicas que ocurren en el universo y su relación con determinados fenómenos físicos que afectan a la Tierra y repercuten en la vida diaria y en el entorno – Los fenómenos atmosféricos. Toma y registro de datos meteorológicos y su representación gráfica y visual	Los fenómenos naturales que pueden acabar suponiendo un riesgo para las personas (por ejemplo, inundaciones, desertificación, desprendimientos de laderas, terremotos, erupciones volcánicas tsunamis, olas de calor, epidemias…) son noticia cada muy poco tiempo en diferentes lugares del mundo. Muchas de estas noticias pueden ser empleadas como inicio de situaciones de aprendizaje. Identificar sus causas y consecuencias y/o analizar su distribución geográfica pueden ser aspectos a trabajar en el aula (Pedrinaci, 2010). Para ello se pueden utilizar datos presentes en la red y adaptados/simplificados a las características del contexto del aula. Por ejemplo, a través de la web del Instituto Geológico y Minero de España (IGME), el Museo Geominero o Sistemas Automáticos de Información Hidrológica (SAIH) de las Confederaciones Hidrográficas. Asimismo, se pueden realizar actividades de modelización en las que se introduzca al alumnado en la construcción de explicaciones: ¿qué hace que suba la lava de un volcán? (Onida y Segalini, 2006) o tras la realización de salidas de campo: ¿cómo responderá este tramo de río ante una avenida? (Sáez-Bondía et al., 2021). Así, algunos de estos fenómenos naturales dan pie a realizar también actividades con el uso de rocas y minerales, entendidos como “archivos” sobre los fenómenos y condiciones en las que se formaron (cantos rodados de los ríos, rocas volcánicas, la arena de la playa...) (Cortés Gracia y Martínez Peña, 2017). En relación con los movimientos y dinámicas de la Tierra, siguiendo con lo trabajado en el ciclo anterior, puede realizarse la transición a la visualización de la tierra “desde fuera” (como una esfera iluminada por el Sol). Para esta traslación se recomienda utilizar recursos como el que propone Couso (2018): la Tierra paralela. La construcción de la misma (permite trabajar contenidos geográficos y relacionados con otras materias como Música y Danza y Educación Plástica y Visual y su posterior uso permiten ver en tiempo real la franja del planeta iluminado, rotando la tierra para observar la zona iluminada. Una descripción de la misma se puede encontrar en de la Dueña (2018) o en materiales propuestos por la Asociación Española de Enseñanza de la Astronomía (ApEa). Asimismo, se pueden trabajar los puntos cardinales atendiendo a la posición del sol con el uso de brújulas o realizar representaciones que inviten a explicar las fases de la luna observadas en ciclos anteriores, tal y como proponen García-Barros y Martínez-Losada (2013). Los fenómenos atmosféricos tienen una intensa relación con el bloque A3, registrando datos atmosféricos y representándolos con gráficos sencillos, considerando los cambios atmosféricos con la energía asociada a la temperatura y al movimiento a través de preguntas como: ¿se pueden medir las precipitaciones?, ¿de qué están hechas las nubes?, ¿qué hace que el aire se mueva de un lado para el otro? Del mismo modo que en el ciclo anterior, se sugiere trabajar conjuntamente los saberes de este bloque y los relacionados con Geografía en el área de Ciencias Sociales.
B. Tecnología y digitalización	
Este bloque incluye, por un lado, el bloque B1, relacionado el uso seguro de dispositivos y recursos digitales, se introducen normas relacionadas con la etiqueta digital y el uso de las redes, fomentando el respeto entre iguales. Este bloque debe trabajarse de forma transversal en el desarrollo de otras situaciones de aprendizaje que requieran el uso de este tipo de dispositivos y el trabajo en equipo. El bloque B2, plantea la puesta en marcha de proyectos de diseño. Tal y como se especifica dichos proyectos no necesariamente tienen que relacionarse con el uso de dispositivos digitales, ni con la introducción de la programación, se trata de plantear situaciones que inviten a generar soluciones a problemas relacionados con saberes dentro de este bloque o de otros. En cuanto a la programación y el desarrollo del pensamiento computacional vinculado a la ejecución y creación de algoritmos, se pueden incluir situaciones más complejas y creación de flujos con el uso de recursos tanto analógicos como digitales como los que se ejemplifican en las orientaciones.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1.Digitalización del entorno personal de aprendizaje: – Dispositivos y recursos digitales de acuerdo a las necesidades del contexto educativo. – Estrategias de búsquedas guiadas de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización).	Al igual que en ciclo anterior este boque de saberes debería trabajarse transversalmente, vinculado a saberes dentro del área o de áreas afines. Si la situación de aprendizaje planteada requiere del uso de dispositivos y recursos digitales, se puede proponer al alumnado la realización de búsquedas en Internet utilizando diferentes buscadores y diferentes estrategias de búsqueda, haciendo hincapié

csv: BOA20220727001

– Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje. – Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas. Etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital. – Estrategias para fomentar el bienestar digital. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados, etc.), y estrategias de actuación.	en el uso de fuentes documentales como por ejemplo los medios de comunicación y comparando la información de unas y otras páginas. En el contexto de proyectos o de determinadas situaciones de aprendizaje el alumnado puede elaborar, a través aplicaciones informáticas, apoyos visuales para sus presentaciones orales en el aula. La etiqueta digital, entendida como el conjunto de normas de comportamiento general en Internet, puede trabajarse en clase con documentos compartidos en el contexto del desarrollo de proyectos sobre diferentes saberes, planteando unas normas de uso y respeto entre compañeros, cuidando la ortografía, el uso de emoticonos, … Trabajar la prevención del ciberacoso es básico, así como de todas otras medidas de prevención de abusos en el ámbito cibernético. Pautas sobre cómo abordar el bienestar digital pueden consultarse en Haro (2020).
B.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional: – Fases de los proyectos de diseño: diseño, construcción de modelos y prototipos, prueba y comunicación. – Materiales, herramientas y objetos adecuados a la consecución de un proyecto de diseño. – Técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo y estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas. – Iniciación a la programación a través de recursos analógicos (actividades desenchufadas) o digitales (plataformas digitales de iniciación a la programación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa...).	Proponer el diseño de un pequeño huerto en el patio del colegio (considerando dónde ponerlo, que sembrar/plantar atendiendo a la época del año,…), una señalización de entrada y salida dentro del colegio, relacionado con el área de Ciencias Sociales. A partir de ello se pueden hacer simulaciones con el uso de algoritmos sencillos relacionados con la programación o la disposición y elección de tipo de contenedores dentro del centro y en sus inmediaciones o en el parque próximo al centro (dónde están en este momento, cómo de práctico es, dónde se podrían poner, de qué tipo y por qué,…) y comprobar su utilidad. Las técnicas cooperativas para el trabajo en equipo se deberían trabajar en el contexto del desarrollo de situaciones de aprendizaje, acordando normas dentro del contexto de la situación de aprendizaje planteada. Los recursos analógicos para iniciarse en la programación pueden ser una serie de tarjetas gráficas con instrucciones sencillas que en segundo ciclo puedan complicarse con tarjetas que conlleven el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas, introduciendo órdenes como repetir la última instrucción o varias en un bucle (iteración), o crear diferentes flujos en los que en función de la elección de diferentes alternativas. Como en el ciclo anterior, se pueden realizar actividades con materiales manipulativos no electrónicos como cubos o tarjetas con iconos, estableciendo grupos de programadores/as y ejecutores/as o robots o con juegos (véase, por ejemplo, Francovik et al., 2018). También pueden utilizarse robots educativos o en los casos en los que la madurez del alumnado lo permita, iniciarse en programación digital a través de juegos como Blocky (Lovett, 2017) o utilizando Scratch Jr. (Resnick, 2009).

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica	
Este bloque se compone de cuatro sub-bloques. El bloque A1, trabajado de modo transversal en compañía de otros saberes del bloque o de otros bloques, propone el desarrollo de prácticas científicas con un nivel de autonomía mayor. El bloque A2, desde un enfoque sistémico, contempla la anatomía y fisiología del ser humano, la alimentación y la salud. El bloque A3, incluye el trabajo de la masa y el volumen, la introducción en el concepto de densidad, la energía y algunas nociones básicas desde el punto de vista físico del vuelo. Por último, el bloque A4, da un salto en los aspectos relacionados con el modelo Sol-Tierra, ampliando la mirada al sistema solar. Las rocas y los minerales continúan trabajándose profundizando en sus usos y su relación con los ciclos geológicos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Iniciación a la actividad científica: – Prácticas científicas-(observación, formulación de preguntas y predicciones, planificación y realización de experimentos, recogida y análisis de información y datos, comunicación de resultados y conclusiones...). – Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación. – Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones.	El desarrollo de destrezas científicas y conocer cómo se construye el conocimiento científico y qué es la ciencia no deberían trabajarse de forma aislada. Por este motivo, este bloque, al igual que en los ciclos anteriores, debería trabajarse de modo transversal al resto de saberes incluidos tanto en el bloque A y otras áreas y bloques afines. En este ciclo el alumnado ya está familiarizado con destrezas básicas como la observación, la clasificación, la identificación con ayuda de herramientas acotadas. Además, ha realizado investigaciones escolares estructuradas y guiadas y ha formulado cuestiones sobre hechos fácilmente reconocibles y expresando los hallazgos a través de modelos sencillos con el uso de representaciones a través de dibujos, maquetas y tablas y gráficos sencillos y la comunicación oral.

csv: BOA20220727001

– La curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad como actitudes en la realización de las diferentes investigaciones. – La ciencia, la tecnología y la ingeniería como actividades humanas. Las profesiones STEM en la actualidad desde una perspectiva de género. – La relación entre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología para comprender la evolución de la sociedad en el ámbito científico-tecnológico.	Se pueden introducir, por tanto, situaciones de aprendizaje más abiertas en las que sea el propio alumnado el que genere cuestiones que puedan derivar en la puesta en marcha de una investigación escolar y en los que proponga diseños para su puesta en marcha. Para promover la generación de estas cuestiones por parte del alumnado se pueden realizar diferentes tipos de actividades. Por ejemplo, la lectura de (a) extractos adaptados de textos que recogen situaciones que han tenido lugar en la historia de la ciencia, (b) noticias de prensa sobre avances que relacionan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática y el papel de las personas implicadas o (c) comics con contenido científico-social. También se puede partir de situaciones basadas en hechos cotidianos ("la factura de la luz se dispara, ¿cómo podemos ahorrar energía en el cole?; ¿cómo puedo hacer que mi almuerzo sea más sostenible?) acotando, a continuación, de forma consensuada las fases a seguir y los procedimientos a emplear para dar respuesta a la pregunta o sub-preguntas derivadas del problema identificado o planteado. Además, se puede continuar con la realización de pequeñas investigaciones escolares más acotadas en las que se discuta con el alumnado las estrategias a seguir o se sigan proporcionando estrategias y aportando determinados datos e incluyendo modos de comunicación escritos más elaborados (la elaboración de pequeños informes, el uso de las TAC, ...) También se pueden realizar actividades centradas en la construcción de modelos y su evaluación, discutiendo las fortalezas y limitaciones de los mismos (¿cómo funcionaría tu cuerpo si estuvieses en lo alto del Everest? Representadlo con un esquema"; "¿qué es necesario para volar?") o actividades centradas en la argumentación y que impliquen la discusión sobre los modelos teóricos utilizados para justificar un determinado fenómeno o situación relacionada con la ciencia y sociedad ("¿Se debería prohibir el consumo de bebidas energéticas azucaradas a los niños y niñas?") Puede ser interesante para trabajar los avances en la tecnología, ciencia y matemáticas trabajar a partir de textos adaptados a la edad escolar sobre avances en el conocimiento, aspecto que permite visibilizar el papel de los hombres y las mujeres en la ciencia. Existen recursos que pueden adaptarse/utilizarse como los que ofrece Frontiers for Young Childs donde investigadores e investigadoras presentan en un lenguaje adaptado al alumnado sus trabajos, revisados por niños de diferentes edades, incluidas las comprendidas en esta etapa.
A.2. La vida en nuestro planeta: – Aspectos básicos de las funciones vitales del ser humano desde una perspectiva integrada: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie. – Los cambios físicos, emocionales y sociales que conllevan la pubertad y la adolescencia para aceptarlos de forma positiva tanto en uno mismo como en los demás. Educación afectivo-sexual. – Pautas para una alimentación saludable y sostenible: menús saludables y equilibrados. La importancia de la cesta de la compra y del etiquetado de los productos alimenticios para conocer sus nutrientes y su aporte energético. – Pautas que fomenten una salud emocional y social adecuadas: higiene del sueño, prevención y consecuencias del consumo de drogas (legales e ilegales), gestión saludable del ocio y del tiempo libre, uso adecuado de dispositivos digitales, estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables y fomento de los cuidados de las personas. – Pautas para la prevención de riesgos y accidentes. Conocimiento de actuaciones básicas de primeros auxilios.	La visión integrada y sistémica del cuerpo humano, puede abordarse desde el planteamiento de cuestiones que inviten a relacionar aspectos dentro de este bloque (¿de dónde viene el bocadillo de jamón serrano de mi almuerzo?, ¿a dónde va?), conectándolo con saberes del bloque A3, relacionados con las transformaciones de los materiales del entorno. La realización de prácticas de laboratorio en las que se lleven a cabo pequeñas disecciones, la observación con el uso de la lupa de determinados tejidos y el cuestionamiento de situaciones relacionadas con los hábitos saludables que propicien pequeñas investigaciones basadas en la modelización (¿cómo se ve afectada mi columna vertebral si uso durante muchas horas el móvil?, ¿qué músculos trabajan cuando hago deporte?). También se pueden organizar charlas con especialistas relacionados con la salud, trabajar la interpretación básica de informes médicos (análisis de sangre, radiografías, recetas...), o con textos sobre eventos en la historia de medicina (Mary Wortley Montagu, Ramón y Cajal,...). También se pueden utilizar simuladores digitales tridimensionales para trabajar la visión espacial a través de la anatomía del cuerpo humano como, por ejemplo, human.biodigital. A la hora de trabajar la alimentación en el aula es importante considerar los diferentes elementos inscritos en la misma: los alimentos y su composición, la higiene y seguridad alimentaria y la conciencia como consumidores (Cabello-Garrido et al., 2016). Se pueden analizar etiquetas de alimentos, diseñar platos (¿qué comida ponemos en la fiesta del colegio para que todos podamos comer?, relacionado con el bloque B2), valorar la procedencia de los alimentos

csv: BOA20220727001

	y los agentes y procesos implicados en su producción, analizar alimentos a partir de actividades de indagación escolar (¿cómo influye la calidad del jamón de york en su precio?) y de argumentación (¿huevos de gallina ecológica o puestos en jaula?). También se puede relacionar con saberes de Ciencias Sociales relacionados con el bienestar animal en el proceso de producción de alimentos (véase situación de aprendizaje 3).
A.3. Materia, fuerzas y energía: – Masa y volumen. Su medida en objetos y materiales. – Instrumentos y procedimientos para ~~calcular~~ medirla masa y ~~la capacidad~~ volumen de ~~un~~ diferentes objetos. – Concepto de densidad y su relación con la flotabilidad de un objeto o material en un líquido o en un gas. – La energía eléctrica: fuentes, transferencia, transformaciones entre formas de energía y usos en la vida cotidiana. Los circuitos eléctricos y las estructuras robotizadas como ejemplos de transferencia y transformación y algunos usos. – Las fuentes de energías renovables y no renovables y su influencia en la contribución al desarrollo sostenible de la sociedad. – Artefactos, objetos y seres vivos voladores. Principios básicos físicos del vuelo.	La realización de experiencias en las que se observen y comparen diferentes materiales atendiendo a su masa y volumen, realizando las mediciones con el uso de instrumentos como balanzas, probetas y/o dinamómetros (peso de cocina), entre otros. La estrategia es asociar un instrumento con una variable (dinamómetro-fuerza, balanzas-comparo masas, …). Se puede trabajar con materiales fluidos como el aire y el agua y realizar experiencias que proporcionen oportunidades de observación de propiedades y cómo cambian. Por ejemplo, calentando el aire dentro de una botella que contiene en su boca un globo y observar, describir y explicar lo que sucede. La aproximación al concepto de densidad ("algo pesado para su tamaño") se puede trabajar haciendo predicciones y comprobando el comportamiento de objetos y materiales (un trozo de madera grande y otro más pequeño, una piedra, plastilina en diferentes formas…) a través de la exploración de fenómenos de flotabilidad en el agua. Así, se pueden plantear preguntas que inviten a la construcción del modelo de flotabilidad como: "pero esto, ¿flota o se hunde?" La energía eléctrica con el uso de circuitos eléctricos y operadores de transformación (bombillas, motores, …), trasladando la idea sobre su funcionamiento de circuito cerrado a el funcionamiento de los robots (funciona o no funciona). Además, se puede trabajar con materiales conductores y aislantes de la electricidad (cerrando el circuito con diferentes materiales para observar su comportamiento). Lo que puede invitar a la realización de proyectos con preguntas como: ¿cómo hago que este coche de juguete se mueva/haga ruido/se le enciendan las luces/corra más, …? Las fuentes renovables se pueden asociar con ciclos naturales (ciclo del agua, día/noche, bajamar/pleamar, brisas y vientos...), proporcionando una visión sistémica y de conservación de materia y energía. Por ejemplo, aprovechando la energía del agua o el viento para transformarla en otro tipo de energía: ¿cómo obtengo energía de esa fuente (sol, viento...) ?, ¿cómo lo consigo y cómo lo puedo utilizar? Esto se conecta con el uso de máquinas trabajadas en el ciclo anterior. Las formas de energía, fuentes y transformaciones pueden trabajarse invitando a trabajadores y trabajadoras en el tema (tratamiento de residuos urbanos, placas solares, energía eólica, huertos…), con actividades relacionadas con la perspectiva social (interpretación de la factura de la luz, subida del precio de la gasolina, ...), con la realización de experiencias de laboratorio o desde la argumentación (¿energía nuclear, sí o no?), como propone de Pro (2014). Los artefactos voladores no deben ser interpretados como experiencias "espectaculares" en las que salen objetos "volando". El vuelo puede ser empleado para trabajar saberes abordados en ciclos anteriores. En concreto, con las fuerzas como causantes del vuelo y sus relaciones con la flotabilidad y la densidad del objeto. Se pueden plantear cuestiones como por ejemplo ¿que hace que un globo vuele?, ¿qué sucede?, ¿cómo hacer que mi avión de papel vuele mejor?, ¿cómo es posible que un pájaro tan pequeño como un canario vuele y que también lo haga un buitre? También se puede trabajar el vuelo desde los tipos de vuelo de diferentes aves, semillas, conectándolo con los seres vivos y su relación con el entorno en el que viven.
A2- La Tierra y el espacio – El futuro de la Tierra y del universo. Los fenómenos físicos relacionados con la Tierra y el universo y su repercusión en la vida diaria y en el entorno. – Clasificación básica de rocas y minerales. Usos y explotación sostenible de los recursos geológicos	El futuro de la Tierra puede trabajarse desde sus componentes. Enlazando con lo trabajado en ciclos anteriores, se pueden retomar los minerales y las rocas, relacionándolo con saberes del bloque C4. Evaluar las propiedades de los minerales y de las rocas, identificarlos y asociarlo con usos cotidianos (por ejemplo, un vaso de agua, la encimera de mi cocina, construcciones en los edificios de mi ciudad…)

csv: BOA20220727001

– Procesos geológicos básicos de formación y modelado del relieve. – Fenómenos atmosféricos – La exploración espacial y la observación del cielo; la contaminación lumínica.	y enlazarlo con datos y pruebas que permitan conocer ¿de dónde salen?, ¿qué propiedad de un mineral permite utilizarlo para un determinado uso?, que permitan construir su historia y que ayuden a valorar la importancia de estos recursos para la sociedad y sus límites. Algunos ejemplos de actividades relacionadas con el tema pueden localizarse en Jiménez-Millán et al. (2008), Cortés (2016). Para profundizar en la relación entre los fenómenos atmosféricos vistos en etapas anteriores, vinculándolo con procesos biológicos como la evapotranspiración o con las aguas subterráneas se fomenta el desarrollo de un modelo sistémico del ciclo del agua. Para ello se pueden realizar actividades que partan de la realización de interpretaciones sobre representaciones gráficas o realizar comprobaciones sobre determinados fenómenos con la construcción de modelos en la línea de las propuestas por de Miguel et al. (2009) o Martínez Peña et al (2016) o Nebot(2007). La interpretación de los mapas empleados en las predicciones del tiempo, se pueden enlazar con ideas sobre el bloque A.3 (presión que genera el aire, los materiales que cambian ante cambios de presión, …) o la realización de climogramas en clase y su interpretación, comparando lo que sucede en diferentes zonas de la Tierra, asociándolo, así, con el área de Ciencias Sociales. Asimismo, se puede estudiar la relación del clima en determinadas zonas y los seres vivos que las habitan sus necesidades. Un ejemplo de ello puede consultarse en Lucha y Dies (2020). En lo relacionado con observación del cielo, en este ciclo es el momento de pegar el salto y mirar la tierra a escala de Sistema Solar, construyendo modelos explicativos sobre la relación de la Tierra y el Sol o la Tierra, el Sol y la Luna. Para ello se pueden construir maquetas que permitan explicar las estaciones, las fases de la luna, pero desde una perspectiva explicativa (y no únicamente desde el punto de vista estético y descriptivo). Las escalas y proporciones, relacionadas con la asignatura de Matemáticas pueden emplearse para conocer las dimensiones de otros planetas del sistema solar y sus distancias al Sol. La observación del cielo y poner la mirada en otros planetas para luego tratar de explicar su posición atendiendo a la relación entre ellos, la Tierra y el Sol se puede trabajar con escenificaciones. Asimismo, se pueden utilizar diferentes recursos web como los que ofrece la NASA, la Sociedad Española de Astronomía (SEA) o la Asociación Española de enseñanza de la astronomía, relacionándose con saberes incluidos en el bloque B. Por último, la contaminación lumínica puede abordarse desde la evaluación de las fuentes de luz presentes en el entorno, las posibles modificaciones a realizar en las mismas, su localización y las consecuencias que puede tener sobre los seres vivos, planteándose de forma conectada con saberes del bloque B2 y de saberes relacionados con el bloque de conciencia ecosocial de Ciencias Sociales.
B. Tecnología y digitalización	
En este ciclo la Tecnología y Digitalización, introduce en su bloque B1 el uso de estrategias, a través de medios digitales, para la representación e interpretación de datos y mantiene aspectos fundamentales relacionados con el uso adecuado y seguro de estos dispositivos. Debería ser abordado junto con el desarrollo de otros saberes y no de forma aislada. El bloque B2 introduce el uso de la programación como medio para dar solución a problemas, conectando el uso de algoritmos ya introducidos en etapas anteriores con su utilidad para comprobar o predecir determinadas situaciones sencillas contextualizadas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1.Digitalización del entorno personal de aprendizaje: – Dispositivos y recursos digitales de acuerdo a las necesidades del contexto educativo. – Estrategias de búsquedas de información seguras y eficientes en Internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual). – Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis. – Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por Internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje. – Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas. Etiqueta digital, reglas básicas de	Como en ciclos anteriores, este bloque debería de trabajarse de modo transversal en el desarrollo de proyectos o situaciones de aprendizaje relacionadas con otros saberes, de esta área u otras. Las necesidades de la situación de aprendizaje planteada van a concretar el tipo de dispositivos y recursos a utilizar en el aula. La realización de búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionándolas de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciar y reutilizar posteriormente. Para evaluar la fiabilidad de las fuentes empleadas se pueden emplear estrategias de lectura crítica, vinculadas con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Adaptaciones a las estrategias que proponen

csv: BOA20220727001

cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital. — Estrategias para fomentar el bienestar físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, dependencia tecnológica, acceso a contenidos inadecuados, etc.), y estrategias de actuación.	Oliveiras y Sanmartí (2009) pueden ser empleadas para trabajar en el aula. Evaluar riesgos y aplicar medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de las mismas. Para ello es importante cuestionar su uso y abuso, se pueden proponer actividades relacionadas con Ciencias Sociales en las que valoren la evolución histórica del uso de las tecnologías, el modo en el que se comunicaba la gente y las ventajas y cuidados que hay que tener con el uso de la red. Durante este ciclo es necesario trabajar con recursos digitales la ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Estos pueden ser complementados o andamiadas con el uso de representaciones gráficas, ya que pueden ayudar a hacer la transferencia al cambio de perspectiva visual con el uso de aplicaciones digitales. Para ello se pueden realizar actividades en las que, a través de la localización de determinados puntos durante una salida, el alumnado se desplace a esos puntos pudiéndose contextualizarse desde problemas o preguntas relacionadas con ese entorno (por ejemplo, ¿cuál es la población de árboles que hay en el parque de al lado del colegio?, propuesto por Lucha et al. (2018)).Lo que permite fomentar la utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas, que conecta muy bien con saberes incluidos en las Ciencias Sociales. Al igual que en ciclos anteriores hay que ser cuidadosos con el uso que se hace de los documentos compartidos en clase y la forma de trabajar digitalmente en equipo, el establecimiento de unas normas acordadas con los alumnos sobre las acciones dentro del entorno social y digital del alumnado es importante para evitar situaciones discriminatorias. El trabajo de Haro (2020) aporta ideas y situaciones relacionadas con el entorno digital de aprendizaje para la ciudadanía que pueden consultarse.
B.2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional: — Fases de los proyectos de diseño: identificación de necesidades, diseño, creación de un prototipo, prueba, evaluación y comunicación. — Fases del pensamiento computacional (descomposición de una tarea en partes más sencillas, reconocimiento de patrones y creación de algoritmos sencillos para la resolución del problema...). — Materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D, ...) seguros y adecuados a la consecución del proyecto. — Estrategias en situaciones de incertidumbre: adaptación y cambio de estrategia cuando sea necesario, valoración del error propio y el de los demás como oportunidad de aprendizaje.	Tal y como se especifica en ciclos anteriores los proyectos de diseño se pueden trabajar en el contexto de desarrollo de otros saberes. Por ejemplo, a través de la pregunta: "Vamos a hacer lo que Edison no supo hacer, ¿sabrías construir un incubadora para huevos de gallina?, propuesta por de Pro dentro del proyecto Arquímedes y relacionado con saberes del bloque A3. Así, en este ciclo se pueden combinar el desarrollo de proyectos de diseño con el uso de la programación, utilizando fases del pensamiento computacional y el uso de programas para la evaluación del diseño planteado en la resolución de un problema. Por ejemplo, proponer el recorrido para una carrera en el Educación Física y que sirve para trabajar algunas normas de seguridad vial en Ciencias Sociales. Esto supone la descomposición en pequeños problemas (recorrido, trafico, señalización, …), y el diseño del recorrido atendiendo a las variables implicadas, pudiéndose comprobar el funcionamiento del diseño programando analógica o digitalmente para determinados aspectos, teniendo en consideración acciones no esperadas (por ejemplo, cortes de calles). Todo ello tratándolo de adaptar la madurez del alumnado, creando secuencias narrativas o juegos sencillos. Al realizar programaciones (analógicas o digitales) para resolver un problema se van a producir situaciones de incertidumbre que hacen necesario cambiar de estrategia y aceptar el error inicial como una oportunidad para el aprendizaje. Estas situaciones invitan a que el desarrollo de la programación se vincule a un problema contextualizado, utilizando lo que se ha ido aprendiendo de creación de secuencias de órdenes con un fin concreto. Es decir, no se crea la secuencia y se ejecuta para ver qué pasa, sino que se debe indicar cuál es la finalidad y diseñar una secuencia para alcanzarla. Esto puede realizarse con actividades "desenchufadas" (tarjetas o cubos con iconos) o con software tipo Scratch Jr.

csv: BOA20220727001

IV. Orientaciones didácticas

IV.1. Sugerencias metodológicas

En esta área se deja apertura al trabajo de saberes y debería buscarse la relación entre los mismos, trabajando sobre "grandes ideas" relevantes para la formación de los niños y las niñas, tal y como propone Harlen (2010 y 2015). En las sugerencias metodológicas asociadas a los saberes se aportan pistas sobre diferentes modos de establecer vinculaciones entre saberes y cuestiones que permiten abordar su enseñanza desde un punto de vista competencial e interdisciplinar.

El bloque A, *Cultura Científica*, debería trabajarse desde la puesta en marcha de prácticas científicas (NRC, 2012), que permitan el desarrollo de destrezas científicas en acompañamiento con la construcción de modelos científicos escolares relacionados con los saberes curriculares. Se trata de superar la barrera de entender únicamente la Ciencia como un conjunto de saberes estancos en los que hay una cantidad inabarcable de términos y leyes y teorías y pasar a concebir la ciencia como un amplio abanico de prácticas que lleva a cabo la comunidad científica (como la indagación, la modelización o la argumentación) y que forman parte del proceso de construcción de esos saberes (Couso et al., 2020).

Aunque es difícil separar la práctica científica de indagación de la de argumentación o modelización, entre las destrezas científicas propias de la primera (vista como práctica científica) se incluyen: el planteamiento de preguntas o la definición de problemas, el diseño y puesta en marcha de investigaciones, el análisis e interpretación de datos o la comunicación de información (Harlen, 2014).

La modelización, de la mano de la indagación, consiste en la construcción, por parte del alumnado, de modelos personales científico escolares. Entendemos modelo como una representación simplificada de la realidad y centrada en determinadas características, que permite explicar o predecir fenómenos del entorno. Así, estos modelos, implícitos en nuestras interpretaciones de lo que sucede a nuestro alrededor y construidos "dentro de nuestras cabezas", se pueden exteriorizar de diferentes formas: oral, verbal o gráfica, entre otras (Gilbert, 2004). La expresión, uso y evaluación de los modelos científicos mentales del alumnado deberían estar en constante revisión, haciendo que éstos evolucionen progresivamente hacia modelos más coherentes con las ideas de la ciencia dentro del contexto escolar (Couso, 2020). De este modo, se hace muy importante la evaluación y la comunicación.

La evaluación del conocimiento a partir de datos y pruebas, relacionada con la práctica científica de argumentación, permite poner en juego el metaconocimiento: "cómo sabemos lo que sabemos y por qué creemos lo que creemos" (Jiménez-Aleixandre, 2020, p. 76). Para ello es necesario identificar los datos que son relevantes (obtenidos, por ejemplo, en el desarrollo de investigaciones escolares) y conectarlos con justificaciones fundamentadas en saberes, que permitan dar respuesta a una pregunta o sacar conclusiones. La argumentación ayuda a dar respuestas a preguntas y problemas de un modo racional y fundamentado en los saberes científicos, por lo que tiene un papel muy importante en la construcción de modelos (Toulmin, 2003).

Trabajar a partir de las prácticas científicas permite contemplar la enseñanza de esta materia desde un punto de vista competencial. Pero, ¿cómo podemos enfocar la enseñanza de estos saberes desde esta perspectiva? Aunque resulte algo "confuso", uno de los enfoques de enseñanza recomendados para trabajar estas prácticas científicas toma el nombre de "indagación" (Harlen 2014). A lo largo de la orden curricular, para diferenciarla de la práctica científica de indagación, se ha tratado de utilizar términos como "indagación escolar" o "investigación escolar" para referirse al enfoque de enseñanza. Este enfoque metodológico consiste en la generación de contextos en los que, a partir de una pregunta investigable o la presentación de un fenómeno que "enganche" a los estudiantes, se lleven a cabo acciones que inviten al alumnado a plantear hipótesis, diseñar estrategias para recoger datos, evaluar sus explicaciones, argumentar y realizar predicciones de modo que éste vaya construyendo modelos científicos escolares cada vez más complejos. No obstante, existen otros enfoques metodológicos compatibles con el aprendizaje competencial de Ciencias de la Naturaleza basado en las prácticas científicas (aprendizaje por proyectos, aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en problemas, …) (Domenech, 2018).

csv: BOA20220727001

En cuanto al papel del profesorado en el desarrollo de este enfoque debería "recorrer el camino completo de la indagación que se proponga al alumnado: plantear una pregunta que enganche, buscar posibles hipótesis fundamentadas en ideas alternativas, plantear posibles diseños de investigación, elegir uno de ellos, extraer los datos, analizar cómo convertirlos en pruebas y extraer conclusiones para ver qué conocimiento científico es necesario para resolverlo" (Jiménez-Liso et al., 2020, p. 56). Así el grado de apertura irá en aumento pasando de enfoques más estructurados (donde es el profesorado el que plantea la pregunta y aporta las estrategias para su respuesta) a otros guiados (donde el profesorado plantea la pregunta, pero es el alumnado el que propone, bajo orientación, estrategias para dar respuesta a la misma), hasta llegar a enfoques más abiertos (en los que es el alumnado quién plantea cuestiones investigables y estrategias para dar respuesta a las mismas) (Banchi y Bell, 2008). A lo largo de las especificaciones presentadas en los saberes básicos se aportan pistas y preguntas con las que comenzar el desarrollo de actividades centradas en estas prácticas científicas que tratan de enfocarse desde la interdisciplinariedad, enlazando saberes de los diferentes bloques presentes en el área y otras dentro de la etapa.

Para generar contextos de aprendizaje son numerosas las estrategias que se pueden utilizar como: visitar entornos próximos, partir de experiencias prácticas con el uso de instrumentos, invitar a la observación de determinados fenómenos presentes en el entorno del alumnado, el uso de noticias o la lectura de textos, entre otros. El lenguaje es el medio vehicular en los procesos de construcción de conocimiento: la familiarización con el lenguaje icónico y gráfico, el uso de representaciones, el registro de datos, la comunicación de resultados de forma oral y escrita, entre otros, son elementos importantes y tienen un papel fundamental en la construcción, exteriorización y evaluación de los modelos científicos del alumnado.

Por otra parte, se recomienda trabajar con materiales con los que el alumnado pueda interactuar (llevar minerales al aula, usar lupas de mano, termómetros, crear un pequeño terrario en el aula) para acercar los fenómenos y elementos del medio al aula. Se trata de trabajar con materiales cotidianos y accesibles (por ejemplo, cuesta poco coger un poco de agua de una charca para observar a la lupa los invertebrados que viven en ella). En relación a los libros de texto, se debería ser cauteloso en su uso, ya que no siempre responden a las prescripciones curriculares (Gil-González y Cortés-Gracia, 2020) y, además, parece que "contribuyen al desencantamiento del alumnado hacia las ciencias, principalmente por el uso abusivo que se hace del mismo" (Aguilera y Perales, 2018, p.54). Es importante evaluar tanto su contenido como el modo en el que se van a emplear en el aula (Perales y Vílchez, 2012).

Por último, las Ciencias de la Naturaleza requieren de un lenguaje propio que implica aprender a leer, escribir, razonar y resolver problemas relacionados con el conocimiento científico (Lemke, 1997). A pesar de ello, de entre las diferentes áreas dentro de la etapa de Educación Primaria, las Ciencias de la Naturaleza es una de las que es elegida habitualmente para su enseñanza en contextos bilingües (Bravo et al., 2016). En la investigación en el ámbito de uso de bilingüismo en el contexto del aprendizaje científico no existe un consenso en cuanto al grado de motivación o aprendizaje del alumnado de Ciencias Naturales con el uso de enfoques metodológicos que integran las Ciencias Naturales con lenguas extranjeras, existiendo tanto resultados positivos en su aplicación como negativos (Ramírez-Orduña et al., 2020). Según estos autores, uno de los posibles motivos de la diversidad en estos resultados puede ser debido al grado de familiarización del alumnado con la lengua extranjera, además del modo en el que se aborda su enseñanza en el aula. Así, si se plantea la enseñanza de esta materia en lengua extranjera, se debería de considerar que las dificultades asociadas al idioma no "anulen" la demanda cognitiva que supone el aprendizaje de las Ciencias, que, tal y como se ha comentado, no se reduce al uso de vocabulario, sino también a la comprensión de fenómenos, la abstracción y la realización de generalizaciones entre otras muchas destrezas.

El bloque B, debe considerarse un bloque transversal, trabajado en el contexto del desarrollo de situaciones de aprendizaje que impliquen otros saberes. El bloque B1, *digitalización del entorno personal de aprendizaje* trata de que el alumnado utilice tecnologías para realizar actividades y proyectos relacionados con los otros bloques, no de que se hagan exámenes escritos sobre usos de tecnología y digitalización. Se debe buscar una formación eminentemente práctica que combine enfoques centrados en el desarrollo de prácticas científicas, el desarrollo de proyectos de diseño, el trabajo de campo integrando con las Ciencias Sociales, trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en problemas (ABPr). Como recursos para su desarrollo se pueden emplear, simuladores digitales sencillos y Sistemas de Información Geográfica (SIGs) cómo herramienta para empoderar al alumnado hacia el cambio.

csv: BOA20220727001

Los proyectos de diseño, incluidos en el bloque B2, pueden estructurarse en vinculación con otros saberes dentro del área o de otras. No hay que pensar que se trata de realizar diseños muy complejos con el uso de medios digitales, se trata de crear situaciones en las que el alumnado diseñe soluciones a problemas cotidianos. En las orientaciones a los saberes se muestran ejemplos sobre el modo trabajar a partir de problemas de diseño. Crear un terrario en clase en el que los caracoles no se escapen o diseñar un recorrido para una carrera con bicicletas y patinetes, son ejemplos de proyectos de diseño que implican saberes relacionados con otros bloques y materias. Además, los proyectos de diseño pueden vincularse con el uso de programaciones sencillas utilizando material analógico o digital. El pensamiento computacional incluye el uso de algoritmos y eso se puede plantear en el contexto de actividades centradas en problemas sencillos en el que el alumnado trabaje cooperativamente. Esto es, actividades en las que los estudiantes son los ejecutores y que pueden ser desde el diseño y ejecución de una coreografía, hasta la programación a través de tarjetas o cubos con iconos que representan órdenes para poder trabajar con material manipulativo en edades tempranas, que puede complementarse, aunque no es imprescindible, con el uso de pequeños robots educativos.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

Aprender requiere de un constante proceso de evaluación. El aprendizaje implica cambiar las ideas pre-existentes del alumnado, y alejadas del conocimiento científico actual, a partir de buscar pruebas, discutir su validez y reconstruirlas. La evaluación es un proceso que requiere de: 1) la recogida de datos utilizando una amplia diversidad de instrumento; 2) el análisis de los datos obtenidos, que es lo que nos permite conocer los motivos por los que se observan determinadas dificultades tanto en el aprendizaje como en las efectividad de las prácticas realizadas en el aula; 3) la toma de decisiones, tanto de tipo pedagógico y que permiten regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, como de tipo social, es decir, la calificación (Sanmarti, 2020).

La evaluación tiene como objetivo el aprendizaje y no calificación, siendo numerosas las herramientas que podemos emplear para conocer la evolución en los aprendizajes de nuestro alumnado. De entre ellas se destacan: la observación; las producciones realizadas por el alumnado o las pruebas escritas.

La observación nos permite obtener información sobre la conducta o el comportamiento que el alumnado manifiesta espontáneamente. Para aprovechar mejor la información que pueden aportarnos estas observaciones se pueden utilizar: 1) escalas de valoración, mediante un listado de rasgos en los que se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado a través de una serie de valoraciones progresivas; 2) las listas de control, contienen una serie de rasgos a observar, ante los que se pueden señalar su presencia o ausencia durante el desarrollo de la actividad o tarea; 3) el registro anecdótico compuesto por fichas para recoger comportamientos no previsibles de antemano y que nos van a aportar una información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas.

Las producciones del alumnado, como puede ser el cuaderno de clase recoge la información útil para realizar la evaluación continua, ya que refleja el trabajo diario que se realiza, los trabajos de investigación realizados en el aula; tareas cooperativas; experimentos, entre otros.

Las pruebas objetivas son el tercer instrumento de evaluación a desarrollar formadas por pruebas orales o escritas válidos para la evaluación formativa, que se pueden utilizar como fuente de información complementaria y no única. Además, nos servirán como medios para analizar y valorar otros aspectos del trabajo del alumnado.

El proceso evaluador es único. Es importante hacer llegar al alumnado la evaluación, pero no entendida como una calificación, sino como una herramienta que puede ayudarle a regular sus aprendizajes, fomentando de forma progresiva un aprendizaje más autónomo (Sanmartí, 2007, 2020). Así, la autoevaluación y la evaluación entre iguales es otra estrategia que se puede introducir de forma orientada en esta etapa.

En caso de que Conocimiento Ciencias de la Naturaleza forme parte de las enseñanzas en lengua extranjera en el marco del bilingüismo, no se debería eximir al alumnado de conocer los términos clave en castellano ni de poder realizar explicaciones y razonamientos en esta lengua. Muchas de las cuestiones que se abordan en esta materia, tal y como se comenta en el apartado de orientaciones metodológica, precisan de un desarrollo de razonamientos que es difícil realizar en una lengua que no sea la materna. Por ello, se recomienda que el uso de la lengua extranjera se integre principalmente en aspectos relacionados con la gestión del aula.

csv: BOA20220727001

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Una situación de aprendizaje es una secuencia de enseñanza y aprendizaje, de duración variable (desde diez minutos hasta meses), que describe de forma contextualizada las acciones que se pretenden llevar a cabo en el aula para la consecución de unos objetivos de aprendizaje que se vinculan con saberes básicos, las competencias y criterios de evaluación.

No existe una "receta" para el diseño de situaciones de aprendizaje, ya que es dependiente del contexto del aula en el que nos encontremos o de los saberes que queramos abordar. Dada la diversidad de modos en las que se puede diseñar una situación de aprendizaje, y basándonos en algunas de las ideas expuestas por Couso (2014), resulta interesante concretar aquellas acciones que no deberían formar parte de la planificación de una situación de aprendizaje, lo que permite describir aspectos que sí que se deberían considerar.

1) Error 1: La "idea feliz".

Pensar alguna actividad de aula que quiero realizar y retorcerla hasta que "cuadra" forzosamente con las competencias, saberes y objetivos. Esto se puede traducir en una experiencia descontextualizada tanto curricularmente, como de los saberes. Es importante tener en mente las competencias que quiero que el alumnado desarrolle y su relación con los saberes que quiero trabajar, a partir de los que delimitar los objetivos didácticos y considerar el contexto bajo el que inscribirlos. Esto supone un "ir y venir". Un buen planteamiento de esta fase al inicio del diseño, es más de medio diseño de una situación.

Por tanto, la selección de un fenómeno contextualizado que "enganche" al alumnado y que se vincule con los saberes y competencias curriculares y que se asocie a unos objetivos didácticos puede ser el primer paso en el diseño de una situación de aprendizajes. La situación de aprendizaje puede iniciarse a partir de numerosos contextos: la lectura de un texto, una noticia de actualidad, la presentación de materiales en clase, una salida fuera del aula o de los propios intereses y/o necesidades del alumnado. Y, en general, puede vincularse a una o varias preguntas que traten de dar respuesta a un problema o que invite a describir, comparar, clasificar o realizar una investigación escolar. Ese comienzo depende del fenómeno seleccionado.

2) Error 2: La "rigidez" en el diseño.

Existe una tensión entre una buena planificación y estar abierto a los derroteros que lleve la situación planteada en el diseño. Hay que dotar de cierta flexibilidad el diseño de una situación de aprendizaje que permita profundizar sobre los saberes y competencias puestos en juego.

Tal y como se ha comentado en el Error 1, la elección de una buena situación que "enganche" y de una buena pregunta que oriente el diseño, meditada y conectada, da pie a pensar en el resto de estrategias a seguir, ya que son dependientes de ese contexto o pregunta. El papel del docente en la selección de estrategias es fundamental y esas estrategias deberían ser concordantes con todos los elementos curriculares (saberes, competencias y objetivos). No obstante, pueden ser modificadas atendiendo del desarrollo de la situación en el aula y por ello, la evaluación toma un papel fundamental.

Es necesario centrar "protagonismo" en el alumnado, pero las orientaciones o modos de abordar un problema requieren de andamios por parte del docente. Las preguntas que inviten a describir, a buscar relaciones o a expresar modelos explicativos por parte del alumnado son las que orientan su aprendizaje y sirven como herramientas de autorregulación. Algunos de estos andamios son facilitados durante la puesta en marcha de la situación de aprendizaje más que durante el momento en el que se piensa sobre las acciones a realizar (que correspondería con el diseño de la situación de aprendizaje). Pero hay otros andamios que se pueden pensar y generar previo a la situación del aula. Es decir, en la fase de diseño. Por ejemplo, una guía de observación utilizada durante una salida para el registro de datos o en una actividad en la que se observen microorganismos con una lupa. La pista es tratar de contestar a la pregunta o situación inicial planteada y valorar el camino a seguir.

Una vez que tengamos claras las acciones a tomar hay que preguntarse: ¿qué hacemos para que sea el alumnado el que desarrolle estas acciones?, ¿cómo lo gestionamos? Se puede pensar sobre esas estrategias para orientar la

csv: BOA20220727001

situación de aprendizaje hacia las acciones pensadas. Por ejemplo, elaborar tablas para que el alumnado registre datos, anotar en la pizarra las predicciones que realicen, entre otras. Así ante las estrategias pensadas hay que tener presente el contexto del aula considerando sus características y diversidad, ya que para alcanzar un alto grado de autonomía es necesario el andamiaje del docente durante prolongados periodos de tiempo.

3) Error 3: La desconexión con el mundo de las ideas

La construcción de modelos es importante, no se puede vincular un aprendizaje únicamente a destrezas procedimentales. La teoría, los saberes, los modelos científico escolares deberían ir de la mano del desarrollo de destrezas: describir, explicar, saber orientarse…Es decir, tiene que haber una conexión con el mundo de las ideas. Tal y como se ha comentado, el desarrollo de la situación de aprendizaje debería permitir la continua evaluación de los modelos expresados (oralmente o por escrito) por el alumnado. La respuesta a la pregunta o el final de la situación de aprendizaje deberían vincularse con modelos/teorías relacionadas con el saber, conectándola con los saberes trabajados, lo que requiere de la comunicación, ya sea oral o escrita.

A nivel general y de modo orientativo se propone una estructura a la hora de describir las situaciones de aprendizaje. La figura 1, resume los apartados que se han considerado en las ejemplificaciones del siguiente apartado

Introducción y contextualización	Incluye una breve presentación del tema, el motivo de la elección, las fuentes documentales que han inspirado la secuencia, la etapa/curso al que va dirigida una estimación temporal y la relación general con el contexto.
Objetivos didácticos	Objetivos de aprendizaje específicos a alcanzar dentro de la situación de aprendizaje. Tienen que tener relación con las competencias y los saberes curriculares.
Elementos curriculares	Relación justificada y redactada con los elementos curriculares: sub-bloques de saberes, competencias clave y/o perfiles de salida, competencias específicas y criterios de evaluación.
Conexiones con otras áreas	La interdisciplinariedad en un enfoque educativo basado en competencias es fundamental. Existen numerosas conexiones con otras materias que pueden considerarse en las situaciones de aprendizaje.
Descripción de la situación de aprendizaje	Incluye el desarrollo de la situación, las acciones a realizar, el tipo de agrupaciones, las preguntas que se pueden plantear en la situación planteada, los momentos en los que se estructura y los materiales que se emplean. Se trata de realizar una descripción narrativa de las acciones a llevar a cabo en el aula durante la situación de aprendizaje.
Atención a las diferencias individuales	Incluye la descripción de las acciones tomadas en el diseño planteado para atender a la diversidad.
Orientaciones para la evaluación formativa	La evaluación, tal y como se ha comentado anteriormente, es un motor para el aprendizaje. Se deberían incluir una breve descripción de los instrumentos y procedimientos para evaluar tanto el aprendizaje del alumnado como la situación de aprendizaje diseñada.
Referencias bibliográficas	Referencias empleadas a lo largo del diseño de la situación de aprendizaje, o bibliografía relacionada con materiales y/o recursos empleados.

Figura 1. Elementos que se pueden incluir en la descripción de una situación de aprendizaje

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

IV.4.2. Ejemplo 1. Un espacio de Minerales

Introducción y contextualización

Los minerales son materiales naturales muy diversos: de diferentes colores, formas, brillos, distintos comportamientos ante la luz, etc. Este hecho hace que se traten de objetos didácticos muy sensoriales con los que poder trabajar en el aula no solo en lo relativo a los minerales, sino también en lo relacionado con las propiedades de los materiales.

csv: BOA20220727001

La situación de aprendizaje que se presenta tiene en consideración dinámicas de aula generalmente más inscritas en la etapa de Educación Infantil, por lo que se propone como un ejemplo para considerar la posible transición desde esta etapa al primer ciclo de Educación Primaria. Se trata del uso de un espacio de libre elección de Ciencias como punto de partida sobre el que aprender sobre minerales y algunas de sus propiedades. Dicha situación de aprendizaje se basa en los trabajos propuestos por Mateo y Sáez-Bondía (2021, 2022), donde se plantea un espacio de Ciencias de libre elección con carácter monotemático.

Los espacios de libre elección en Ciencias son lugares que contienen diferentes propuestas en los que los niños y niñas experimentan libremente con materiales naturales. Estas propuestas, como si de "rincones" se tratasen, están pensadas con un objetivo y se presentan de tal modo que invite a los niños y niñas a realizar determinadas acciones de un modo intuitivo y sin instrucciones sobre su uso. Por ejemplo, clasificar minerales atendiendo a su color para luego poder hacer generalizaciones relativas a esta propiedad, pero sin dar instrucciones sobre su uso. Para ello se proporciona una escala de colores y minerales de diversos colores que pueden mover para situarlos sobre la escala. Asimismo, estos espacios pretenden atender a la diversidad del alumnado y fomentar las interacciones tanto entre iguales como con el docente, quien puede intervenir sin interferir (Pedreira, 2018). Así, la disposición y la elección de los materiales es muy importante. Para el montaje del espacio no es necesario disponer de grandes instalaciones en el centro, ya que se puede construir para momentos puntuales dentro del aula ordinaria.

La situación de aprendizaje se enmarca en el primer ciclo de Educación Primaria. En la misma se estima una duración de un mes. Dos de las sesiones están destinadas al uso del espacio por parte del alumnado de forma libre y las otras restantes a trabajar de forma más guiada algunas de las propuestas contenidas en el espacio. Así, el espacio de Ciencias se introduce como estrategia para "enganchar" al alumnado con la temática. A partir de los hallazgos y observaciones realizadas por los niños y niñas en su primera toma de contacto se pretende generar un núcleo de interés sobre el que trabajar sobre minerales y algunas de sus propiedades.

Objetivos didácticos

1.- Conocer algunas de propiedades sensoriales de los minerales: color, raya, dureza, peso relativo, diafanidad y magnetismo.
2.- Observar, describir y comparar las propiedades mencionadas.
3.- Hacer pequeñas generalizaciones en relación con las propiedades de los minerales (por ejemplo, un mismo mineral puede tener colores diferentes).
3.- Utilizar instrumentos para conocer sus propiedades: imanes, porcelanas, balanzas, lupa binocular.
4.- Diferenciar los minerales de rocas formadas por más de un mineral.
5.- Conocer algún uso cotidiano de los minerales

Elementos curriculares implicados

La situación propuesta se relaciona con saberes del bloque A1 (*iniciación a la actividad científica*). Los niños y niñas realizan procedimientos propios de la actividad científica como observar, comparar, usar instrumentos, hacer abstracciones y predicciones y comunicar sus ideas. Asimismo, aprenden vocabulario científico relacionado con la temática. También se relaciona con saberes del bloque A3 (*materia, fuerzas y energía)* en lo relativo a las propiedades de materiales, en este caso, de origen natural y con su comportamiento ante la luz. Por último, del bloque A4 (*la Tierra y el espacio)* se trabajan saberes relacionados con los componentes de la Tierra y algunas propiedades físicas observables de los minerales y las rocas.

Desde el punto de vista competencial se asocia principalmente con la *Competencia Matemática y competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería* (STEM) y sus perfiles de salida STEM2 y STEM4, relacionados con la experimentación, el planteamiento de preguntas, la interpretación de resultados y su comunicación. Asimismo, se relaciona con la *Competencia de Comunicación Lingüística* (CCL) en sus perfiles de salida CCL1 y CCL5, debido a la interacción que tiene lugar en el desarrollo de la situación y la necesidad de dialogar entre iguales para compartir los materiales dispuestos en el espacio construido.

Dentro del área tiene vinculación con la Competencia específica CE.CN2 (*Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y*

csv: BOA20220727001

modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural) y sus criterios de evaluación 2.1, 2.3 y 2.4, relacionados con la puesta en marcha de prácticas científicas. El respeto por los compañeros, requiere del reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, por tanto, se relaciona con la competencia CE.CN4 (Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social) y su criterio de evaluación 4.1.

Conexiones con otras áreas

Presenta vinculaciones con el área de Lengua Castellana y Literatura, debido a la necesidad de comunicación. Asimismo, tiene relación con Matemáticas. El uso de balanzas para comparar pesos de minerales del mismo volumen introduce en este ciclo la idea de peso relativo. Al trabajar sobre escalas de colores, también se relaciona con el área de Educación Plástica y Visual.

Descripción de la situación de aprendizaje

Primera y última sesión: el espacio de Minerales

Se propone distribuir en el aula las propuestas que se especifican en la tabla 1, referidas a diferentes propiedades de los minerales y la diferenciación con rocas en las que se distingan claramente varios minerales (por ejemplo, granito). Cada propuesta se dispone de tal manera que invita a que los niños y niñas realicen las acciones acordes con los objetivos planteados. La información contenida en la tabla especifica el tipo de minerales que se pueden incorporar en cada propuesta y sus propiedades, eso no significa que el alumnado tenga que llegar a obtener los datos numéricos que se especifican ni aprenderse el nombre de los minerales. El objetivo, a nivel general, es que el alumnado compare y clasifique minerales atendiendo a algunas de sus propiedades.

En el primer contacto con el espacio es probable que muchos de los objetivos planteados para cada propuesta no se lleguen a alcanzar. Sin embargo, el objetivo de este primer contacto con el espacio es favorecer el acercamiento a las propiedades planteadas para que emerjan cuestiones y que el alumnado entre en contacto con la temática. El acceso a este espacio puede plantearse en diferentes momentos del día (en caso de que el centro esté organizado por ambientes), o bien, programar una sesión en el aula con una duración de entre 20 y 30 minutos.

A nivel general, las “normas” que se les puede dar al alumnado antes de entrar en el espacio de Minerales es que pueden “jugar” con quien quieran y donde quieran y el tiempo que quieran y que tienen que respetar los materiales y a sus compañeros y compañeras. El papel del docente durante la primera sesión es atender a las inquietudes del alumnado, planteando cuestiones que inviten a que comprueben determinadas propiedades o favorecer la generación de cuestiones que pueden abordarse en las sesiones posteriores de una forma más dirigida.

Después de la primera toma de contacto con el espacio, y atendiendo al contexto del aula/centro, se puede bien, dejar disponibles las propuestas contenidas en el espacio (véase tabla 1) al alumnado para que las visiten en diferentes momentos durante el desarrollo de toda la secuencia o bien, retomar el uso del espacio en una última sesión. El objetivo de las sesiones intermedias o la sesión final tiene un carácter evaluativo, ya que permite conocer la evolución en los aprendizajes del alumnado.

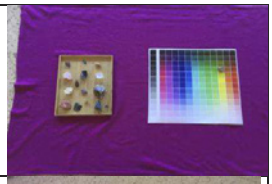
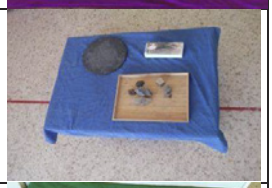
Sesiones intermedias: aprendiendo sobre las propiedades de los minerales observadas en el espacio

Se proponen sesiones intermedias para ir trabajando cada una de las propiedades contenidas en el espacio con una duración aproximada de un mes. No obstante, esta temporalización puede ser modificada atendiendo al desarrollo de la situación de aprendizaje y al contexto y organización del centro. A continuación, se proponen estrategias para trabajar algunas de las propiedades.

Tabla 1. Propuestas que contiene el espacio de Minerales (basado en Mateo y Sáez-Bondía, 2021, 2022)

Propuesta	OBJETIVO	MATERIALES*

csv: BOA20220727001

1. Color	Observar, comparar y clasificar minerales según su color	Escala de colores. Minerales de diferentes colores: malaquita (verde), azurita (azul), cuarzos (rosa, morado, blanco, incoloro y negro), yeso (rojo), pirita (dorada), halita (incolora), biotita (negra), cinabrio (rojo), calcita (marrón), galena (negra).	
2. Raya	Observar y comparar minerales según su raya	Porcelana blanca sin pulir y pizarra negra. Minerales con diferentes rayas: yeso (blanca), calcita (blanca), talco (blanca), hematites (roja), pirita (negra), goethita (negra) y grafito (negra).	
3. Dureza	Observar, comparar, medir y clasificar minerales según su dureza	Uña (dureza 2.5), moneda de cobre (dureza 3.5). Pictogramas que indican cuando se considera que es rayado y cuando no. Minerales con diferente dureza: talco (1), yeso (1.5), sepiolita (2), halita (2-2.5), calcita (3), pirita (6-6.5) y cuarzo (7).	
4.Peso relativo	Observar y comparar minerales según su masa	Balanza y pesos de 20 gramos. Minerales del mismo volumen: sepiolita, yeso, cuarzo, calcita, galena, calcopirita, esfalerita.	
5.Diafanidad	Observar y comparar minerales según su difanidad	Mesa de luz. Minerales: moscovita (transparente), cuarzo (translúcido), yeso (translucido), hematites (opaco).	
6.Magnetismo	Observar y comparar minerales según sus propiedades magnéticas	Imanes. Minerales: magnetita (magnético), pirita oxidada, galena, hematites, skuterudita (no magnéticos).	
7.Rocas y minerales	Observar, comparar y clasificar rocas y minerales	Mesa de experimentación con 3 compartimentos. Situar sobre uno de ellos una roca, sobre otro un mineral y en el tercero el resto de rocas y minerales. Rocas formadas por más de un mineral y minerales	
8.Biblioteca	Consultar fuentes de introducción de nuevos conocimientos.	Cojines y revisteros. Libros y revistas relacionados con los minerales.	

*Nota: Tal y como se ha comentado, los materiales que se incluyen en esta tabla y las propiedades a las que se refiere son informativas para los maestros. El alumnado no tiene que realizar estimaciones numéricas de la dureza ni aprenderse el nombre de los minerales.

csv: BOA20220727001

1. *Color y raya*

Se pueden emplear los mismos materiales que se proponen en el espacio para trabajar "Color", incorporando los minerales de la propuesta de "Raya". Inicialmente se puede pedir al alumnado que sitúe los ejemplares sobre la escala de colores. Si se disponen de varias escalas de colores se pueden asignar minerales por grupos. En ese caso es interesante que se seleccionen dentro de un mismo grupo un mismo mineral que pueda tener colores diferentes (como puede ser el cuarzo o la fluorita), algún mineral incoloro y minerales en los que no coincida su color y su raya. Esto puede dar pie a hablar y discutir sobre: 1) la diversidad de colores que tienen los minerales (¿Cuántos colores diferentes habéis identificado en los minerales que tenéis?) y que en algunos se trata de una propiedad distintiva, pero en otros no (¿Hay algún mineral que sea muy parecido a otros pero de otro color?). Por ejemplo, el verde malaquita se puede identificar porque es de ese color, pero en el caso de cuarzo, hay cuarzos de diferentes colores; 2) la importancia de la diversidad de colores que presentan los minerales que permite que puedan ser empleados cotidianamente en muchos objetos (cristales de las ventanas, pinturas, entre otras)

La raya es el color del mineral en polvo y no necesariamente corresponde con el color del mineral. Después de haber hecho la clasificación se puede pedir que sobre la porcelana o la pieza de pizarra rayen los minerales y comparen el color del mineral con el de su raya, introduciendo de este modo la idea de que éstos no necesariamente coinciden.

2. Dureza

Tras haber trabajado el color y la raya puede ser que hayan surgido problemas relacionados con la "dureza" de los minerales. No se pretende que en esta etapa el alumnado cuantifique el nivel de dureza del mineral. La idea es que conozcan que algunos se pueden rayar con la uña y tienen menos dureza y otros no. De este modo se busca introducir esta propiedad que será abordada con mayor profundidad en ciclos posteriores.

Probablemente algún alumno o alumna, para comprobar la raya, haya intentado pintar con el mineral en papel, haciendo que este se rompa o bien, haya tenido dificultades para observar la raya sobre la porcelana. Se pueden recordar estas posibles situaciones para introducir la noción de "dureza" y con una selección de minerales como los que se indican en la propuesta correspondiente. A continuación, se puede pedir al alumnado que compruebe si los pueden "rayar" con la uña, con una moneda o con ninguna de las dos cosas y que los clasifiquen. Se puede aprovechar para comparar esta propiedad, junto la del color con algún uso cotidiano. Por ejemplo, la mina del lápiz (grafito) es negra, pinta negro y es blando, si no romperíamos el papel.

3. *Diafanidad y lupa binocular*

En cuanto a la diafanidad, se puede proporcionar al alumnado linternas para que clasifiquen los minerales como transparentes y opacos, estudiando su comportamiento ante la luz. Se pueden seleccionar los que se indican en la tabla 1 relativa a esta propiedad y/o combinarlos con los minerales con los que han trabajado previamente. Se puede aprovechar la situación para observar muestras de minerales con la lupa binocular. Por ejemplo, sal de casa (halita) o arena de gato (sepiolita), y de este modo, se puede introducir el uso de este instrumento y observar minerales empleados cotidianamente. En caso de no disponer de lupa binocular puede emplearse la lupa de mano.

4. *Rocas y minerales*

La lupa de mano se puede aprovechar para diferenciar algunos de los minerales observados de rocas en las que claramente se diferencien varios minerales, invitando a compararlas (¿En qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?) y clasificarlas. Se trata de introducir la idea de que las rocas están compuestas por varios minerales.

5. *Peso relativo*

Para trabaja el peso relativo de los minerales es importante utilizar muestras de diferentes pesos y que tengan volúmenes similares. Con el uso de la balanza y un conjunto de muestras de minerales de diferentes pesos (tabla 1), se puede proponer al alumnado que los ordenen de mayor a menor peso. Se trata de que el alumnado generalice que hay minerales que pesan más que otros, siendo del mismo tamaño. No se busca hablar en términos de densidad, ya que se trata de una primera aproximación a este concepto. Asimismo, otro de los objetivos de esta propiedad es que el alumnado emplee balanzas, como la que se muestra en la figura 1, para comparar pesos. Atendiendo a las

csv: BOA20220727001

características del contexto, se puede proponer la comparación en pequeños grupos con un número reducido de ejemplares o trabajar conjuntamente. Además de la toma de contacto en el espacio, algunos de los minerales (por ejemplo, la sepiolita, de baja densidad) ya habrá sido observada en algún momento por los niños. Se puede aprovechar para recordar algunas de las propiedades vistas anteriormente (es opaca, es gris o blanca o de otros colores, es blanda, su raya es blanca, absorbe bien el agua y por eso se emplea para la arena de los gatos) y además "pesa" menos que otros minerales.

6. *Magnetismo*

La última propiedad contenida en el espacio, relacionada con el magnetismo puede introducirse preguntando por la propuesta del espacio que no se ha trabajado del espacio en sesiones anteriores. Probablemente recuerden que había imanes y que unos minerales se pegaban y otros no. Se puede pedir a los niños que, de entre esos minerales, digan cual piensan que atraerán al imán, invitando a que los describan considerando otras propiedades. Tras realizar las respectivas predicciones comprobarlo.

A lo largo de las sesiones se puede ir construyendo en clase un mural con las principales observaciones realizadas, dibujos, fotografías… estructuradas atendiendo a las propiedades observadas y algunos de los usos de los minerales comentados. De este modo. Las niñas y niños puedan acercarse a consultar, si surgen dudas. Asimismo, se puede complementar las sesiones con la consulta de libros sobre minerales presentes en la biblioteca del espacio que pueden ayudar a contrastar la información recogida sobre las muestras.

Atención a las diferencias individuales

La gestión en la fase de libre experimentación puede adaptarse atendiendo a las particularidades del contexto de centro y aula. Cada niño o niña, en los momentos de libre experimentación, puede trabajar en cualquiera de las propuestas, lo que favorece el respeto por los ritmos individuales. En las sesiones intermedias, en caso de trabajar en grupos se pueden realizar agrupaciones heterogéneas. Asimismo, se puede ampliar o reducir el número de muestras de minerales con las que trabajar cada propiedad.

Orientaciones para la evaluación formativa

La observación de las acciones de los niños y niñas en la primera visita al espacio dan una idea del grado de familiarización con la temática y con las destrezas científicas (si saben cómo funciona una balanza, si clasifican y en qué medida lo hacen bien…). En el caso de las sesiones intermedias se pueden valorar las producciones del alumnado, cómo realizan las clasificaciones o el grado de dificultad al identificar alguna de las propiedades. En el caso del uso de la lupa binocular se puede dejar enfocada para que observen directamente a través de ella. La última visita al espacio puede valorarse del mismo modo que la primera, lo que permite conocer la evolución en los aprendizajes de los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Mateo E., Sáez-Bondía M.J. (2021) Experimentar con minerales: evaluación de un espacio de libre elección en Educación Infantil. *XI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Aportaciones de la educación científica para un mundo sostenible*. 103-106

Mateo, E. y Sáez-Bondía, M. J. (2022) Experimentar con minerales en Educación Infantil: evaluación de un espacio de Ciencia de libre elección. R*evista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 19(2), 2801. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i2.2801

Pedreira M. (2018) Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Aula de Infantil*, 96, 9-13.

IV.4.1. Ejemplo 2. ¿Cómo construimos un ecosistema que se mantenga por sí mismo?

Introducción y contextualización

Esta situación de aprendizaje es una adaptación del trabajo de Taracido, Soriano, Gil-Quílez y Martínez-Peña (2020). Tal y como especifican las autoras, la secuencia se enmarca dentro de una actividad de indagación (Couso et al., 2020) en la que los estudiantes construyen un modelo de ecosistema a partir de la resolución de una pregunta relativa a la

csv: BOA20220727001

construcción de un ecosistema en el aula. No obstante, presenta elementos propios del aprendizaje basado en el diseño, ya que se invita al alumnado a diseñar, construir y evaluar el ecosistema autosuficiente pensado (Hmelo, Holton y Kolodner, 2000).

La situación de aprendizaje se propone para el segundo ciclo de Educación Primaria. Para el desarrollo de la misma el alumnado debería conocer las características de algunos seres vivos y sus necesidades (de alimento, mantenimiento de la población y relación con otros seres vivos). Además, deberían tener ciertas destrezas para el uso de dispositivos de búsqueda de información y estar familiarizados con estrategias de observación sistemática a lo largo del tiempo y registro de datos. Al tratarse de una situación con cierto grado de apertura, la temporalización es variable, pudiéndose estimar un mes de duración.

Objetivos didácticos

1. Diseñar estrategias para la resolución de un problema relacionado con la construcción de un ecosistema.
2. Conocer los elementos de los que se compone un ecosistema y las posibles relaciones existentes entre ellos.
3. Realizar observaciones a lo largo del tiempo y registrarlas.
4. Emitir explicaciones sobre las observaciones realizadas y valorar los resultados obtenidos ante el diseño ejecutado.

Elementos curriculares implicados

La situación planteada implica trabajar saberes relacionados con el *bloque A.1 (iniciación a la actividad científica)*. A partir de situación inicial que se presenta a los estudiantes y a lo largo de toda la secuencia en la que se inscribe la situación el alumnado lleva a cabo prácticas científicas relacionadas con la observación, la toma de datos, el uso de determinados instrumentos de observación (si el diseño o las observaciones lo requieren), generando al mismo tiempo interés hacia la resolución del problema planteado. Unido a todo esto el alumnado aprende vocabulario relacionado tanto con las estrategias empleadas en el diseño y puesta en marcha del ecosistema como con saberes vinculados al *bloque A.2 (la vida en nuestro planeta)*. La demanda de construcción de un ecosistema supone conocer las necesidades de los seres vivos a incluir en el mismo y sus características, así como las relaciones que se establecen entre ellos y con los factores abióticos, observando lo que sucede y emitiendo explicaciones sobre lo observado. Por otra parte, la secuencia plantea la puesta en marcha de saberes relacionados con el *bloque B.1 (digitalización del entorno personal de aprendizaje)*, puesto que el uso de dispositivos y recursos digitales y de estrategias de búsqueda de información con estos medios se plantea en la fase de diseño. Por último, indirectamente se trabajan saberes relacionados con el *bloque B.2 (proyectos de diseño y pensamiento computacional*), ya que la situación plantea ser realizada con equipos de trabajo e incluye una secuencia que podría adscribirse en las fases del diseño, tal y como se ha comentado anteriormente.

En lo relacionado con las competencias clave, se vincula con la Comunicación Lingüística (CCL) en sus perfiles de salida CCl1, CCl2, CCL3 ya que la situación requiere de la comprensión de textos, la selección de la información relevante y la expresión oral y escrita. Además, se relaciona con la Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM) con los perfiles de salida STEM2, STEM3, STEM4, fundamentalmente, relacionados con el planteamiento de preguntas, la explicación de fenómenos, la construcción de modelos y la interpretación de resultados y su comunicación. Tiene vinculación con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) con sus perfiles CPSAA3, CPSAA5, relacionados con la responsabilidad en trabajos en equipo, la planificación y autoevaluación. Por último, se relaciona con la Competencia Emprendedora (CE) en su perfil CE3, relacionado con la creación de ideas, planificación de tareas y valoración del proceso seguido. Por último, tiene vinculación con la Competencia Digital (CD) en su perfil de salida CD1, relacionado con el uso de Internet para realizar búsquedas.

En cuanto a las competencias específicas que se trabajan principalmente en esta secuencia son CN1 (*utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo a las necesidades digitales del contexto educativo*) relacionado con el criterio de evaluación 1.1, CN2 (*plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural*), relacionada con los criterios de evaluación 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5 y CM5*(identificar las características de los*

csv: BOA20220727001

diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural y emprender acciones para un uso responsable, su conservación y mejora), asociada con los criterios de evaluación 5.1 y 5.2.

Conexiones con otras áreas

Esta situación de aprendizaje presenta principalmente vinculaciones con Ciencias Sociales y el bloque de Conciencia ecosocial, tanto en lo relacionado con el conocimiento del entorno como con el respeto a los animales. En Lengua Castellana y Literatura se relaciona en lo referido a la comprensión escrita y la comunicación de los resultados. Además, tiene relación con la materia de Matemáticas principalmente con aspectos relacionados con la proporcionalidad y las escalas y el sentido de la medida.

Descripción de la situación de aprendizaje

Presentación del fenómeno: ¿Cómo podemos construir un ecosistema que se mantenga por sí mismo?

Se le relata al alumnado que la NASA, ya hace unos años, buscaba formas de poder llevar ecosistemas que se mantuviesen por sí mismos (es decir, que fuesen autosuficientes) a otros planetas. Resultado del trabajo crearon un ecosistema denominado ecoesfera, que se mantiene gracias a unos pocos seres vivos y agua. Se puede aprovechar para seleccionar un extracto de texto sobre el funcionamiento de dicho ecosistema y comentarlo en clase, introduciendo así la idea de qué es un ecosistema y cómo, en la ecoesfera, se cubren las necesidades de los seres vivos que la habitan. Tras ello, se propone a los y las estudiantes la posibilidad de construir otros ecosistemas autosuficientes en clase.

Diseño de estrategias

En pequeños grupos de trabajo el alumnado propone posibles diseños. Ello supone la elección del tipo de ecosistema (acuático, terrestre u otros), los seres vivos a introducir en él y cómo se va a conseguir que sobrevivan, atendiendo a sus necesidades, sin aportes externos (o minimizándolos) y que se mantengan en el tiempo (aspectos relacionados con la reproducción). Se puede apoyar o acordar con el alumnado los criterios a tener en consideración para los organismos a incluir en su ecosistema para tomar decisiones sobre ello. Por ejemplo, los relacionados con su reproducción, su alimentación y necesidades de agua, los posibles competidores y depredadores. Para ello, pueden consultar recursos digitales y analógicos. En clase se puede discutir con todo el grupo-clase sobre las limitaciones o fortalezas de los avances en los diferentes diseños propuestos y la viabilidad de los materiales pensados para su elaboración. Los diseños planteados antes de su construcción pueden ser representados gráficamente y comentados en ese momento en el aula.

Construcción del ecosistema y observación a lo largo del tiempo

Construcción de los ecosistemas pensados por cada uno de los equipos. Observación del mantenimiento y lo que sucede en él a lo largo del tiempo. Registro de las observaciones. Se puede elaborar una ficha para que de forma sistemática recojan datos.

Valoración del ecosistema construido y posibles modificaciones

Atendiendo de las observaciones realizadas a lo largo del tiempo y del funcionamiento del ecosistema, se puede dedicar una sesión o varias, invitando a los equipos a comunicar las observaciones realizadas y emitir explicaciones sobre los problemas o hallazgos dentro del ecosistema construido y las posibles soluciones.

Atención a las diferencias individuales

Al tratarse de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos se pueden realizar agrupaciones heterogéneas entre estudiantes, dando roles rotativos a cada uno de ellos a lo largo del tiempo que dure la secuencia.

Orientaciones para la evaluación formativa

csv: BOA20220727001

Las producciones escritas (diseños representados gráficamente, las anotaciones realizadas para su realización), el propio ecosistema construido y los momentos en los que se discute con el alumnado sobre los diseños y las observaciones realizadas a lo largo del tiempo aportan información valiosa sobre el aprendizaje de los estudiantes y sirven para valorar el grado de modificación/ampliación de la secuencia propuesta. Por ejemplo, dedicando más tiempo a discutir sobre las necesidades de los seres vivos o sus relaciones con el medio, para realizar observaciones, aportando fichas que orienten a aspectos relevantes, planteando cuestiones que inviten a profundizar en la explicación de los hechos observados en el ecosistema construido.

Referencias bibliográficas

Couso, D., Jiménez-Liso, M.R., Refojo, C. y Sacristán, J.A. (2020). *Aprendiendo ciencia con ciencia*. FECYT &Fundacion Lilly. Madrid: Penguin Random House.

Hmelo, C. E., Holton, D. L. y Kolodner, J. L. (2000). Designing to learn about complex systems. *The journal of the learning sciences*, 9(3), 247-298.

Taracido, M., Soriano, M., Gil Quílez, M.J. y Martínez Peña, B. (2020). Fenómenos que motivan: construyendo ecosistemas en el aula de primaria. *Aula de innovación educativa*, 298, 21-25.

IV.4.3. Ejemplo 3. El juego de la vaca Pirenaica: ¿Qué pasaría si…?

Introducción y contextualización

Esta situación de aprendizaje toma como protagonistas a las razas autóctonas del Pirineo. En la cadena productiva de las razas de producción extensiva como la raza Pirenaica intersectan elementos relacionados con la responsabilidad ecosocial, la alimentación o el patrimonio natural y cultural. Dicha situación se basa en una adaptación de un trabajo derivado de un proyecto Europeo transpirenaico (Mazas y Cascarosa, 2020) y está pensada para ser aplicada en el tercer ciclo junto con saberes y competencias de Ciencias Sociales.

Para su desarrollo el alumnado debería conocer algunas características del Pirineo desde el punto de vista ecológico, climático, social e histórico (migraciones, despoblación...) y aspectos relacionados con la alimentación y los sectores implicados en la misma. Se trata de una situación basada en el juego y enmarcada dentro de la práctica científica de argumentación (Jiménez-Aleixandre, 2010). Así, el alumnado debería estar familiarizado con estructuras comunicativas (datos, justificación, ventajas, inconvenientes, ejemplos…) que permitan emitir conclusiones frente a los problemas que se plantean en el juego.

En esta situación se presenta la parte relacionada con el juego. No obstante, se puede proponer la secuencia completa, detallada en Cascarosa y Mazas (2020). La estimación temporal de la situación planteada es de tres horas de duración, pudiendo ampliarse si fuese necesario. El contexto ideal con el que comenzar o continuar con el desarrollo de juego presentado en esta situación sería la realización de una salida a alguna explotación de ganado vacuno de la zona del Pirineo.

Objetivos didácticos

1. Conocer las relaciones existentes entre diferentes agentes presentes en la cadena productiva de la raza Pirenaica.
2. Establecer relaciones causa-efecto ante las cuestiones abordadas y emitir razones fundamentadas en hechos y datos.
3. Valorar las repercusiones de los cambios que pueden generar determinadas actuaciones sobre el sistema analizado.
4. Comunicar las razones en relación a las decisiones tomadas ante las situaciones planteadas.
5. Trabajar en colaboración y llegar a acuerdos para la toma de decisiones.

Elementos curriculares implicados

La situación planteada implica trabajar saberes relacionados con el *bloque A1 (iniciación a la actividad científica)*. El juego propone situaciones hipotéticas sobre eventos sociales y/o ambientales que implican el establecimiento de relaciones entre datos relacionados con ese evento, su justificación para finalmente tomar una decisión

csv: BOA20220727001

fundamentada, lo que supone el desarrollo de destrezas científicas como lo es la argumentación y el uso de pruebas. Asimismo, incorpora vocabulario relacionado con los ecosistemas, alimentación, sanidad animal, aspectos sociales, entre otros (canal, enfermedad de las vacas locas, hacinamiento, heno, producción intensiva, extensiva...). Asimismo, se trabajan saberes del bloque A2 (*la vida en nuestro planeta*) tienen presencia en cuestiones dentro del juego que platean situaciones como la despoblación de las zonas rurales o la valoración de los productos que consumimos y la importancia del etiquetado.

En relación a las competencias clave, esta situación tiene vinculación con la Competencia de Comunicación Lingüística (CCL), con sus perfiles de salida CCL1, CCL2, CCL4, el juego invita a leer información y a la toma de decisiones en equipos y la comunicación oral y escrita. Tiene vinculación con la Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería con sus perfiles de salida STEM2 y STEM5, vinculada al planteamiento de preguntas y a la valoración de acciones de respeto por el medioambiente y la salud. Asimismo, se relaciona con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender en su perfil de salida CPSAA2, relacionada con la salud y los hábitos y con la Competencia Ciudadana en su perfil de salida CC4, vinculado con la reflexión sobre la relación del entorno con la acción humana.

En cuanto a las competencias específicas que se trabajan principalmente en esta situación son CE.CN2 (*plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural*), relacionada con los criterios de evaluación 2.1, 2.4 y 2.5, CE.CN5 *(identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable),* asociada con los criterios de evaluación 5.1, 5.2 y 5.3; y la competencia específica CM6 (*analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los planos social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta),* relacionada con el criterio 6.1.

Conexiones con otras áreas

Tiene conexiones con el área de Ciencias Sociales con el bloque de Conciencia ecosocial debido a que implica la valoración de la actividad humana sobre la explotación de recursos y la relación existente entre las personas, la sociedad y la naturaleza. Asimismo, la situación de aprendizaje presenta cuestiones relacionadas con temas como la ausencia de relevo generacional en las poblaciones rurales, relacionada con el bloque de Sociedades y Territorios. Por este motivo, la situación de aprendizajes que presentamos se propone realizarla de forma interdisciplinar con esta área, ya que permite cubrir muchas de las demandas curriculares incluidas en la misma. Por otra parte, también se relaciona con el área de Lengua Castellana y Literatura, a través del uso del lenguaje y la elaboración de argumentos sobre temas socio-científicos.

Descripción de la situación de aprendizaje

El juego, denominado como "¿Y si fuera una vaca del Pirineo?, consta de un tablero que tiene inscrito un hexágono, partido en seis porciones más un área central. Cada una estas porciones corresponden con un eslabón de la cadena productiva de la raza autóctona y en su parte central se dispone un área circular que corresponde con la vaca Pirenaica. Asimismo, existe un tablero adicional con información relevante sobre cada uno de esos eslabones (tabla 1).

Antes de comenzar el juego se puede dedicar una sesión a la comprensión lectora de la información que aparece en el tablero del juego y que da datos sobre los argumentos que se pueden emplear para dar respuestas a las preguntas del mismo. Asimismo, se puede aprovechar para introducir aspectos relacionados con los sectores productivos.

El juego está pensado para realizarse en equipos de 6 personas (una por cada eslabón), pero pueden organizarse de modos diferentes. Si ya se está familiarizado con el juego el alumnado puede trabajar autónomamente para dar respuesta a las preguntas, pero si se prefiere llevar un seguimiento total y una discusión sobre las cuestiones, se puede lanzar la misma pregunta para todos los equipos.

csv: BOA20220727001

Las porciones del tablero están enumeradas del 1 al 6, por lo que el juego comenzaría tirando un dado. Para cada porción/eslabón hay un conjunto de preguntas relacionados con el mismo que, en general comienzan con un "¿qué pasaría si…". Las preguntas se pueden aclarar ya que contienen información adicional que las justifica. Por ejemplo, en el eslabón sobre el ganadero una de las preguntas plantea: *"¿Cómo afectaría la ausencia de relevo generacional en la ganadería de las razas del Pirineo?"* y da aclaraciones que se pueden detallar en clase (*Los ganaderos sostienen la producción de alimentos cárnicos en la zona del Pirineo. Sin embargo, la despoblación de las zonas rurales es un hecho. Cada vez más, los hijos de los ganaderos se van a estudiar a la ciudad, haciendo que se pierda la tradición ganadera. ¿Cómo afecta esto?)*

Ante la pregunta lanzada, cada estudiante o grupo de estudiantes tiene que tomar la decisión sobre si esa situación es "positiva", "negativa" o "neutra", para cada uno de los eslabones, pensando el porqué, y poner sobre cada eslabón una tarjeta correspondiente a la decisión (roja si la consecuencia de esa situación es negativa, naranja si es neutra y verde si es positiva). En ese momento el tablero aparecerá con diferentes decisiones para cada eslabón y puede ayudar a tomar una decisión final.

Tabla 1. Eslabones de la cadena productiva de la carne de vaca Pirenaica presentes en el juego e información proporcionada (adaptado de Mazas y Cascarosa, 2020).

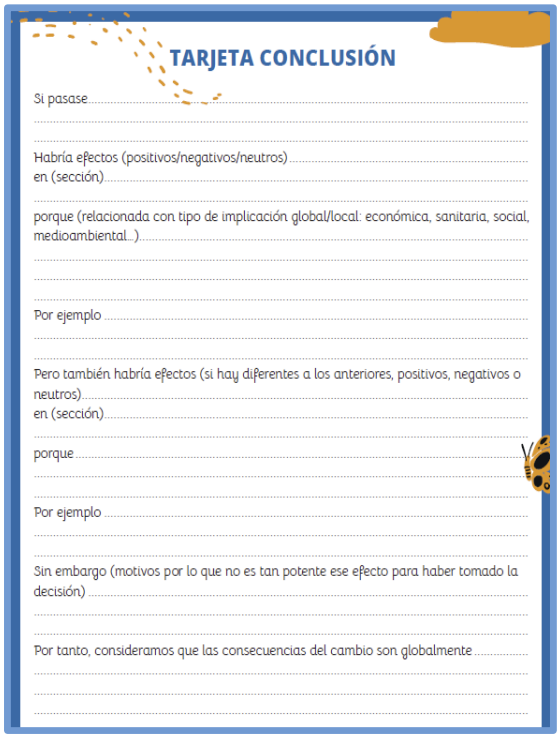
Agentes	Información proporcionada
1. Hábitat	El clima en el que vive se caracteriza por nevadas en otoño e invierno. En invierno son frecuentes las temperaturas bajo cero y en verano no se pasa de 35ºC. Por eso, los pastos (diferentes tipos de hierba) de los que se alimentan son principalmente de verano. La geografía de la zona es difícil (accesos complicados), pero esta raza no tiene problema para llegar a estas zonas para pastar. Cuando la vaca pasta (come hierba) el pasto no muere. Además, favorece el crecimiento de las plantas si el tamaño de las cabañas no supera la tasa de regeneración de los productores. Las heces y la orina de las vacas favorecen el crecimiento de las plantas de la zona.
2. Ganadero/a, su familia y su pueblo	Las ganaderías son de tipo familiar. Corresponden al sector primario. Las antecesoras de la vaca Pirenaica se usaban para el trabajo, la obtención de leche y carne. Hoy en día son de aptitud cárnica. Las vacas necesitan cuidados por parte de los ganaderos y ganaderas. En verano estas vacas se alimentan de pastos de la montaña, en primavera y otoño pastan por las praderas cercanas y en invierno se alimentan de heno (hierba seca que siega el/la ganadero/a durante el verano). Las vacas Pirenaicas paren un ternero al año, no teniendo problemas en el parto. Producen mucha leche con la que alimentan al ternero, que bebe leche de la madre hasta los 4 o 6 meses. Los terneros se engordan hasta los 12 o 14 meses cuando son sacrificados.
3. Transportistas	Los camiones que transportan animales vivos deben cumplir una normativa de bienestar animal: no llevar demasiados animales y llevar comida y agua para trayectos largos. Existen iniciativas de granjas Km0: se lleva al ganado andando al matadero local. Los y las transportistas también llevan alimentos para los animales cuando no tienen pastos para comer. También transportan carne del matadero a centros de procesado (donde la cortan y la envasan) y a carnicerías. Los camiones que transportan carne deben cumplir unas normas de higiene y temperaturas (no romper la cadena del frio).
4. Trabajadores/as del matadero	En el matadero se sacrifican los terneros sin generarles sufrimiento. Ahí, el animal sacrificado se eviscera (quitar las vísceras), se desolla (quitar la piel) y se eliminan cabeza y patas. Lo que queda es lo que se denomina canal. Las canales se clasifican como buenas si no pierden mucho peso en relación con el animal vivo. La canal de la raza pirenaica tiene un rendimiento del 63% (la canal pesa el 63% de lo que pesa el animal vivo). También se valora la conformación de la canal (relación músculo/hueso). La raza pirenaica está tercera en la clasificación (muy buena). Los mataderos tienen unas exigentes normas de higiene y requieren de control veterinario. La calidad de la canal condiciona el precio del animal.
5. Carniceros/as y comercios	Las canales se llevan a una zona de despiece donde se parten en trozos más pequeños. La sala de despiece puede estar en el mismo matadero. El fileteado (el solomillo, el redondo, la falda…) se puede hacer en salas de despiece o en las carnicerías. A veces las piezas se envasan y se transportan refrigeradas al lugar donde se van a vender (tiendas, supermercados, carnicerías, …) o para ser procesadas (para hacer salchichas, por ejemplo). Para saber de dónde viene la carne (granja, matadero) lleva una identificación.

csv: BOA20220727001

6. Consumidores/as: nosotros/as	La carne es rica en proteínas, minerales y vitaminas esenciales para nuestro funcionamiento. Para conocer si la carne es de calidad nos podemos fijar en su apariencia (cantidad de grasa, de músculo), en su firmeza (duro/blando), en su olor, su terneza o jugosidad. La etiqueta de la carne envasada o el rótulo de la carnicería tiene que dar información sobre su procedencia. Puedes preguntar en la carnicería. La carne, una vez comprada, debe conservarse en el frigorífico, guardándola en la parte inferior de la nevera y almacenarla en recipientes limpios y herméticos. La carne fileteada se conserva en la nevera entre 3 y 5 días, la picada entre 1 y 2 días.

Esa decisión final puede redactarse con apoyo de unas orientaciones por parte de cada grupo, como las que se indican en la figura 2. Posteriormente, se ponen en común con el grupo-clase las consecuencias globales decididas y la perspectiva desde la que han tomado la decisión (social, medio ambiental, económica,).

Se propone como ganador al grupo que mejores argumentos de a las decisiones tomadas en un número determinado de tiradas a estimar por el docente. No obstante, se puede decidir que no haya ganadores ni perdedores en el juego. Se puede proponer al alumnado que, a partir de lo hablado, propongan frases de concienciación sobre el tema que pueden colgarse en clase.


TARJETA CONCLUSIÓN

Si pasase.....

Habría efectos (positivos/negativos/neutros).....
en (sección).....

porque (relacionada con tipo de implicación global/local: económica, sanitaria, social, medioambiental...).....

Por ejemplo.....

Pero también habría efectos (si hay diferentes a los anteriores, positivos, negativos o neutros).....
en (sección).....

porque.....

Por ejemplo.....

Sin embargo (motivos por lo que no es tan potente ese efecto para haber tomado la decisión).....

Por tanto, consideramos que las consecuencias del cambio son globalmente.....

Figura 2. Extracto de la tarjeta conclusión para el juego (extraído de Mazas y Cascarosa, 2020)

Atención a las diferencias individuales

Al tratarse de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos se pueden realizar agrupaciones heterogéneas entre estudiantes. También se puede modificar la gestión del juego, como por ejemplo eliminar alguno de los elementos a redactar en la tarjeta conclusión. Se pueden adaptar/modificar las preguntas o solicitar al alumnado que sea el que plantee cuestiones para el juego.

Orientaciones para la evaluación formativa

Las tarjetas solución redactadas para cada una de las preguntas y el debate posterior en clase son herramientas que permiten evaluar tanto los aprendizajes de los estudiantes como el desarrollo del juego. Para el debate en clase se

csv: BOA20220727001

puede tener en consideración la coherencia en las conexiones causa-efecto realizadas por los estudiantes para dar una respuesta, los ejemplos aportados y la relación con el saber implicado.

Referencias bibliográficas

Mazas y Cascarosa (Coords.) (2020). Muuuuuuu. Manual para el aprendizaje sistémico sobre las vacas autóctonas del Pirineo. Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Dentro del proyecto DietaPyr. Recuperado de: http://iuca.unizar.es/noticia/el-proyecto-europeo-dietapyr2-crea-recursos-para-poner-en-valor-el-ganado-vacuno-de-razas-autoctonas-del-pirineo/

Jiménez-Aleixandre, M.P. (2010). 10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Grao.

V. Referencias

Aguilera, D. y Perales, J. (2018). El libro de texto, las ilustraciones y la actitud hacia la Ciencia del alumnado: percepciones, experiencias y opiniones del profesorado. *Enseñanza de las ciencias*, 36(3), 41-58. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2423

Artés, M., Badillo, E. y Bermúdez, D. (2014). Si construimos un reloj de Sol para la escuela, ¿aprendemos matemáticas y otras cosas? *Aula de innovación educativa, 230,* 37-41.

Banchi, H. y Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/236901022?accountid=14228

Bravo Torija, B., Martínez Peña, B., Dieste, B., Carcelén, M. D. L. N. y Gil Quílez, M. J. (2016). El reto actual del bilingüísmo en educación primaria: ¿cómo conseguir que los alumnos aprendan ciencias y aprendan inglés? *Campo abierto*, 35, 173-187.

Cabello-Garrido, A.; España-Ramos, E. y Blanco-López, Á. (2016). *La competencia en alimentación*. Barcelona: Editorial Octaedro, S. L.

Cañal, P., García-Carmona, A. y Cruz-Guzmán, M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo

Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana

Code.org (2013). Recuperado de https://studio.code.org/projects/public

Cortés Gracia, A.L. y Martínez Peña, M.B. (2017). Del mundo en que vivimos a la dinámica de la Tierra: el particular recorrido de las Ciencias de la Tierra por la Educación Primaria y Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 25 (3), 285, https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/330133

Cortés. A. (2016). Depredadores de rocas. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 83, 27-32

Couso, D. (2014). De la moda de "aprender indagando" a la indagación para modelizar: una reflexión crítica. XXVI *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Huelva (Andalucía).

Couso, D. (2018). El modelo de Sol-Tierra de infantil a primaria. *Aula de innovación educativa, 277,* 12-16

Couso, D. (2020). Aprender ciencia escolar implica construir modelos cada vez más sofisticados de los fenómenos del mundo. En D. Couso, M.R. Jiménez-Liso, C. Refojo y J.A. Sacristán (Coords), *Enseñando ciencia con ciencia* (pp. 64-74). FECYT y Fundación Lilly. Madrid: Penguin Random House.

Couso, D., Jiménez-Liso, M.R., Refojo, C. y Sacristán, J.A. (2020). *Enseñando ciencia con ciencia*. FECYT y Fundación Lilly. Madrid: Penguin Random House.

De la Dueña, S. (2018). Construimos nuestra tierra paralela. *Aula de innovación educativa*, 277, 17-21.

De Miguel, Á., Lado, J. J., Martínez, V., Leal, M. y García, R. (2009). El ciclo hidrológico: experiencias prácticas para su comprensión. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17(1), 78-85.

csv: BOA20220727001

De Pro, A. (2014). *La energía, uso, consumo y ahorro energético en la vida cotidiana*. Barcelona: Grao

Domenech, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM: componentes didácticas para la Competencia Científica. *Apice. Revista de Educación Científica*, 2(2). 29-42 https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524

Frankovic, I., Hoic-Bozic, N. y Prskalo, L. N. (2018). *Serious games for learning programming concepts.* En Conference Proceedings. The Future of Education (p. 354). Libreria universitaria.

García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2013*). Inmersos en el aire miramos al cielo. Los fenómenos atmosféricos y astronómicos*. Barcelona: Graó.

Gil González, C. y Cortés Gracia, A.L. (2020). ¿Qué contenidos sobre alimentación abordan los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4 (2), 17-33. DOI: https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.6529

Gil Quílez, M. J., Gándara Gómez, M. D. L., Dies Álvarez, M. E. y Martínez Peña, B. (2011). Animales extraordinarios: la construcción y uso de modelos en la Escuela Primaria*. Revista Investigación en la Escuela*, 74, 89-100.

Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling: Routes to more authentic science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (2), 115-130. https://doi.org/10.1007/s10763-004-3186-4.

Harlen W. (2014) Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in Primary Science Education, 1*, 5-19

Harlen, W. (Ed) (2010) *Principles and Big Ideas of Science Education*. Hatfield: ASE

Harlen, W. (Ed) (2015). *Working with big ideas of science education*. Hatfield: ASE

Haro, J. J. D. (2020). *Ciudadanía e identidad digital.* Madrid: Ministerio de Educación y formación profesional. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ciudadania-e-identidad-digital/competencia-digital/24689

Jiménez-Aleixandre, M.L. (2020). ¿Cómo sabemos lo que sabemos? Mediante la argumentación y el uso de pruebas, herramientas para aprender y desarrollar el pensamiento crítico. En D. Couso, M.R. Jiménez-Liso, C. Refojo y J.A. Sacristán (Coords), *Enseñando ciencia con ciencia* (pp. 75-86). FECYT y Fundación Lilly. Madrid: Penguin Random House.

Jiménez-Liso, M.R. (2020). Aprender ciencia escolar implica aprender a buscar pruebas para construir conocimiento (indagación). En D. Couso, M.R. Jiménez-Liso, C. Refojo y J.A. Sacristán (Coords), *Enseñando ciencia con ciencia* (pp. 53-62). FECYT y Fundación Lilly. Madrid: Penguin Random House.

Jiménez-Millán, J., Alfaro, P., Muñoz, M.C., Cañaveras, Jiménez, J.C. y Alfaro, N.C. (2008). Actividades didácticas con minerales y rocas industriales. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16.3, 295-308

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Li, Y., Schoenfeld, A. H., Graesser, A. C., Benson, L. C., English, L. D. y Duschl, R. A. (2019). Design and design thinking in STEM education. *Journal for STEM Education Research*, 2(2), 93-104.

Lovett, A. (2017). *Coding with Blockly*. Michigan: Cherry Lake.

Lucha, P. y Dies, M.E. (2020). Apartado 1. Las vacas del Pirineo y su entorno. En B. Mazas y E. Cascarosa (Coords), Muuuuuuu. Manual para el aprendizaje sistémico sobre las vacas autóctonas del Pirineo (pp. 32-58). Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://iuca.unizar.es/noticia/el-proyecto-europeo-dietapyr2-crea-recursos-para-poner-en-valor-el-ganado-vacuno-de-razas-autoctonas-del-pirineo/

Lucha, P., Sáez-Bondía, M. J. y Claver-Giménez, A. M. (2018). Un plano antiguo de los árboles y arbustos de un parque próximo al cole...¿ Lo actualizamos? *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 92, 69-73.

csv: BOA20220727001

Martínez-Peña, M. B., Gil-Quílez, M. J y de la Gándara, M. (2016). Aportación de las experiencias a la construcción de modelos: el suelo como sistema. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 24(2), 182-189.

Nebot, R. (2007). El ciclo del agua en una garrafa. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra,* 15(3), 333-340.

NRC, National Research Council (2012). *A Framework for K-12 science education: Practices crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academy Press.

Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20, 233-245.

Pedreira, M., Brugarolas, I., Cantons, J., García, D., Garriga, M., Lemkow, G., Llebaria, M., Llenas, P., Mampel, S., Montiel, C., Mur, B., Torreguitart, L., Vázquez, L.y Vilaseca, N. (2019). *Ciencia en la primera infancia. 49+1 propuestas de libre elección*. Barcelona: Graó.

Pedrinaci, E. (2010). Catástrofes y sostenibilidad: Algunas ideas para el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias,* 7, número extraordinario, 347-387.

Perales, F.J. y Vílchez, J.M. (2012). Libros de texto: ni contigo ni sin ti tienen mis males remedio. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70, 75-82.

Prieto, T., Blanco, A. y González, F. (2000). *La materia y los materiales.* Madrid: Síntesis.

Ramírez-Orduña, M. S., Sánchez, S., Cubero, J. y Borrachero, A. B. (2020). Emociones y rendimiento académico en el aprendizaje bilingüe de las ciencias de la naturaleza. *Publicaciones*, 50(3), 125–143. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.13660

Resnick, M., Maloney, J., Hernández, A. M., Rusk, N., Eastmond, E. y Brennan, K. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11). Recuperado de http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Scratch-CACM-final.pdf

Sáez-Bondía, M.J., Gil-Quílez, M.J., Martínez-Peña, B. y Carrasquer, J. (2021). *Las tres letras de río. Fundamentos y recursos para trabajar en el aula*. Zaragoza: Publicaciones Universidad de Zaragoza.

Sáez-López, J. M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using "Scratch" in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-14

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2020). Qué sabemos de la importancia del valor del error y de su gestión para el aprendizaje. En Couso, D., Jimenez-Liso, M.R., Refojo, C. & Sacristán, J.A. (Coords) pp. (24-39). *Enseñando Ciencia con Ciencia*. FECYT & Fundacion Lilly. Madrid: Penguin Random House.

Toulmin, S.E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147.

Yadav, A., Hong, H. y Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: Pedagogical approaches to embedding 21st century problem solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60 (6), 565-568.

csv: BOA20220727001

CIENCIAS SOCIALES

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

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

Por todo ello, el alumnado debe adquirir conceptos, destrezas y actitudes relacionadas con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye entre otros: el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el respeto por la diversidad étnico-cultural o afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, todo ello siempre dentro del respeto a los derechos humanos establecidos por la ONU.

En el primer ciclo, es importante tener en cuenta que la etapa anterior, Educación Infantil, no tiene un carácter obligatorio, lo que implica que hay que adaptarse a un alumnado diverso, tanto en las circunstancias personales, que condicionan los contextos educativos, como en las formas de acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje y en el bagaje de conocimientos previos. Por ello es necesario generar interés en el alumnado, acercándole al descubrimiento, la observación y indagación de los distintos elementos geográficos, históricos, sociales y culturales del mundo que les rodea.

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

La evaluación de las competencias específicas se realiza a través de los criterios de evaluación, y miden tanto los resultados como los procesos, de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo, a través de la adquisición de los saberes básicos. Los saberes básicos, por su parte, se estructuran en tres bloques, que deberán aplicarse en diferentes contextos reales para alcanzar el logro de las competencias específicas del área.

El bloque A, Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales, contribuye a valorar las Ciencias Sociales como disciplinas de investigación acercándose a los procesos de construcción el conocimiento geográfico e histórico. Desarrolla los procedimientos propios de las Ciencias Sociales, y particularmente de la Geografía y la Historia, que contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico. Así, en este bloque es fundamental la observación directa del entorno, la búsqueda y comparación de información, el análisis de fuentes y la representación gráfica del espacio y del tiempo a través de mapas temáticos, ejes cronológicos o líneas del tiempo, gráficos, sistemas de información geográfica, etc. Los procedimientos conllevan un trabajo reflexivo sobre aspectos complejos del pensamiento geográfico e histórico, de los cuales algunos pueden iniciarse en un nivel básico en estas edades, como la interrelación entre diferentes fenómenos o procesos, la percepción de la sucesión y la simultaneidad, la multicausalidad y las consecuencias, la relevancia histórica, cambio-permanencia (y ligado a esto el principio de agencia, quién/es impulsan los cambios), etc. Dentro de este bloque, otro eje importante es la utilización de tecnologías para la comunicación científica, esto es, para que el alumnado prepare y presente sus propias producciones o trabajos utilizando herramientas tecnológicas adecuadas para cada tarea, alcanzando así competencias digitales (Carretero et al., 2017; Waring y Hartshone, 2020).En este sentido, se promueve la introducción progresiva del uso de visualizadores

csv: BOA20220727001

cartográficos (como, por ejemplo, IberPix), Sistemas de Información Geográfica (como Google Earth) relacionados con las Ciencias Sociales o de programas ofimáticos con los que representar datos sencillos o presentar resultados de trabajos escolares.

El bloque B, Sociedades y territorios, presta atención a los retos y situaciones del presente y del entorno local y global, introduciéndose en el mundo en que vivimos de una manera más cívica, democrática, solidaria, sostenible y comprometida. Permite elaborar una interpretación personal del mundo, utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Para ello, dadas las edades del alumnado, hay que incidir en la sucesión de etapas a fin de sentar las bases de una visión diacrónica sobre la que construir más adelante una perspectiva histórica integrada. Por último, ayuda a que el alumnado conozca las interacciones entre las actividades humanas y el medio natural y social, así como el impacto ambiental que generan, para involucrar al alumnado en la adquisición de hábitos de vida sostenible y en la participación de actividades que pongan en valor los cuidados y permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada.

Es importante señalar que las Ciencias Sociales se complementan con el área de Ciencias de la Naturaleza, aportando esta última el conocimiento sobre el entorno natural y los fenómenos biológicos, geológicos y físicos y químicos, entre otros. Dada la decisión de dividir Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en dos áreas, se ha decidido no sobrecargarlas en lo referido a las Competencias Específicas y saberes básicos que se especifican en el Real Decreto 157/2022 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Por ese motivo, ante la programación y la secuenciación de los saberes básicos y las competencias implicadas en estas nuevas áreas, se sugiere al profesorado diseñar situaciones de aprendizaje que permitan abordar conjuntamente los elementos curriculares pertenecientes a cada una de ellas, dada su complementariedad, especialmente al abordar la enseñanza desde el entorno del alumnado. Las situaciones de aprendizaje han de ser un espacio abierto que fomente la curiosidad del alumnado y la observación analítica para construir su posición personal ante la realidad, una posición que ha de ser potencialmente transformadora de la realidad social existente.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 1:

CE.CS.1. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.

Descripción

Conocer los diferentes elementos y sistemas que forman el medio social y cultural es el primer paso para comprender y valorar su riqueza y diversidad. Por eso, esta competencia persigue que el alumnado, no solo conozca los diferentes elementos del medio que le rodea, sino que establezca relaciones entre los mismos. De esta forma, se persigue el objetivo de que el alumnado conozca, comprenda, respete, valore y proteja el medio desde la perspectiva del espacio y tiempo. Permite visibilizar los problemas relacionados con el uso del espacio y sus transformaciones, los cambios y adaptaciones protagonizadas por los humanos a través del tiempo para sus necesidades; y las distintas organizaciones sociales que han ido desarrollándose. Esta competencia implica el uso de estrategias de recogida de información propias de las Ciencias Sociales, lo que supone trabajar competencias digitales y de selección documental, así como aquellas relacionadas con la observación y registro de datos.

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con otras competencias específicas dentro de la materia como CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CM8. Presenta relación con Ciencias de la Naturaleza y sus competencias CE.CN.1, CE.CN.2 y CE.CN.3, ya que el

csv: BOA20220727001

planteamiento de preguntas, la puesta en marcha de estrategias para dar respuesta a las mismas, la observación y descripción del entorno y su relación con las acciones humanas vinculan estas competencias entre sí. Por otra parte, la competencia relacionada con el uso de dispositivos se relaciona con el uso de geolocalizadores para la interpretación y resolución de problemas.

Presenta también relación Educación Física en sus competencias CE.EF.4, CE.EF.5, vinculando el entorno social con la práctica deportiva. La competencia CE.EVCE.3 de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos permite conectar las interrelaciones entre individuo, sociedad y naturaleza. En el contexto comunicativo (en Lengua Castellana y Literatura o en Lengua extranjera en contextos plurilingües) se vincula con competencias relacionadas con la comunicación oral y escrita predominantemente con CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LE.2, CE.LE.3.

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 2:

CE.CS.2. Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta.

Descripción

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

Comprender las relaciones de interdependencia y ecodependencia, así como la importancia que tienen para nosotros, como seres sociales dependientes, los cuidados que nos aporta la comunidad, es el punto de partida para poder identificar y profundizar en las diferentes problemáticas que plantea el modelo de sociedad actual y su impacto a nivel local y global. Es preciso, por tanto, dotar al alumnado de herramientas que faciliten su empoderamiento como agentes de cambio ecosocial desde una perspectiva emprendedora y una actitud crítica y cooperativa. Esto supone que diseñen, participen y se involucren en actividades que permitan avanzar hacia los objetivos de desarrollo sostenible de manera consciente y contextualizada. Así serán participes de la construcción de modelos de relación y convivencia basados en la empatía, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta.

Vinculación con otras competencias

La valoración de la relación existente entre ciencia, tecnología y sociedad implica el desarrollo de una visión sistémica en el alumnado, aspecto que hace que se relacione, principalmente con competencias relacionadas con la identificación del entorno, sus características, sus cambios asociados a las acciones humanas (CE.CS.1) o la participación en el entorno y la sociedad desde el respeto (CE.CS.5).

El uso adecuado de recursos digitales (CE.CN.1), el planteamiento de cuestiones y la emisión de explicaciones y el conocimiento del papel de la ciencia en la sociedad (CE.CN.2), la resolución de problemas de diseño (CE.CN.3), hacen que esta competencia tenga especial vinculación con las Ciencias de la Naturaleza. La capacidad de investigar sobre diferentes manifestaciones culturales, relacionada con CE.EA.2 de las materias de Música y Danza y Educación Plástica y Visual, permite ampliar la mirada al mundo y favorece el desarrollo del pensamiento crítico. La valoración y la actuación desde el respeto hacia el entorno natural y social se desarrolla con la competencia CE.EF.5 de Educación Física y en las CE.EVCE.2 y CE.EVCE.3 de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Por último, el análisis crítico, de nuevo, requiere de competencias comunicativas y, en ocasiones, de la interpretación de datos numéricos, por lo que de nuevo se relaciona con las materias de Lengua Castellana y Literatura (CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5), Lengua Extranjera (CE.LE.1, CE.LE.2, CE.LE.3) y Matemáticas (CE.M.1).

csv: BOA20220727001

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 3:

CE.CS.3. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene una vinculación con la CE.CS.1, ya que la observación e interpretación de cambios requiere del conocimiento de los elementos presentes en el medio. Asimismo, se relaciona con CE.CS.4 y CE.CS.5. La capacidad de interpretación de cambios y la evaluación de las relaciones causa-efecto presentes en el medio permiten una comprensión más profunda de las acciones relacionadas con el respeto y la valoración de la diversidad.

Asimismo, se relaciona con competencias específicas de otras materias como CE.EVCE.3 de Educación en Valores Cívicos y Éticos, sobre las relaciones entre individuo, sociedad y naturaleza, CE.CEA.1 de Música y Danza y Educación Plástica y Visual CE.EF.4 de Educación Física, que relacionan manifestaciones artísticas y físico-deportivas, aspecto que permite valorar e interpretar cambios en el medio social y cultural. También se conecta con CE.LCL.1, CE.LCL.6, CE.LE.6, relacionadas con el reconocimiento de la diversidad y el uso de fuentes de información contrastada, fomentado la valoración, desde diferentes perspectivas, de los acontecimientos del medio social y cultural.

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 4:

CE.CS.4. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea.

Descripción

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

csv: BOA20220727001

La realidad multicultural del entorno favorece la toma de conciencia de la diversidad y riqueza patrimonial existente, promoviendo una actitud de respeto y diálogo con personas y culturas diferentes. La interconexión mundial, los procesos de integración como el de la Unión Europea y los movimientos migratorios contactan con esta realidad múltiple y diversa, que es necesario afrontar desde los principios de igualdad, de respeto a los derechos humanos y del niño y desde los valores del europeísmo, para prevenir prejuicios y actitudes discriminatorias y favorecer la inclusión y la cohesión social.

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona predominantemente con las competencias específicas CE.CS.1 y CE.CS.3 dentro del área. El conocimiento de la organización de entorno, la comprensión de los cambios presentes en el medio social y cultural y la participación desde el respeto, tienen conexiones con el reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural. Asimismo, la competencia específica CE.CS.5, relacionada con la participación desde el respeto, se relaciona con esta competencia desde el desarrollo de actitudes basadas en el respeto, la tolerancia y la inclusión.

Desde otras materias esta competencia se relaciona principalmente con CE.EF.3 de Educación Física, CE.MD.2 y CE.EPV.2 en Música y Danza y Educación Plástica y Visual, CE.EVCE4 de Educación en Valores Cívicos y Éticos, CE.CN.4 en Ciencias de la Naturaleza, CE.LCL.1 de Lengua Castellana y Literatura, CE.LE.6 de Lengua Extranjera y CE.M.6. de Matemáticas, relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales desde el respeto y la igualdad y el reconocimiento de la diversidad.

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 5:

CE.CS.5. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Descripción

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

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

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene vinculaciones con las competencias específicas CE.CS2, CE.CS3 y CE.CS4, tal y como se ha concretado en competencias anteriores. La participación en el entorno requiere de la realización de un análisis crítico sobre las acciones humanas, vinculada con la competencia CE.CS2; de la comprensión de determinados acontecimientos, asociado con la competencia CE.CS3 y; del reconocimiento y valoración de la diversidad que se relaciona con la competencia CE.CS4.

Se vincula también con competencias de otras áreas como Ciencias de la Naturaleza y su competencia CE.CM.2. La participación social requiere de estrategias para comprender los fenómenos del entorno natural y ser críticos en la toma de decisiones. Se relaciona también con otras competencias como CE.MD.4 y CE.EPV.4 de Música y Danza y Educación Plástica y Visual, CE.EVCE.2 en de Educación en Valores Cívicos y Éticos, CE.EF.3 en Educación Física, CE.LCL.1 en Lengua Castellana y Literatura, CE.LE.6 de Legua Extranjera y CE.M.7 de Matemáticas. Todas estas competencias específicas se relacionan con la participación en el diseño de producciones culturales y artísticas, la actuación desde el respeto, la valoración de la diversidad lingüística como fuente de cultura o el desarrollo de destrezas sociales.

Vinculación con el perfil de salida

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

Competencia específica del área de Ciencias Sociales 6:

CE.CS.6. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias Sociales, utilizando diferentes fuentes, técnicas, instrumentos y habilidades propias del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

Descripción

Los enfoques didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales han de partir de la curiosidad del alumnado por comprender el mundo que le rodea y las sociedades históricas. Por tanto, el alumnado ha de poder obtener, analizar y clasificar la información obtenida de fuentes de diferente naturaleza (orales, escritas, objetos, etc.), sobre hechos y fenómenos relacionados con los saberes básicos.

Para que esta forma de trabajo genere verdaderos aprendizajes, el docente, por su parte, debe asumir el papel de facilitador y guía, proporcionando al alumnado las condiciones, pautas, estrategias y materiales didácticos que favorezcan estas destrezas. De este modo, además, se estimula el interés por la adquisición de nuevos aprendizajes y el pensamiento crítico.

Vinculación con otras competencias

Los elementos incluidos en esta competencia requieren de habilidades lingüísticas, por tanto, tienen relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura en competencias como CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, vinculadas con la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita. En el caso de contextos plurilingües se trabajarían competencias específicas relacionadas con Lengua Extranjera como CE.LE.1, CE.LE.2, CE.LE.3, CE.LE.4. También se encuentra en relación directa con la CE.CN.1 de Ciencias de la Naturaleza si se utilizan medios digitales para la obtención, procesamiento y presentación de la información y con la CE.CN.2 cuando se plantee la explicación de fenómenos que ocurran en el entorno físico del alumnado

Vinculación con el perfil de salida

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

II. Criterios de evaluación

Un diseño de competencias específicas de esta materia no puede plantearse de manera "plana", constante y homogénea primer a tercer ciclo de Educación Primaria, sino con una sucesión basada en la gradación y en la complejidad de procesos cognitivos y de aprendizaje en el alumnado. Durante este periodo, se debe de abordar la

csv: BOA20220727001

adquisición progresiva de competencias, como plantean conocidos modelos de progresiones de aprendizaje, modelo de competencias digitales o modelo de currículo en espiral. La vinculación de las competencias específicas de la materia con los criterios de evaluación, permite valorar esta progresión en cada uno de los ciclos y vincularlo con los saberes curriculares.

CE.CS.1		
Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.		
Los niños y niñas tienen un conjunto de ideas e interpretaciones de la realidad que le rodea que les van a servir de base para la incorporación de nuevos saberes a lo largo de la etapa de Educación Primaria, debido al contacto cotidiano con el medio social y cultural. En primer ciclo, el alumnado puede reconocer las características, organización y propiedades de los elementos del medio social y cultural; así como las conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio. Asimismo, se valora que muestre actitudes de respeto para el disfrute del patrimonio cultural, reconociéndolo como un bien común. En segundo ciclo, el alumnado ya puede identificar las características y conexiones anteriores permitiéndole mostrar comprensión de las relaciones que se establecen y valorar y proteger el patrimonio natural y cultural, considerándolo un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora. En tercer ciclo, el alumnado ya está preparado para establecer conexiones sencillas entre los elementos del medio, así como comprender y proteger el patrimonio cultural y natural a favor de la sostenibilidad.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Iniciarse en el reconocimiento de las características, organización y propiedades de los elementos del medio social y cultural a través de la observación del entorno de forma pautada. 1.2. Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio social y cultural. 1.3. Mostrar actitudes de respeto para el disfrute del patrimonio cultural material e inmaterial, reconociéndolo como un bien común.	1.1. Identificar las características, organización y propiedades de los elementos del medio social y cultural a través de la observación del entorno y de otros recursos y utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada. 1.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen. 1.3. Valorar y proteger el patrimonio cultural material e inmaterial, considerándolo un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	1.1. Identificar y analizar las características, organización y propiedades de los elementos del medio social y cultural a través de la observación del entorno y de otros recursos y utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada. 1.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen. 1.3. Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio cultural (material e inmaterial) a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad.
CE.CS.2		
Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los planos social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta.		
La enseñanza de la sostenibilidad en el aula permite desarrollar en el alumnado los valores y las habilidades que necesita para hacer contribuciones positivas en el lugar donde vive. A lo largo de la etapa de Educación Primaria se ha de responder a las necesidades e intereses del alumnado y ofrecer oportunidades para explorar temas de la vida real, en contextos locales, relacionados con los globales. En primer ciclo se valora el reconocimiento de elementos y recursos fundamentales del medio físico, social y cultural y su relación con la vida de las personas tomando conciencia de la necesidad de un uso responsable y respetuoso del mismo. En segundo ciclo, el alumnado está preparado para identificar y recoger datos utilizando aparatos de medida; así como establecer relaciones entre algunos factores del medio físico y las formas de vida y actuaciones de las personas y valorar el patrimonio cultural y natural. En tercer ciclo, el alumnado está capacitado para concretar ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa en el medioambiente, describir algunos efectos de la contaminación sobre las personas, animales, plantas y sus entornos, señalando alternativas para prevenirla o reducirla, así como ejemplo de derroche de recursos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Mostrar estilos de vida sostenible y valorar la importancia del respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio. 2.2. Localizar espacios geográficos.	2.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana. 2.2. Localizar y analizar espacialmente, utilizando nociones básicas de cartografía y representación del espacio mediante mapas, proyecciones y modelos digitales.	2.1. Adoptar estilos de vida sostenible y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, a partir del análisis crítico de la intervención humana en el entorno. 2.2. Adoptar una actitud emprendedora en la búsqueda, contraste y evaluación de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones y actuar para su resolución, a partir del análisis de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno. 2.3. Localizar y analizar espacialmente lugares geográficos, utilizando nociones

csv: BOA20220727001

		básicas de cartografía y representación del espacio mediante mapas, proyecciones y modelos digitales, y herramientas básicas para representar información en ellos como gráficos, imágenes o tablas interactivas. 6.4. Identificar problemas ligados al desarrollo sostenible, analizarlos y extraer conclusiones.

CE.CS.3

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

Los saberes relacionados con esta competencia se desarrollan a lo largo de los tres ciclos de Educación Primaria y permiten al alumnado, a medida que adquiera los aprendizajes, ampliar su capacidad para resolver sus dudas y conocer mejor el contexto cultural e histórico en el que vive. Se trata de un proceso continuado. Así, la adquisición de nociones espacio-tiempo, la orientación respecto al tiempo y su orientación les hará llegar a comprender la sucesión de los acontecimientos y a tener una noción del tiempo histórico. La percepción del alumnado cuando llega a primaria está ligada a unos ritmos subjetivos internos y externos característicos de la vida de las personas, que debe completar hasta alcanzar la comprensión de conceptos como sucesión, frecuencia, regularidad, ordenación temporal o simultaneidad al finalizar la etapa de educación primaria. La construcción de noción de tiempo histórico en Educación Primaria va ligada a la construcción del concepto de tiempo histórico. Así, en primer ciclo el alumnado comienza a tomar conciencia de la regularidad de las actividades cotidianas, apareciendo la capacidad de ordenar elementos temporales a pequeña escala. Además, se alcanza progresivamente los principales sistemas de medición del tiempo (horas, días, meses…). En segundo ciclo, numerosas capacidades nuevas van apareciendo: la aparición de los aspectos cíclicos, la coordinación de los distintos sistemas, y la utilización de marcas convencionales como soporte de razonamientos temporales. En tercer ciclo, se produce la adquisición de tiempo histórico con la seriación cronológica de acontecimientos entendida como la capacidad de secuencias acontecimientos del más lejano en el tiempo al más cercano y la adquisición de las nociones complejas del tiempo histórico (cambio y causalidad).

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Ordenar temporalmente hechos del entorno personal, familiar y social y cultural cercano, empleando nociones de medida y sucesión básicas y representaciones gráficas adecuadas. 3.2. Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia y formas de vida del pasado relacionados con la historia familiar, local y del entorno social y cultural, incorporando la perspectiva de género. 3.3. Extraer información de fuentes históricas sencillas (testimonios orales de familiares, objetos personales) de diferente naturaleza. 3.4. Localizar los hitos geográficos principales en su entorno inmediato (barrio, escuela).	3.1. Identificar hechos del entorno social y cultural y ordenarlos temporalmente empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión y utilizando representaciones gráficas adecuadas. 3.2. Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades históricas desde la Prehistoria hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género y ubicándolas en su etapa cronológica, distinguiendo simultaneidad-sucesión y cambio-permanencia. 3.3. Extraer información de fuentes históricas de diferente naturaleza 3.4. Localizar los hitos geográficos principales de su localidad y de Aragón, analizando sus fuentes de información, sus modelos y estructuras espaciales (de localización, distribución, extensión, relación…).	3.1. Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural, situando cronológicamente los hechos u otras formas de representaciones gráficas temporales. 3.2. Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida, acontecimientos y procesos relevantes de las sociedades históricas desde la Prehistoria hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas cronológicamente e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia, distinguiendo simultaneidad-sucesión, cambio-permanencia y estableciendo relaciones de interrelación y de causa-consecuencia sencillas. 3.3. Extraer información de fuentes históricas de diferente naturaleza comparándolas entre sí. 3.4. Localizar los hitos geográficos principales de España y Europa, analizando sus fuentes de información, sus modelos y estructuras espaciales (de localización, distribución, extensión, relación…).

CE.CS.4

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

El fomento de la igualdad de género y la diversidad desde las aulas, especialmente con los niños y las niñas de Educación Primaria, es imprescindible para eliminar la discriminación en un futuro cercano. En primer ciclo, se valora que el alumnado agrupe información acerca de manifestaciones culturales del propio entorno y muestre actitudes que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos en el entorno cercano. En segundo ciclo, el alumnado puede contribuir al bienestar individual y colectivo de la sociedad, analizando la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando la diversidad cultural y la igualdad de género y mostrando empatía y respeto por las étnico-culturas, así como valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia. En tercer ciclo, se valora que los niños y niñas contribuyan al bienestar individual y colectivo y al logro de los valores de la integración europea a través del conocimiento de los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual, valorando la diversidad étnico-cultural o afectivo-sexual, la cohesión social, y mostrando empatía y respeto por las minorías y por la igualdad de género; así como adoptar actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.

csv: BOA20220727001

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Recoger información acerca de manifestaciones culturales del propio entorno, mostrando respeto, identificando y valorando su diversidad y riqueza, y apreciándolas como fuente de aprendizaje. 4.2. Reconocer modelos positivos en el entorno cercano mostrando actitudes que fomenten la igualdad de género y las conductas no sexistas.	4.1. Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo. 4.2. Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.	4.1. Analizar los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual, valorando la diversidad etnocultural o afectivo-sexual y la cohesión social y mostrando empatía y respeto por otras culturas y la igualdad de género. 4.2. Adoptar actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.

CE.CS.5

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

En la etapa de Educación Primaria, es esencial que el alumnado profundice en el conocimiento de las principales instituciones y organizaciones del medio local, provincial y nacional y sus funciones básicas. Asimismo, se promueve el conocimiento de las relaciones entre las personas, las necesidades y las instituciones, enfocando la atención en las instituciones que pueden intervenir en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En primer ciclo, el alumnado puede identificar y conocer responsabilidades, instituciones cercanas y normas básicas de circulación vial que promueven una buena convivencia. En segundo ciclo, los niños y niñas están preparados para participar en las actividades de la comunidad escolar de forma dialogada y democrática, conocer de forma crítica las funciones de las instituciones identificadas en el ciclo anterior y tomar conciencia de la importancia de la movilidad sostenible para desplazarnos por el entorno. En tercer ciclo, el alumnado es capaz de explicar y ejercitar las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución española y de la de Unión Europea empleando un lenguaje inclusivo y no violento. Asimismo, los niños y niñas de final de etapa están capacitados para tomar conciencia de la importancia de la movilidad sostenible de las personas en el entorno.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Establecer acuerdos de forma dialógica y democrática como parte de grupos próximos a su entorno, identificando las responsabilidades y empleando un lenguaje inclusivo y no violento. 5.2. Identificar instituciones cercanas, señalando y valorando las funciones que realizan en pro de una buena convivencia. 5.3. Conocer e interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de espacios públicos, especialmente como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible de tanto para las personas como para el planeta.	5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento. 5.2. Conocer los principales órganos de gobierno y funciones de diversas administraciones y servicios públicos, valorando de forma crítica su funcionamiento y gestión para la seguridad integral ciudadana y la participación democrática. 5.3. Interiorizar las normas básicas para el uso de espacios públicos como peatones y usuarios de los medios de locomoción, identificando las principales señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.	5.1. Resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos, promoviendo una interacción respetuosa y equitativa a partir del lenguaje inclusivo y no violento, explicando y ejercitando principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución española, y de la de Unión Europea, y conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de violencia. 5.2. Explicar el funcionamiento general de los órganos de gobierno del Municipio, de la Comarca, de las Comunidades Autónomas, del Estado español y de la Unión Europea, valorando sus funciones y la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía. 5.3. Conocer e interiorizar normas y sistemas de seguridad como peatones, usuarios de bicicletas, patinetes y de los medios de locomoción, conociendo las señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de la movilidad sostenible de las personas.

CE.CS.6

Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias Sociales, utilizando diferentes fuentes, técnicas, instrumentos y habilidades propias del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

El desarrollo del pensamiento científico en el alumnado de Educación Primaria se inicia con la exploración del entorno a partir de la observación sistemática del mismo. Las fuentes utilizadas para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico o geográfico deben ser sencillas y adecuadas al nivel de madurez del alumnado en los diferentes ciclos. En el primer ciclo se enfatiza en la formulación de preguntas que promuevan la curiosidad por el entorno que les rodea, incluyendo aspectos geográficos e históricos de su localidad y su entorno y con especial interés por el patrimonio cultural. En segundo ciclo, el alumnado ya pueden sobrepasare los límites de lo físicamente accesible, ampliándolo en el espacio y en el tiempo (a todas las etapas de la historia) para plantear indagaciones, búsqueda de información, deducción de información a partir de fuentes de diferente naturaleza, etc. pero limitadas a cuestiones comprensibles para niños y niñas en su rango de edad, atendiendo para ello a los saberes básicos de cada ciclo.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

6.1. Formular preguntas mostrando curiosidad por el entorno más próximo. 6.2. Buscar información sencilla de forma guiada de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en trabajos relacionados con el medio natural, social y cultural. 6.3 Utilizar fuentes de diferente naturaleza para realizar tareas sencillas de indagación, sobre aspectos geográficos o históricos vinculados a su entorno próximo. 6.4. Presentar los resultados de las indagaciones o trabajos escolares sobre ciencias sociales de forma oral o gráfica con ayuda de un guion.	6.1 Formular preguntas mostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano. 6.2. Buscar información sencilla de forma guiada procedente de recursos específicos de las Ciencias Sociales, utilizándola en trabajos relacionados con el medio natural, social y cultural. 6.3 Utilizar fuentes de diferente naturaleza para realizar tareas sencillas de indagación, sobre aspectos geográficos o históricos de culturas representativas de las diferentes etapas cronológicas. 6.4. Presentar los resultados de las indagaciones o trabajos escolares sobre ciencias sociales de forma oral o escrita utilizando léxico específico básico de las disciplinas de Ciencias Sociales.	6.1 Formular preguntas mostrando curiosidad por el medio natural, social o cultural y sus cambios a lo largo del tiempo. 6.2. Buscar información sencilla de forma guiada procedente de recursos tecnológicos específicos de las Ciencias Sociales, utilizándola en trabajos relacionados con el medio natural, social y cultural. 6.3 Utilizar y comparar fuentes de diferente naturaleza para realizar tareas sencillas de indagación, sobre aspectos geográficos o históricos de culturas representativas de las diferentes etapas cronológicas. 6.4. Presentar los resultados o conclusiones de indagaciones o trabajos escolares, utilizando léxico específico de las ciencias sociales y representaciones gráficas propias de estas disciplinas.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales.

Incluye saberes relacionados con la práctica científica de las Ciencias Sociales, principalmente de la Geografía y de la Historia. Este bloque debe ser trabajado de forma conjunta con los contenidos presentes en el bloque B, en el contexto de situaciones de aprendizaje que impliquen el desarrollo de estas destrezas científicas en general y del pensamiento geográfico e histórico en particular. El trabajo procedimental con fuentes resulta imprescindible para ir sentando las bases de un pensamiento crítico y es la base de la actividad científica en Ciencias Sociales. Es importante comenzar a deducir información a través del análisis sencillo de fuentes históricas comprensibles de diferente naturaleza como testimonios orales, objetos, monumentos, textos, obras de arte, etc. (Estepa, 2017; Egea Vivancos, Arias Ferrer y Santacana i Mestre, 2018; Murphy, 2018; Clark y Parkes, 2020) y adquirir conocimientos basados en datos y en pruebas empíricas sobre la organización social del espacio realizando una observación sistemática del entorno. Esto además permite trabajar destrezas científicas, utilizando herramientas de búsqueda de información y herramientas de expresión específicas de las Ciencias Sociales como mapas temáticos e históricos, ejes cronológicos o líneas del tiempo, gráficos o el uso de determinados instrumentos de medida en geografía y recursos digitales como sistemas de información geográfica, entre otros.

B. Sociedades y territorios

La introducción temprana y la presentación al alumnado a formas de pensar y actuar para resolver problema socio-ambientales es un modo de prepararles ante un futuro incierto en el que puedan modelar adecuadamente sus acciones para el bienestar (OECD, 2020). El bloque B (*Sociedades y Territorios)* presenta cuatro bloques de saberes que pretenden ayudar a las niñas y niños a comprender y valorar críticamente nuestras acciones sobre el entorno social y natural y actuar en consecuencia.

El bloque B1 (*retos del mundo actua*l) incluye saberes relacionados el desarrollo de habilidades científicas relacionadas con el pensamiento espacial y la orientación, así como otras destrezas especificadas en el bloque A1 (observación, planteamiento de preguntas…). La progresión de estos saberes deberían partir de lo cercano, lo que percibe el alumnado en su día a día y ampliando progresivamente la mirada: desde lo local a lo global. Los saberes vinculados con la Geografía es interesante trabajarlos desde un modelo geo-instruccional siguiendo el paradigma actual de cambio global y desarrollo sostenible. Fomentando las competencias geográficas como herramientas de conocimiento sobre la sociedad y el territorio en todos los ciclos. El análisis conjunto de sociedad y territorio, promueve en los estudiantes de Educación Primaria la comprensión de los retos del mundo actual como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cambio climático, la crisis energética, la despoblación del interior peninsular, la contradicción demográfica entre envejecimiento y migraciones internacionales, la calidad de vida en las ciudades, la globalización económica y las lógicas espaciales de los procesos de producción, transformación y transporte, la organización

csv: BOA20220727001

territorial de España y de Aragón o la importancia de la Unión Europea ante el cambio geoestratégico mundial. Por tanto, se vinculan también con saberes relacionados con los bloques B2 y B4.

El bloque B2 (*Sociedades en el tiempo*) se centra en la Historia, incluyendo el Arte y el Patrimonio, desarrollando el pensamiento histórico y competencias históricas. Así a lo largo de los diferentes saberes se va trabajando una reflexión sobre: a) el propio tiempo (sucesión, simultaneidad, etc.), el cambio y la permanencia a lo largo del tiempo (qué cambia y qué se mantiene); b) la relevancia y significación histórica (por qué algo es importante en la Historia: ¿es representativo de un periodo o civilización?, ¿afectó a muchas personas?, ¿provocó un cambio profundo, importante?, ¿sus consecuencias se prolongaron en el tiempo?) y c) el principio de agencia (qué, quién o quiénes impulsan los cambios), la multicausalidad (causas/consecuencias), etc. (Gómez, Miralles y Rodríguez, 2017; Metzger y MacArthur Harris, 2018). Los saberes básicos vinculados a la Historia se organizan por ciclos en grados de complejidad de manera siguiendo modelos de los denominados "en espiral" y de progresiones de aprendizaje (Ethier y Mottet, 2016; Carretero, Berger y Grever, 2017). Así, en primer ciclo se trabaja con la Historia y el entorno espacial vinculado a lo personal, lo familiar, lo local; en el segundo ciclo se aborda la Historia y el entorno ya introduciendo unas bases cronológicas básicas de todas las etapas y civilizaciones destacadas en cada una de ellas pero incluyendo temáticamente aspectos fáciles de comprender por el alumnado como los modos de vida; y en tercer ciclo se consolida ese conocimiento de etapas y de civilizaciones incluyendo aspectos de la organización política o social y fenómenos o hechos y personajes destacados. Se incluye siempre como marco de referencia Aragón y España, pero atendiendo a ese enfoque del entorno sociocultural se puede incorporar referencias que faciliten al alumnado la comprensión de su contexto sociocultural o la comparación con otros contextos o civilizaciones de cada época para valorar la relevancia de los hechos o fenómenos históricos o para completar una visión general de las civilizaciones más destacadas de cada periodo histórico y poder comprender algunas interacciones entre las diferentes culturas y sociedades . Los saberes básicos no constituyen un listado exhaustivo para poder así adaptarse al contexto del aula y al progreso de aprendizaje del alumnado. Todo esto puede complementarse con un enfoque de la enseñanza en el que se incluyan actividades que aprovechen la creatividad y la imaginación del alumnado (Cooper, 2017; Percival, 2020) y con el trabajo con fuentes históricas que se especifica en el bloque de cultura científica referido a las ciencias sociales.

Los bloques B3 (*Alfabetización cívica*) y B4 (*Conciencia ecosocial*) se relacionan muy directamente on la formación para el ejercicio de la ciudadanía, a través de la reflexión sobre contenidos de Ciencias Sociales y el estudio de sociedades actuales e históricas (Estepa, 2007; Barton y Levstik, 2009) corresponde a una educación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable socialmente (Domínguez Sanz, 2022). El concepto de entorno sociocultural es básico para comprender qué es lo cercano, que no se limita a una cercanía física, que incluye, sino que engloba una cercanía social y cultural, lo cual permite superar enfoques localistas para ayudar al alumnado a comprender su entorno físico, social y cultural. El concepto de conciencia ecosocial incide en el compromiso social hacia cuestiones como los riesgos ambientales, la responsabilidad ecosocial, los hábitos de vida sostenible y los objetivos de desarrollo sostenible. Se inicia la enseñanza por asuntos fácilmente observables y presentes en el entorno cotidiano del alumnado hasta llegar progresivamente a abordar problemas más complejos y más globales o generales. En este sentido la enseñanza de las Ciencias Sociales resulta fundamental para introducir al alumnado en conceptos complejos, que en función de la madurez podrán ser comprendidos en edades más avanzadas, como interdependencia, globalización, cambio climático o sostenibilidad, entre otros (Hunt, 2018). Vinculado al conocimiento del entorno, relacionado con el bloques A y saberes de área de Ciencias de la Naturaleza, el cuestionamiento del uso que la sociedad hace de los recursos de la Tierra a través de la valoración de las actuaciones cotidianas individuales y colectivas, y de la valoración de la salud y el bienestar del entorno próximo y ampliando la mirada hacia las consecuencias de nuestras acciones con el uso de datos sencillos representados gráficamente se puede ir introduciéndose de forma vinculada a muchos de los saberes incluidos en esta materia y otras relacionadas.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales
Este bloque, abordado en compañía de otros saberes del bloque B, introduce a los niños y niñas en el desarrollo de destrezas científicas vinculadas la indagación en el ámbito de las Ciencias Sociales, permitiendo su descubrimiento como ámbito de investigación e iniciándose en la utilización de gráficas específicas de la comunicación científica de las Ciencias Sociales.

csv: BOA20220727001

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Exploración y observación guiada del entorno físico y social, con especial interés en el patrimonio, el paisaje y la organización de la localidad. – Inicio al trabajo con fuentes. Uso de objetos y artefactos de la vida cotidiana como fuentes para reflexionar sobre el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias. – Inicio en la representación gráfica del espacio (lectura o Inicio a la representación gráfica del espacio y del tiempo. Utilización de mapas, croquis o planos sencillos o visualización a través de sistemas de información geográfica como *Google Earth* o similares. Elaboración de líneas temporales sencillas, árboles genealógicos, etc.	Se puede trabajar la historia y el patrimonio local mediante el uso de las huellas de la historia en el entorno cercano del alumnado, a través de la exploración de la propia localidad y ampliar posteriormente al contexto sociocultural incluyendo algunas manifestaciones o elementos del patrimonio material e inmaterial aragonés y de las culturas relacionadas con el alumnado, así como de otras diferentes para compararlas y contextualizarlas. Se podrían diseñar diferentes exposiciones con fuentes tangibles como una exposición de la vida propia utilizando objetos de cuando eran pequeños, una presentación o exposición fotográfica comparativa entre la infancia de sus abuelos y la suya, integrando testimonios de los abuelos como fuentes orales y rescatando objetos que puedan proporcionar información sobre cada época. Se iniciará el trabajo básico sobre escalas y magnitudes Esto se considera necesario para comprender cualquier concepto en su contexto espacial. Por ejemplo, realizando representaciones del aula, o de los elementos presentes en el patio del colegio, introduciendo representaciones sencillas "vista de pájaro", que pueden posteriormente observarse con el uso de aplicaciones como Google Maps. Se puede trabajar conjuntamente con el área de Ciencias de la Naturaleza representaciones sencillas relacionadas con la localización de puntos geográficos durante salidas de campo.
B. Sociedades y territorios	
Este bloque recoge la introducción al conocimiento del entorno del estudiante a partir de experiencias próximas a su realidad. Las categorías espaciales y el inicio en la representación se incluyen en el bloque C1. El bloque C2 incorpora la iniciación en el aprendizaje de nociones temporales y la historia a través del contexto cercano y local. El bloque C3 incorpora los recursos del entorno desde la perspectiva social. Por último, bloque C4, incluye el conocimiento del entorno con la observación de paisajes y la formación en hábitos de vida sostenibles, relacionados con la responsabilidad ecosocial.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Retos del mundo actual: – Retos sobre situaciones cotidianas. Categorías espaciales. Funciones básicas del pensamiento espacial y temporal para la interacción con el medio y la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Itinerarios y trayectos, desplazamientos y viajes. – La diversidad de las poblaciones en el entorno físico y sociocultural	En proyectos o tareas que impliquen la observación del entorno, se pueden realizar pequeños croquis o itinerarios, sean de espacios conocidos como el aula o el patio o de itinerarios sencillos ligados a las rutinas cotidianas o a salidas escolares. Al abordar la diversidad cultural se puede iniciar con la propia diversidad del aula y del barrio o pueblo. También puede abordarse la diversidad de las poblaciones para diferenciar medio urbano o rural. Es importante conocer la organización territorial de su municipio: calles, barrios, centro/periferia, etc.
B.2. Sociedades en el tiempo: – La percepción del tiempo. Categorías temporales básicas. Medida del tiempo en la vida cotidiana. – El ciclo vital y las relaciones intergeneracionales. – Recursos y medios analógicos y digitales. Las fuentes orales y la memoria colectiva. La historia local y la biografía familiar, hombres y mujeres como sujetos de la historia. – Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local y del contexto sociocultural del alumnado.	En el aprendizaje de las nociones temporales se puede trabajar el establecimiento de secuencias (antes, durante, después, sucesión, simultaneidad, ayer, mañana, pasado reciente y pasado lejano, etc.), el calendario (días de la semana, meses, estaciones, etc.). La ordenación temporal de secuencias gráficas es de alto interés en estas edades. Se puede crear un calendario de clase en el que se anoten los cumpleaños del alumnado, de manera que se trabajen conceptos como los días, meses y estaciones, así como nociones temporales como antes, durante o después de una forma motivadora y relacionada con sus vidas, vinculándolo con saberes relacionados con Ciencias de la Naturaleza. Se trata de introducir el aprendizaje de la historia a través de lo personal y cercano; de la historia propia y de la familia. Se podría confeccionar una cápsula del tiempo o abrir una de tiempos pasados (si pudiera recrearse), diseñar una exposición de fotografías familiares de diferentes épocas; crear una revista o periódico o audiovisuales sobre un hecho o acontecimiento del pasado sencillo de comprender o que pueda resultar de interés al alumnado (la llegada del ser humano a la luna, por ejemplo, o un hecho de la historia local) entrevistando a familiares que lo hayan vivido. Se recomienda realizar salidas para conocer producciones artísticas y patrimonio de diferentes épocas que estén en el entorno físico del alumnado y/o en los museos cercanos, así como fomentar la

csv: BOA20220727001

	participación en celebraciones en las que se pueda observar el patrimonio inmaterial (danzas, cantos, etc.).
B.3. Alfabetización cívica: – La vida en colectividad. La familia. Diversidad familiar. Compromisos, participación y normas en el entorno familiar, vecinal y escolar. Prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos. – Habilidades emocionales (conciencia y regulación emocional; autovaloración) y comunicativas (verbales, no verbales, y conversacionales; la escucha activa). – La vida en sociedad. Espacios, recursos y servicios del entorno. Formas y modos de interacción social en espacios públicos desde una perspectiva de género. – Identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno. La convivencia con los demás y el rechazo a las actitudes discriminatorias. Cultura de paz y no violencia. – Ocupación y trabajo. Identificación de las principales actividades profesionales y laborales de mujeres y hombres en el entorno. – Igualdad de género y conducta no sexista. – Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas básicas en los desplazamientos como peatones y usuarios de los medios de locomoción.	Al trabajar en el bloque C2 la historia propia y familiar a través de proyectos, se puede integrar fácilmente en las mismas actividades cuestiones relacionadas con la diversidad familiar y con la identidad y diversidad cultural, al exponer y comentar las diferentes producciones del alumnado. La prevención de conflictos implica trabajar en pequeños grupos habilidades emocionales que son necesarias para el diálogo, el respeto y para el posterior ejercicio de la ciudadanía democrática. La comprensión de la diversidad étnico-cultural del entorno es un aspecto clave, que también abordarse desde el tratamiento de la historia familiar. La exploración del entorno físico y social es una actividad fundamental en la que las salidas del aula juegan un papel primordial, que puede vincularse a la comprensión del espacio, relacionado con saberes del bloque C1, trabajando itinerarios, croquis o planos/mapas sencillos, representación gráfica del entorno o utilización de recursos informáticos de Sistemas de Información Geográfica como Google Maps o la Infraestructura de Datos Espaciales (IDE) Didáctica del Instituto Geográfico de Aragón para comparar las representaciones realizadas. Los talleres prácticos de seguridad vial son otra actividad muy recomendable que puede trabajarse desde la realidad del alumnado. Por ejemplo, realizando salidas por las inmediaciones del centro y aprovechándolas para reconocer y cumplir las normas de seguridad vial y fomentando una visión crítica del cumplimiento de las mismas. Otros ejemplos de cómo trabajar la seguridad vial pueden consultarse en Rubio y Solari (2021)
B.4. Conciencia ecosocial: – Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados, y sus elementos. La acción humana sobre el medio y sus consecuencias. – Relación entre el ser humano y el medio. – Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención. – Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y gestión de los residuos.	Los itinerarios didácticos y las salidas fuera del aula, resultan muy interesantes para comprobar in situ, la riqueza paisajística y patrimonial del entorno más cercano. Se puede proponer la realización de representaciones que permitan identificar elementos del paisaje. A su vez, de forma guiada se pueden valorar las necesidades del barrio en el que se inscribe su centro o del propio patio de recreo. Por ejemplo, valorar donde están dispuestas las papeleras en el patio, cuántos arboles hay, entre otros elementos y representarlo. Valorar aspectos que se pueden mejorar (disposición de las papeleras, tipo,). También se puede trabajar a través del juego con el apoyo de herramientas ya desarrolladas para conocer los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que las Naciones Unidas ofrece en su página web. Los hábitos de vida sostenible pueden plantearse en este ciclo sobre el cuestionamiento del uso que hacen de determinados materiales de su entorno cotidiano, vinculado Ciencias de la Naturaleza y su bloque A3. Por ejemplo, trabajar desde la identificación de los materiales presentes en los restos del “almuerzo”, valorar el contenedor al que tirar esos materiales o modos en los que reutilizarlos en el contexto escolar. También se pueden plantear actividades como hacer papel reciclado. La idea de salud personal y su relación con la salud del entorno puede ser otro modo de trabajar los estilos de vida sostenibles y la responsabilidad ecosocial, relacionándose con saberes del bloque A2 de Ciencias de la Naturaleza. Por ejemplo, a través de preguntas como ¿qué necesitamos para sentirnos bien?, ¿qué nos aporta el medio?, ¿y nosotros a él?

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales
En segundo ciclo los procesos de indagación vinculados a la actividad científica de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía y la Historia en particular, se complican progresivamente superando el marco del entorno más cercano para abordar a través de diferentes fuentes de información temas relacionados con territorios más amplios y sociedades de diferentes épocas históricas.

csv: BOA20220727001

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Iniciación a la investigación y a los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de la vida cotidiana o de relevancia actual desde una perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente desde la Prehistoria a la Edad Contemporánea, como son la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos, los avances técnicos. – Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones de la localidad. – La representación gráfica del espacio y del tiempo. Comparación de mapas y planos de diferentes escalas. Representaciones gráficas y visuales del clima y los paisajes. Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).	Se pueden realizar investigaciones escolares (buscando documentación, entrevistando a personas de su entorno social, etc.) sobre acontecimientos o personas históricamente relevantes en su localidad o comunidad autónoma, reflexionando sobre su relevancia histórica y los cambios y continuidades que supusieron. En este tipo de trabajo se recurrirá necesariamente a uso de fuentes históricas de diferente naturaleza (escritas, orales, objetuales…) y también se aprovechará como recurso el patrimonio natural y cultural material e inmaterial, prestando especial atención al arte y fomentando el uso didáctico de museos, centros de interpretación y parques culturales. También pueden realizarse pequeños trabajos de indagación sobre cuestiones socialmente relevantes como el cambio climático y los riesgos ambientales, o el respeto a los derechos humanos, siempre recurriendo al uso de diferentes fuentes de información. Se recomienda comenzar a utilizar medios tecnológicos para la obtención y consulta de información, así como para apoyar la presentación oral de trabajos e iniciarse en el uso de tecnologías de información geográfica. El clima y el paisaje no pueden separarse de saberes básicos relacionados con el tiempo atmosférico. La combinación de representaciones como los climogramas, a partir de datos registrados con el uso de instrumentos, hacen que este bloque se complemente intensamente con el bloque A4 de Ciencias de la Naturaleza. Para la representación gráfica del tiempo se trabajarán con ejes o líneas temporales que permitan observar la sucesión y simultaneidad de civilizaciones o de acontecimientos destacados.

B. Sociedades y territorios

En este ciclo se da un pequeño salto en la perspectiva desde la que observar las Sociedades y Territorios, buscando ciertas relaciones causales sencillas, evaluando y emitiendo explicaciones sobre cambios observados. Del mismo modo, se amplía la mirada a otros lugares, explorando las huellas de la historia y a la organización política, social y territorial. Los hábitos de vida sostenibles se vinculan con saberes de otros bloques desde la perspectiva de salud de nuestro entorno.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Retos del mundo actual: Conocimiento del espacio. Representación de la Tierra a través del globo terráqueo, los mapas y otros recursos analógicos y digitales. Mapas y planos en distintas escalas. Técnicas de orientación mediante la observación de los elementos del medio físico y otros medios de localización espacial.). – El clima y el paisaje. gráfica. Relación entre las zonas climáticas y la diversidad de paisajes. El medio físico de Aragón. Distribución territorial de Aragón. – Retos demográficos. Ocupación y distribución de la población en el espacio y análisis de los principales problemas y retos demográficos. Representación gráfica y cartográfica de la población. La organización del territorio en Aragón y rasgos básicos de España y en Europa. – Desigualdad social y acceso a los recursos. Usos del espacio por el ser humano y evolución de las actividades productivas. El valor, el control del dinero y medios de pago. De la supervivencia a la sobreproducción.	Se recomienda trabajar los contenidos geográficos desde el paradigma actual de cambio global y desarrollo sostenible. diseñando actividades conjuntas que vinculen los saberes de los bloques B1, B3 y 4, muchos de los cuales son complementarios e inciden en las mismas cuestiones desde perspectivas diferentes.
B.2. Sociedades en el tiempo: – El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Representación gráfica del tiempo (líneas del tiempo y ejes cronológicos). – Ubicación temporal de las grandes etapas históricas en ejes cronológicos. Características civilizaciones y sociedades representativas de las grandes etapas cronológicas, profundizando en las referentes a España y Aragón. – La acción de las mujeres y los hombres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales, relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en	Se trata de iniciarse en el conocimiento de la historia aprendiendo los grandes bloques cronológicos e integrando en ellos culturas representativas, además de centrarse en España y Aragón como referentes fundamentales. Para ello se recomienda trabajar aspectos de la vida cotidiana y los modos de vida que resulten sencillos de comprender y que tengan una relevancia histórica (alimentación, vivienda, indumentaria, organización social, papel y relaciones de los diferentes grupos/colectivos sociales, relaciones comerciales, trabajo, avances técnicos, inventos y descubrimientos, bienes comunes y recursos, expresiones artísticas, etc.). Resulta recomendable utilizar fuentes históricas de diferente naturaleza y los recursos del entorno propio del alumnado, tanto

csv: BOA20220727001

cada época histórica. Las personas como agentes/motor de los cambios. – Introducción a las expresiones artísticas y culturales y su contextualización histórica, incluyendo una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo a lo largo de las diferentes etapas históricas. – Ejemplos destacados del patrimonio natural y cultural de Aragón. Los espacios protegidos, culturales y naturales, parques culturales y elementos patrimoniales protegidos. Patrimonio material e inmaterial. Su uso, cuidado y conservación.	físico como cultural para favorecer un aprendizaje significativo y que permita comprender a los niños y niñas su propio contexto, dando valor así a las huellas de la historia en la localidad y también relacionarlo con otros lugares o culturas para superar una perspectiva localista, en especial con culturas que no sean ajenas al alumnado bien por estar relacionadas con su entorno social o por ser conocidas por los medios de comunicación y cultura popular contemporánea. Además de trabajar expresiones cronológicas ligadas como siglos expresados en números romanos, milenio, a.C/d.C (e inexistencia en cronología del año 0), calendario, era, etc., se recomienda que con estos temas se trabajen regularmente conceptos como simultaneidad-sucesión; cambio-permanencia y que al reflexionar sobre los cambios se plantee al alumnado su relevancia histórica, sus causas y consecuencias o el papel de las personas en estas transformaciones, pudiendo destacar la acción de diferentes grupos o individuos, siempre a con actividades sencillas al tratarse de una iniciación.
B.3. Alfabetización cívica: – Compromisos y normas para la vida en sociedad. – Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad cultural, los derechos humanos y la cohesión social. La cultura de paz y no violencia. – La organización política y territorial de Aragón y rasgos básicos de España. – Organización y funcionamiento de la sociedad. Las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios públicos que prestan. Estructura administrativa de Aragón y aspectos básicos de la España. – Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas de circulación, señales y marcas viales. Movilidad segura, saludable y sostenible como peatones y usuarios de los medios de locomoción.	Trabajar los saberes y competencias geográficas, ya que es a través de ellos cuando se desarrolla la ciudadanía espacial, que por ende es una ciudadanía cívica y democrática en la vida diaria y en la red. Los Sistemas de Información Geográfica, y la competencia ciudadana permiten actuar como ciudadanos responsables 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 de su comunidad autónoma y su país, el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía sostenible. 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.
B.4. Conciencia ecosocial: – Riesgos ambientales y el cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático y los riesgos ambientales, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación y adaptación. – Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural. – Ciudadanía geográfica espacial. – Desequilibrios territoriales – La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención. – Estilos de vida sostenible. El consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos.	Este bloque presenta una gran vinculación con saberes relacionados con el resto de bloques dentro de la materia. Se deben abordar los contenidos contextualizados y aplicados; de forma innovadora y constructiva; centrada en la mejora ambiental, el desarrollo social y la economía sostenible y fundamentada en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para desarrollar una conciencia sistémica. Su metodología se debe enfocar al desarrollo de los siguientes objetivos actitudinales: aprender a aprender, aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los hábitos de vida sostenible, pueden enmarcarse desde la idea de salud (personal, medioambiental, social, …). Preguntas como, por ejemplo, ¿cómo puedo cuidar mi entorno próximo (mi clase, el río de mi ciudad, el patio del colegio…)? invitan a evaluar el consumo, uso y la gestión de los recursos. Las consecuencias de determinadas acciones diarias sobre la salud de las personas ¿cómo afecta el plástico a la salud del río?, ¿de dónde viene el agua que sale de este grifo? Y otras relacionadas con la responsabilidad ecosocial pueden ser trabajadas en este bloque y relacionarlas con saberes incluidos en el área de Ciencias de la Naturaleza.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales	
En tercer ciclo las actividades de indagación-investigación de las Ciencias Sociales crecen en complejidad con el fin de iniciar el desarrollo del pensamiento crítico. Resulta fundamental para ello la comparación de información proporcionada por diferentes fuentes. La reflexión sobre causas y consecuencias se inicia también en este ciclo aunque en un nivel básico adecuado a la edad del alumnado. Las tecnologías se integran en prácticamente todas las fases de los trabajos de indagación, tanto como herramientas de obtención de información como para tratar los datos obtenidos o para crear presentaciones temáticas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Aplicación de competencias del pensamiento histórico.	Se potenciará la reflexión sobre sucesión-simultaneidad, causa/multicausalidad-consecuencia, cambio-continuidad, principio

csv: BOA20220727001

– Las fuentes históricas: clasificación y utilización de fuentes de distinta naturaleza (orales, escritas, materiales, iconográficas, etc). – Representación gráfica, visual y cartográfica a través de medios y recursos analógicos y digitales usando las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Representación gráfica del tiempo (líneas temporales, mapas históricos, etc.)	de agencia (papel de individuos y grupos en los cambios) y relevancia histórica de los hechos y procesos estudiados, siempre con actividades sencillas, adecuadas al nivel de madurez del alumnado. Así pues, las tareas de temática histórica irán introduciendo este tipo de reflexiones para que el alumnado se inicie en las competencias del pensamiento histórico. En uso de fuentes escritas, orales y objetuales y el aprovechamiento del patrimonio material e inmaterial del entorno físico y social del alumnado para el tratamiento de temas de la Historia de Aragón y de España. La comparación de la información proporcionada por diferentes fuentes puede iniciarse en este ciclo para potenciar la formación del pensamiento crítico. La interpretación de los mapas empleados en las predicciones del tiempo o la elaboración de climogramas en clase y su interpretación, permite comparar lo que sucede en diferentes zonas de la Tierra y su relación con los seres vivos que habitan en esas zonas y sus necesidades, por lo que se puede trabajar conjuntamente con saberes del área de Ciencias de la Naturaleza. Para iniciarse en la lectura de mapas temáticos e históricos, dada la edad del alumnado, se recomienda proporcionar pautas claras y sencillas y seleccionar mapas de escasa complejidad. Si el contexto y las características del grupo y del alumnado lo permitieran, se podría comenzar a trabajar en la elaboración de gráficos estadísticos o de otro tipo de representaciones ligadas a contenidos de ciencias sociales a través de medios informáticos.

B. Sociedades y territorios

En este ciclo el Bloque B1, Retos del mundo actual, en continuidad con saberes abordados en ciclos anteriores, plantea una visión sistémica y el uso de estrategias de localización espacial y orientación. En este ciclo el aprendizaje de la historia se centra en hechos, acontecimientos y procesos históricos relevantes y en el papel de las personas en los mismos, lo que permite relacionar saberes vinculados con la cultura de la paz, la diversidad. Es básico que al concluir la educación primaria el alumnado cuente con un esquema básico de sucesión de civilizaciones conociendo sus características básicas y su ordenación cronológica y unos conocimientos básicos de la historia de Aragón y de España. La integración de saberes trabajados en ciclos anteriores permite trabajar desde una perspectiva sistémica la responsabilidad ecosocial, pudiéndose trabajar a través de proyectos de ciencia ciudadana de forma interdisciplinar.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Retos del mundo actual: – El clima y el planeta. Introducción a la dinámica atmosférica y a las grandes áreas climáticas del mundo. Los principales ecosistemas y sus paisajes. – El entorno natural. La diversidad geográfica de España y de Europa. – Migraciones y diversidad cultural. Las principales variables demográficas y su representación gráfica. Los comportamientos de la población y su evolución. Los movimientos migratorios y apreciación de la diversidad cultural. Contraste entre zonas urbanas y despoblación rural. – Ciudadanía activa. Fundamentos y principios para la organización política y gestión del territorio en España y Europa. Participación social y ciudadana. Ciudadanía europea. – Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.	Trabajar los contenidos geográficos desde el paradigma actual de cambio global y desarrollo sostenible. Fomentando las herramientas geográficas para el conocimiento sobre la sociedad y el territorio en adaptados a los tres niveles educativos, de tal forma que los estudiantes comprendan los retos del mundo actual como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cambio climático, la crisis energética, la despoblación del interior peninsular, la contradicción demográfica entre envejecimiento y migraciones internacionales, la calidad de vida en las ciudades, la globalización económica y las lógicas espaciales de los procesos de producción, transformación y transporte, la organización territorial de España o la importancia de la Unión Europea ante el cambio geoestratégico mundial. Resulta importante conocer la organización territorial de España, la importancia de la Unión Europea ante el cambio geoestratégico y la geopolítica.
B.2. Sociedades en el tiempo: – Acontecimientos y procesos históricos relevantes en la historia del mundo desde la Prehistoria a la actualidad, el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos. – Principales hitos de la evolución histórica de Aragón y de España – El patrimonio natural y cultural material e inmaterial de Aragón y España como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación. – El papel de las mujeres en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de	En este ciclo el aprendizaje de la historia se centra en hechos, acontecimientos y procesos históricos relevantes y en el papel de las personas en los mismos. El alumnado cuenta ya con un marco cronológico y una idea de los modos de vida que permite, ya con una madurez mayor, profundizar en cuestiones más complejas como las formas de gobierno o formación y evolución de las naciones, por ejemplo, siempre teniendo en cuenta que al tratarse de alumnado de primaria se trata siempre de una iniciación a estas temáticas. El estudio de acontecimientos y procesos históricos incluirá específicamente temas de Historia de Aragón y de España, aunque no

csv: BOA20220727001

futuro en la igualdad de género. Otros movimientos en defensa de los derechos de diferentes colectivos sociales. – Profundización en la función del arte y la cultura. Las expresiones artísticas y culturales y su contextualización histórica, incluyendo una perspectiva de género. – La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978.	se limitará a estos para incorporar una visión global de las grandes civilizaciones históricas. Incluirá también cuestiones vinculadas a la lucha por los derechos sociales Se puede trabajar de una manera sistemática por civilizaciones o culturas en orden cronológico, como es habitual. Pero el currículo permite también programar de una manera más globalizada y temática para abordar la evolución de diferentes procesos a lo largo del tiempo como los sistemas de gobierno (donde se incluiría la construcción de la democracia en España) o la lucha por los derechos sociales (abordando entre otros los movimientos por la defensa de los derechos de las mujeres), o los movimientos artísticos. Se pueden realizar estudios sencillos sobre cómo se refleja el paso del tiempo y las distintas culturas y civilizaciones en la localidad o comunidad autónoma, haciendo uso del patrimonio y analizando, para ello, diferentes fuentes históricas. Por ejemplo, presentar imágenes de la localidad en diferentes épocas para analizarlas e identificar los cambios y permanencias. Asimismo, se debe iniciar la comprensión de los diferentes contextos históricos en los que se enmarcan los acontecimientos y procesos objeto de estudio. Se pueden presentar a los estudiantes diferentes fuentes históricas sobre la vida en una determinada época para que, tras su análisis, redacte una entrada de un diario personal en el que explique cómo habría sido su vida en dicha época, iniciándose así en la perspectiva histórica. Se puede trabajar también desde diferentes contextos históricos y su relación con la evolución de determinados conocimientos científicos o el papel de las mujeres en la Ciencia, relacionándolo con saberes de otras áreas.
B.3. Alfabetización cívica: – Historia y cultura de las minorías étnico-culturales presentes en nuestro país, particularmente las propias del pueblo gitano. Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de Aragón y de España. – Los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española, derechos y deberes de la ciudadanía. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad integral y la cooperación internacional para el desarrollo. – La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia. – La organización política. Principales entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico y nacional en Aragón y España. Sistemas de representación y de participación política. – Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública en Aragón, España y Europa. – Aragón, España y Europa. Las principales instituciones de Aragón, España y de la Unión Europea, ~~de~~ sus valores y ~~de~~ sus funciones. Los ámbitos de acción de las instituciones autonómicas, estatales y europeas y su repercusión en el entorno.	La cultura de la paz y de la no violencia se puede trabajar conjuntamente con hechos o fenómenos históricos que puedan considerarse hitos para la paz, como el Compromiso de Caspe o el fin de la esclavitud y del Aparheid. Trabajar los saberes y competencias geográficas, a ya que es a través de ellos cuando se desarrolla la ciudadanía espacial, que por ende es una ciudadanía cívica y democrática en la vida diaria y en la red. Los Sistemas de Información Geográfica, el Big Data, y la competencia ciudadana permiten actuar como ciudadanos responsables 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 de España y la Unión Europea, el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía sostenible. 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.
B. 4. Conciencia ecosocial: – El cambio climático de lo local a lo global: causas y consecuencias. Medidas de mitigación y adaptación. – Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural. – El desarrollo sostenible. La actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos. La actividad económica y la distribución de la riqueza: desigualdad social y regional en el mundo y en España. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. – Economía verde. La influencia de los mercados (de bienes, financiero y laboral) en la vida de la ciudadanía. Los agentes económicos y los derechos laborales desde una perspectiva de género. El valor social de los impuestos. Responsabilidad social y ambiental de las empresas. Publicidad, consumo responsable (necesidades y deseos) y derechos del consumidor. – Estilos de vida sostenible: los límites del planeta y el agotamiento de recursos. La huella ecológica.	El tercer ciclo se debe fomentar lo conceptual y procedimental para que el alumnado comprenda los retos del mundo actual, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la emergencia climática y los desastres naturales, la crisis energética, la despoblación del interior peninsular, la contradicción demográfica entre envejecimiento y migraciones internacionales, la calidad de vida en las ciudades y el problema de la vivienda, la globalización económica y las lógicas espaciales de los procesos de producción y aumento de las desigualdades, la organización territorial de España, la importancia de la Unión Europea ante el cambio geoestratégico y la geopolítica mundial, entre otros. Durante este ciclo se deben plantear actividades con un enfoque amplio en el que entran de lleno contenidos abiertamente transversales, como son las relaciones entre las sociedades y el medio ambiente y el territorio. Se debe promover el pensamiento del proceso crítico y democrático sobre nuestra problemática sociedad actual (insostenible, violenta y democráticamente mejorable). Es un aprendizaje que implica

csv: BOA20220727001

– Agenda Urbana. El desarrollo urbano sostenible. La ciudad como espacio de convivencia.	reflexión, capacitación y acción, que tiene un fuerte componente de educación para el futuro. Basarse en la educación en sostenibilidad que es participativa y da sensación de poder, ya que cada cual puede actuar por el cambio; es liberadora y continua, y es necesaria para las posibilidades y los peligros que presenta el emergente mundo posmoderno. Preguntas como ¿por qué se dice que el cambio climático es una crisis climática?, ¿cómo afecta la pesca y cómo pescamos a la salud de los océanos? (Martínez-Peña y Gil-Quílez, 2005) pueden ser el punto de partida para evaluar las causas y posibles consecuencias del cambio climático. Se pueden construir climogramas con el uso de datos y realizar comparativas sobre las diferencias en lugares próximos y lejanos. Asimismo, se pueden realizar actividades en las que se comparen costumbres y gastos y usos de diferentes recursos energéticos desde el punto de vista histórico: ¿cómo vivían hace 60 años?, ¿cómo vivimos ahora? La valoración de nuestras acciones sobre el entorno puede ser abordadas desde actividades de argumentación vinculadas con el área de Ciencias de la Naturaleza que permitan al alumnado pensar desde diferentes perspectivas. También pueden realizarse en el contexto de proyectos relacionados con ciencia ciudadana. Aplicaciones como RiuNet para evaluar la salud ecológica de un río, Mosquito Alert para evaluar el tipo de mosquitos, posibles transmisores de enfermedades, en nuestra zona.

IV. Orientaciones didácticas

IV.1. Sugerencias metodológicas

Se recomienda trabajar en gran medida a través de proyectos, talleres y actividades de indagación escolar en los distintos saberes incluidos en la materia; fomentar el trabajo cooperativo y utilizar medios audiovisuales e interactivos para actividades de motivación y de refuerzo, pudiendo recurrir a documentales, dibujos animados educativos, películas, etc. adecuadas al rango de edad del alumnado. Así, es recomendable la utilización del trabajo cooperativo como metodología vertebradora, todo lo relativo tanto a la realización de proyectos como al desarrollo de pequeñas investigaciones mediante el uso del diálogo, el debate, la resolución de conflictos y habilidades sociales como la asunción de responsabilidades en grupo, aceptación y elaboración de normas de convivencia.

El enfoque educativo del medio implica un concepto vivencial, íntimamente ligado a las experiencias del sujeto y el enfoque globalizador enlaza todos los temas a tratar con otras áreas del currículo. Aunque se parta del entorno próximo en el que vive el alumnado, el conocimiento no debe limitarse al entorno local, debe de transcender a una visión más amplia, valorando la interrelación entre el sistema social y el entorno natural.

El aprendizaje del alumnado a lo largo de la etapa educativa debe ser vivencial, experiencial y práctico. Enlazar la teoría a la práctica de ese concepto es lo que le va a permitir recordarlo y asimilarlo, construyendo modelos mentales sobre los saberes implicados cada vez más complejos. De esta manera, el estudiante es un agente activo, cognitivamente hablando, en su aprendizaje a través de a través de la exploración, el planteamiento de preguntas, la búsqueda de soluciones a problemas sencillos, entre otros. Para todo ello se necesita tiempo. Uno de los errores que hay en educación es la falta de tiempo para poder realizar proyectos. Esto impide que el alumnado que presenta dificultad pueda asentarlo y asimilarlo, y el alumnado con mayor capacidad pueda ampliarlo.

Se debe buscar una formación eminentemente práctica que combina enfoques centrados en el desarrollo de prácticas científicas, *flip teaching*, el desarrollo de proyectos de diseño, el trabajo de campo integrando geocaching, trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en problemas (ABPr). Como recursos para su desarrollo se pueden emplear, simuladores digitales sencillos y Sistemas de Información Geográfica (SIGs) cómo herramienta para empoderar al alumnado hacia el cambio, geolocalizando los problemas y planteando modelos geográficos que puedan solucionarlos. De este modo se adquieren contenidos geográficos a través de localizar elementos y entidades en el espacio relacionados con cualquier tema o área de conocimiento, pues permite observar relaciones y tendencias de los elementos o entidades de las mismas sobre el territorio. Pero a su vez, a través de la realización de los casos prácticos se adquieren competencias necesarias para cualquier ciencia, como son las competencias en tecnologías

csv: BOA20220727001

entre las que destacan los contenidos relacionados con SIGWeb, "SIG móvil" y programación integrada en SIG (Lovelace et al., 2016, GIS Geography, 2019).

La enseñanza puede ser abordada desde la realización de investigaciones *y priorizando en primer y segundo ciclo el aprendizaje basado en el entorno ("Place Based Education"*) iniciando por el contexto local y sociocultural en los primeros años y ampliando progresivamente a otras realidades. No obstante, desde el primer momento se pueden establecer comparaciones entre el contexto local y otros, para superar enfoques meramente localistas. De hecho, se utiliza la noción de contexto físico y sociocultural para poder incorporar aprendizajes sobre aquellos espacios físicos o sociales cercanos a la experiencia del alumnado, que forman parte de su "espacio vivencial", que, aunque no sean físicamente cercanos, conocen por viajes, relatos familiares, cultura de origen o por referencias procedentes de juegos, medios de comunicación o manifestaciones de cultura popular contemporánea. Enfoques que pueden ser empleados en el caso del bloque B3. En todos los ciclos deberían conocerse las huellas de la Historia sobre el territorio, que constituye parte del patrimonio de los habitantes del mismo. En este sentido se recomienda para comprender el entorno la visita a museos, parques culturales como Río Vero, Maestrazgo, Albarracín y Río Martín, realizar itinerarios didácticos en la propia localidad, visitar una fábrica, una mina en las Cuencas Mineras, monumentos y conjuntos arquitectónicos destacados o representativos de un momento histórico preciso, etc. En estas salidas el conocimiento, respeto y aprecio del patrimonio resulta fundamental, no solo para identificarlo como fuente histórica, sino como elemento identitario de la comunidad. Las actividades deben incluir prácticas con tratamiento de fuentes históricas adecuadas al nivel de comprensión del alumnado, trabajando con testimonios orales, con objetos, con textos, etc., con sensibilidad científica (Estepa, 2007; Egea Vivancos, Arias y Santacana, 2018; Waring y Hartshone, 2020). Las fuentes con las que se trabajen deberán adaptarse a la madurez del alumnado. También es importante ir incorporando actividades de desarrollo del pensamiento histórico, esto es, abordar temas relacionados con la Historia incluyendo actividades que permitan trabajar y reflexionar sobre sucesión, simultaneidad, causalidad, relevancia histórica, comprensión del contexto histórico, etc. e incorporar actividades motivadoras que despierten el interés y la curiosidad del alumnado hacia las Ciencias Sociales y el Patrimonio (Feliu y Hernández Cardona, 2011; Fontal, García-Ceballos e Ibáñez, 2015; Santacana y Llonch, 2015; Cooper, 2017; Clark y Parkes, 2020). A nivel general, durante el desarrollo de los saberes incluidos en el bloque C, el alumnado debería conocer la realidad del mundo en el que vive y de cómo los seres humanos condicionan la evolución y el cambio del mundo, para que sean críticos y se sientan protagonistas y sean conscientes de que son agentes de cambio (Estepa, 2017). Para ello, hay que fomentar situaciones en las que conozcan el entorno natural, sociocultural y familiar del alumnado y desde este hacer más significativo el aprendizaje. El aprendizaje se concibe como una interacción entre el sujeto y su medio. Es necesario establecer puentes entre la familia, la escuela y el contexto donde crecen los niños y niñas para desarrollar una didáctica del medio social y cultural en el que está inmerso el alumnado (Alonso, 2010; Santiesteban y Pagés, 2011; Liceras et al., 2016, Estepa, 2017; Catling y Willi, 2018; Percival, 2020; Domínguez, 2020) en el contexto de un mundo global (Hunt, 2018; Demerci, De Miguel y Bednarz, 2018).

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación ha de ser formativa, personalizada y adecuada a la madurez de cada estudiante, por lo que pueden establecerse las adaptaciones necesarias para facilitar cada discente alcanzar los saberes y competencias necesarios para superar esta etapa educativa según se define en el perfil de salida. Asimismo, se tendrán que utilizar herramientas coherentes con las metodologías utilizadas. Si se utiliza la observación como forma de obtener información para evaluar, habrá que emplear herramientas como escalas de valoración, listas de control o registro anecdótico para poder realizar una observación sistemática. Un instrumento habitual en la evaluación es el análisis de la producción del alumnado, sea individual o grupal. Esto es, la revisión de sus trabajos, proyectos, cuaderno de clase, etc. El área de Ciencias Sociales permite plantear una gran variedad de tareas y trabajos en los que se impulse el desarrollo de destrezas y competencias vinculadas al área. Por ello, la revisión de tareas y trabajos puede convertirse en la principal fuente de información para la evaluación del alumnado. El tercer instrumento habitual es la prueba objetiva, oral o escrita, que se recomienda tenga un valor complementario y no sea una prueba única dado que en el grado de madurez de cada estudiante conlleva en estas edades una mayor o menor dificultad para afrontar estas pruebas por su capacidad de la expresión oral y escrita y su nivel de autonomía.

csv: BOA20220727001

Es importante hacer llegar al alumnado los resultados de la evaluación, pero no entendida como calificación, sino como información que puede ayudarle a mejorar su aprendizaje. Así, la autoevaluación y la evaluación entre iguales es otra herramienta que se puede introducir de forma orientada en esta etapa.

El proceso evaluador es único. No obstante, existen diferentes fases o momentos que se desarrollan a lo largo del mismo. Estas fases o momentos abordan la evaluación desde diferentes perspectivas y con objetivos específicos. Podría decirse que a cada uno de estos momentos corresponde un tipo de evaluación: inicial, continua y sumativa. En relación con la evaluación inicial del alumnado nos permite conocer el conocimiento previo específico, las características y circunstancias personales, las aptitudes y la actitud. Puede realizarse al comienzo de un proyecto, actividad o secuencia. Respecto a la evaluación continua del alumnado permiten evaluar los progresos, las dificultades, los bloqueos, entre otros que aparecen a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, la evaluación sumativa del alumnado permite valorar el grado de adquisición de saberes y competencias específicas al final de la fase de aprendizaje. Una vez recogidos los resultados, se pueden realizar los planes de refuerzo ajustados al alumnado que no haya superado las pruebas. En el caso de adaptaciones personalizadas, la evaluación y calificación se realiza tomando como referencia la adaptación.

En caso de que Ciencias Sociales forme parte de las enseñanzas en lengua extranjera en el marco del bilingüismo, no se debería eximir al alumnado de conocer los términos clave en castellano ni de poder realizar explicaciones y razonamientos en esta lengua. Muchas de las cuestiones que se abordan en esta materia precisan de un desarrollo de razonamientos que es difícil realizar en una lengua que no sea la materna. Por ello, se recomienda que el uso de la lengua extranjera se integre principalmente en la búsqueda de información, en la utilización de tecnologías y en la producción propia del alumnado (trabajos, exposiciones orales), pero siempre entendida como un elemento para proporcionar una bonificación y no una penalización en las calificaciones.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Una situación de aprendizaje es una secuencia didáctica contextualizada. En ella se debe incorporar información clave como: relevancia del tema abordado en el contexto real del alumnado, objetivos didácticos y competencias que desarrolla, relación con los saberes básicos, metodología y secuenciación de tareas, proceso de evaluación.

El diseño de situaciones de aprendizaje es dependiente del contexto del aula, de las características del alumnado, de la naturaleza de los saberes que queramos abordar y de otros muchos elementos y puede planificarse con diferentes estructuras para destacar las cuestiones clave y no reiterar información. No obstante, a nivel general y de modo orientativo se propone la siguiente estructura para la planificación de una situación de aprendizaje, que no debe considerarse como la única válida:

csv: BOA20220727001

Introducción y contextualización	Incluye una breve presentación del tema, el motivo de la elección, las fuentes documentales que han inspirado la secuencia, la etapa/curso al que va dirigida una estimación temporal y la relación general con el contexto.
Objetivos didácticos	Objetivos de aprendizaje específicos a alcanzar dentro de la situación de aprendizaje. Tienen que tener relación con las competencias y los saberes curriculares.
Elementos curriculares	Relación justificada y redactada con los elementos curriculares: sub-bloques de saberes, competencias clave y/o perfiles de salida, competencias específicas y criterios de evaluación.
Conexiones con otras áreas	La interdisciplinariedad en un enfoque educativo basado en competencias es fundamental. Existen numerosas conexiones con otras materias que pueden considerarse en las situaciones de aprendizaje.
Descripción de la situación de aprendizaje	Incluye el desarrollo de la situación, las acciones a realizar, el tipo de agrupaciones, las preguntas que se pueden plantear en la situación planteada, los momentos en los que se estructura y los materiales que se emplean. Se trata de realizar una descripción narrativa de las acciones a llevar a cabo en el aula durante la situación de aprendizaje.
Atención a las diferencias individuales	Incluye la descripción de las acciones tomadas en el diseño planteado para atender a la diversidad.
Orientaciones para la evaluación formativa	La evaluación, tal y como se ha comentado anteriormente, es un motor para el aprendizaje. Se deberían incluir una breve descripción de los instrumentos y procedimientos para evaluar tanto el aprendizaje del alumnado como la situación de aprendizaje diseñada.
Referencias bibliográficas	Referencias empleadas a lo largo del diseño de la situación de aprendizaje, o bibliografía relacionada con materiales y/o recursos empleados.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

IV.4.2. Ejemplo 1. Un "museo" de historia personal y familiar

Introducción y contextualización

Esta situación de aprendizaje aborda el pasado desde una perspectiva personal y familiar. La secuencia se enmarca dentro de una metodología experiencial y de iniciación a la investigación en tanto que se recurre al uso de fuentes históricas (objetos del pasado, fotografías, testimonios). También podría considerarse un proyecto en tanto que como producto final se crea un "museo" o exposición autobiográfica, sobre el propio pasado del alumnado. Los estudiantes se inician en la noción de tiempo histórico, distinguiendo entre pasado, presente y futuro e iniciándose en la comparación de lo actual y lo anterior y por tanto del cambio y la permanencia o continuidad a través del uso de fuentes orales (como el testimonio de abuelos y abuelas), escritas (cartas, postales, etc.), visuales y objetos evocadores del pasado propio personal o familiar (denominados técnicamente reliquias personales, familiares o ambientales) conectando los saberes de otras áreas curriculares y haciendo partícipe a toda la Comunidad Educativa, en especial a las familias. Todo ello, teniendo en cuenta las peculiaridades del centro educativo y la situación dentro del aula.

La situación de aprendizaje se propone para el primer ciclo de Educación Primaria, aunque podría ser adaptada al último curso de Educación Infantil o a segundo ciclo de Educación Primaria en función de su complejidad. Para el desarrollo de esta secuencia de aprendizaje el alumnado debería conocer los miembros que componen la familia, nociones temporales (presente, pasado y futuro) y tener conocimiento de la existencia de dispositivos tecnológicos (teléfono, ordenador, tableta, pizarra digital) para realizar una observación sistemática a lo largo de tiempo y registrar esos datos de forma guiada. Si en la evaluación inicial se detectaran carencias o falta de comprensión de alguna de estas nociones temporales básicas, la propia actividad serviría para trabajarlas. Hay que tener en cuenta que en estas edades la madurez de los discentes es muy heterogénea y por este motivo conceptos de cierta complejidad puede haya que trabajarlos más con algunos estudiantes. Por ello, la temporalización es variable, pudiéndose estimar un mes y medio de duración (si se limita al horario de Ciencias Sociales), pero a través de esta actividad pueden trabajarse gran parte de los contenidos del bloque correspondiente. Se puede ampliar si fuese necesario en función del ritmo de aprendizaje de los estudiantes y del grado de involucración de las familias para promover la participación. Y puede trabajarse en menos tiempo si se vinculan otras áreas como plástica o lengua.

Objetivos didácticos

csv: BOA20220727001

1. Iniciarse en “competencias del pensamiento histórico”
   1.1. Iniciarse en un concepto complejo de tiempo: Utilizar unidades temporales básicas (pasado, presente y futuro) situando acontecimientos de la historia personal. Secuenciar cronológicamente los hechos más importantes de su vida.
   1.2. Utilización de fuentes históricas: testimonios orales y objetos del pasado (fotografías u objetos de su propia vida o de la de sus abuelos y abuelas). Valorar aquellos objetos que son importantes para el alumnado como fuente de información sobre su propio pasado.
   1.3. Cambio y permanencia: comparación entre la vida de sus abuelos y abuelas y la suya. Conocer quiénes forman su familia actualmente y quiénes la formaron en el pasado. Identificar cambios sencillos que se producen a lo largo del tiempo en su propia vida.
   1.4. Relevancia histórica: reflexión sobre qué aspectos eran más relevantes cuando sus abuelos y abuelas eran niños o jóvenes y conocer algunos personajes y acontecimientos de esa época considerados relevantes.

2. Respetar la diversidad
   2.1. Conocer los diferentes tipos de familia y respetar su diversidad.
   2.2. Representar y expresar su futuro familiar imaginario mostrando respeto por todas las representaciones.

Elementos curriculares implicados

La situación planteada implica trabajar saberes relacionados con el bloque A (Iniciación a la actividad científica). A partir de situación inicial que se presenta al alumnado y a lo largo de toda la secuencia en la que se inscribe la situación, éste lleva a cabo indagaciones sobre su historia personal y familiar, recogiendo información de diferentes fuentes como fotografías, objetos que conserven sobre su infancia, relatos de sus familiares, entre otras. La elaboración de este “museo” implica conocer la medida del tiempo en la vida cotidiana, el ciclo vital y las relaciones intergeneracionales y la utilización de fuentes históricas de diferente naturaleza. Unido a todo esto el alumnado trabaja saberes básicos vinculados al bloque B.3 (sociedades en el tiempo).

Respecto a las competencias clave, aquellas que atañen al tema que nos ocupa son las siguientes: competencia digital (CD), Competencia Matemática y competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC), Competencia Personal Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

En cuanto a las competencias específicas que se trabajan principalmente en esta secuencia son:

CE.CS3 (*Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos), criterios de evaluación de primer ciclo 3.1, 3.2, 3.3.*

CE.CS4 (Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea), criterios de evaluación de primer ciclo 4.2

CECS6 (Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, relacionadas con las Ciencias Sociales, utilizando diferentes fuentes, técnicas, instrumentos y habilidades propias del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural), criterios de evaluación de primer ciclo 6.1, 6.2, 6.3, 6.4

Conexiones con otras áreas

Esta situación de aprendizaje presenta principalmente vinculaciones con lengua castellana y literatura, ya que es necesario el desarrollo de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Además, tiene relación con matemáticas principalmente con aspectos relacionados con la medida del tiempo. Asimismo, tiene relación tanto con el área de plástica ya que se diseñan las entradas, el árbol genealógico, realizan un dibujo de su familia y decoran el museo, como con el área de inglés, puesto que se puede introducir la lectura de un libro sobre familias en este idioma pudiendo adquirir vocabulario específico del mismo.

Descripción de la situación de aprendizaje

csv: BOA20220727001

Presentación del fenómeno o del problema: Se les relata a los alumnos y alumnas que, aunque en la actualidad estemos más pendientes del hoy y del mañana, de vez en cuando debemos mirar al pasado. Nuestras raíces, nuestra peculiaridad, se han construido sobre lo que ha ocurrido en tiempos anteriores. Conocer cómo han vivido y lo que nos ha llegado de otras civilizaciones, culturas y sociedades nos permite seguir construyendo nuestro presente para alcanzar futuras metas. Tras ello, se propone a los estudiantes la posibilidad de indagar sobre su pasado personal y familiar para que, a través del conocimiento de su historia, puedan llegar a entender y valorar el presente e imaginarse un futuro.

La diversidad familiar: En pequeños grupos cooperativos de trabajo los estudiantes leen el cuento "Families, families, families" Suzanne Lang (2015) u otro que pueda mostrar la diversidad familiar. Realizan un dibujo de su familia actual [plástica].

Línea del tiempo: individualmente se elabora una línea temporal autobiográfica con pequeñas fotografías que nos han facilitado las familias previamente y trabajando primero su ordenación cronológica y la narración del momento del pasado que plasma cada una de ellas. Se insistirá en cuestiones como la sucesión de acontecimientos de su propia vida en el tiempo, el pasado lejano y cercano y reflexionando sobre el cambio y la continuidad desde la perspectiva de su propia vida. Todas las líneas temporales, así como los dibujos de las familias pueden exponerse en los pasillos del centro conformando áreas temáticas o "salas del museo" para dar visibilidad al proyecto. También se recalcará que estas fotografías son una fuente histórica de nuestro propio pasado para introducir el concepto de fuente histórica.

Construcción árbol genealógico. Con la colaboración de las familias, en casa, se preparan árboles genealógicos. Para que se puedan plasmar familias de diferente estructura, no se proporciona ningún tipo de plantilla, sino solo unas indicaciones sobre lo que es este tipo de gráfico y que se recomienda que esté ilustrado con fotografías de los miembros de la familia. Posteriormente cada estudiante realiza en el aula la explicación sobre su árbol genealógico procurando que utilice un vocabulario adecuado respecto a las relaciones de parentesco y al tiempo. Se grabará la voz del alumnado para transformarla en código QR y poder colocarlo en el lado derecho del árbol genealógico en la zona habilitada para el museo de manera que pueda ser escuchado posteriormente en la visita.

Cajas de la vida: A continuación, decoran las cajas de la vida con fotografías de su pasado que no hayan empleado en la línea del tiempo. En estas cajas introducen una selección de objetos personales representativos de diferentes etapas de su pasado, con dos objetos es suficiente. Con frecuencia suelen traer algún juguete al que le tuvieran especial cariño, algo que representa su etapa de bebé como un chupete o un patuco, o algo que relacionado con los inicios de una actividad que es todavía importante en su presente como su primer equipamiento deportivo del deporte que siguen practicando. Estos objetos se trabajarán como fuente histórica, hablando sobre ellos para ver qué información nos proporciona esa fuente. Además, serán objeto de "musealización" en el pupitre de cada estudiante el día de la visita al museo, por lo que se recomienda que se elabore una pequeña cartela indicando qué es y una referencia cronológica, que puede ser el año o la edad que tenía el estudiante cuando empleaba ese objeto. Las cajas serán reutilizadas para promover el valor medioambiental.

Taller de los abuelos y abuelas. Se invita a los abuelos y abuelas del alumnado, previa elaboración de dicha invitación para que nos cuenten su historia a través de pequeñas entrevistas que el alumnado habrá preparado con anterioridad [Lengua]. ¿A qué jugabais?, ¿Cómo era el colegio donde estudiabais?, ¿Qué comíais?... Se les incita para que vengan con objetos de su época. (Juguetes, monedas, libros…) Se les invita a salir al recreo para llevar a la práctica algún juego de cuando iban a la escuela. También se pueden preparar preguntas sobre la época en la que eran niños para conocer algunos acontecimientos o personajes destacados del pasado. Se destacará que e testimonio de los abuelos y abuelas y los objetos que han traído son fuentes históricas que sirve para conocer la época de su niñez y se insistirá en la comparación de su niñez y la de los estudiantes para trabajar los conceptos de cambio y continuidad buscando qué es igual que ahora y qué es diferente. También se destacarán los detalles de los testimonios que puedan servir de modelo en cuanto a conductas no sexistas, que fomenten la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos.

Muestra y cuenta el futuro: Se les facilita un árbol genealógico mudo al alumnado para que puedan elaborar su propio árbol. Se les invita a reflexionar y a conjeturar cómo se imaginan que será su historia cuando sean mayores y la plasmen sobre el papel. En este caso se proporciona una plantilla básica para facilitar la organización espacial del dibujo al alumnado, pero se les recuerda que pueden añadir y eliminar lo que consideren. Una vez finalizada, se expone en el

csv: BOA20220727001

museo y relatan al resto de los compañeros y compañeras cómo imaginan su familia futura. Eta actividad refuerza cuestiones complejas como pasado, presente, futuro, y sucesión y el respeto a la diversidad de modelos familiares.

Apertura del museo a la comunidad educativa. Se invita a las familias, al equipo docente y a los compañeros de otros cursos a realizar una visita por el museo acompañados de sus dispositivos móviles para poder escanear los códigos Qr. El museo está compuesto por árboles genealógicos con su QR de acceso al archivo sonoro, fotografías del día de los abuelos y abuelas, líneas del tiempo autobiográficas, cajas de la vida abiertas en las que se exponen los objetos del pasado personal, dibujos del presente familiar y árboles genealógicos del futuro. Cada estudiante puede hacer de guía para su familia, pero también pueden estar junto a su pupitre para explicar los objetos expuestos en las cajas de vida o establecerse otro tipo de dinámicas.

Atención a las diferencias individuales.

La atención individualizada del alumnado se basa en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. En la presente situación de aprendizaje establecemos medidas de flexibilización en la organización de los agrupamientos del alumnado. Al tratarse de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, en algunas sesiones, se pueden realizar agrupaciones heterogéneas entre estudiantes, dando roles rotativos a cada uno de ellos a lo largo del tiempo que dure la secuencia. Se puede ajustar el tiempo a la hora de realizar las actividades, ampliando el mismo al alumnado que lo necesite. Asimismo, se puede ajustar la cantidad de actividades, siendo más reducidas para el alumnado que lleve un ritmo más ajustado. Además, se puede tener material digital o analógico de ampliación en diferentes lugares del aula donde los niños y niñas puedan ampliar y profundizar el contenido de lo estudiado en la sesión de forma autónoma. El proceso de enseñanza debe estar al servicio del estudiante. Todo ello a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

El mecanismo de refuerzo se pone en marcha tan pronto como se detecta una dificultad de aprendizaje, tanto organizativo como curricular. Se considera el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. En la presente situación, se favorece la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas tanto en la enseñanza como en la evaluación de la adquisición de la noción de tiempo histórico, especialmente con aquel alumnado que presenta dificultades en su comprensión y expresión.

Fase de evaluación. Orientaciones para la evaluación formativa

Para evaluar el desarrollo de las Competencias específicas vinculadas se pueden usar como herramientas un control teórico de conocimientos, una rúbrica de expresión oral y una rúbrica de observación directa donde se valore el dominio del conocimiento de la historia personal y familiar y la actitud de respeto con el proyecto.

Referencias bibliográficas

Clark, A. y Parkes, R. (eds.) (2020). *Historical thinking for history teachers: a new approach to engaging students and developing historical consciousness.* New York: Routledge.

Cooper, H. (2017). *Teaching History creatively*. Ney York: Routledge.

Feliu, M. y Hernández Cardona, X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona : Graó.

Murphy, J. (2018). *Más de 100 ideas para enseñar Historia: primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Rivero, P. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil. Zaragoza: Mira editores.

IV.4.1. Ejemplo 2. Realiza una campaña de concienciación del cambio climático

Introducción y contextualización

La ciudadanía está tomando las calles por diferentes motivos: el coste de un billete de tren. El precio del petróleo, reclamaciones políticas de independencia… reclama más igualdades tanto en sus países como entre los distintos países. La educación tiene el potencial de capacitar a los individuos para que se conviertan en agentes del cambio, así

csv: BOA20220727001

como para que adquieran los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que conducirán a una transición ecológica en nuestras sociedades.

Ina Parvanova, Directora de la División de Comunicaciones y Participación de la CMNUCC, declaró en el primer seminario web de la serie, "Educación sobre el cambio climático para la transformación social - en el camino hacia la COP27", que "*el papel de la educación sobre el cambio climático se reconoce cada vez más como un elemento fundamental para alcanzar los objetivos del Acuerdo de París*". Hizo hincapié en que "*la educación sobre el cambio climático puede desempeñar un papel clave tanto en la adaptación como en la mitigación, permitiendo a los alumnos estar alfabetizados para el futuro, estar equipados con los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que nos guían hacia economías y sociedades bajas en carbono y resistentes al clima.*"

Objetivos didácticos

1. Tomar conciencia en la lucha contra el Cambio Climático
2. Conocer organismos e instituciones implicadas en la lucha contra el Cambio Climático
3. Investigar los grandes problemas climáticos
4. Recopilar información mediante fotografías, mapas, gráficos y webs de los grandes problemas climáticos
5. Difundir sus preocupaciones en el entorno próximo
6. Exponer los resultados de sus investigaciones
7. Utilizar medios informáticos para conocer, investigar y difundir el resultado de su aprendizaje

Elementos curriculares implicados

La situación propuesta se relaciona con saberes del bloque A1 (*Cultura científica: iniciación a la actividad científica en Ciencias Sociales*). El alumnado realiza procedimientos propios de la actividad científica como observar, comparar, hacer abstracciones y predicciones y comunicar sus ideas. Asimismo, aprenden vocabulario científico relacionado con la temática. También se relaciona con saberes del El bloque B1 (*retos del mundo actual)* en lo relativo al análisis conjunto del territorio, que promueve en los estudiantes de Educación Primaria la comprensión de los retos del mundo actual como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cambio climático, la crisis energética, la calidad de vida en las ciudades y el transporte. Por último, del bloques B4 (*Conciencia ecosocial*) se trabaja el compromiso social hacia cuestiones como los riesgos ambientales, la responsabilidad ecosocial, los hábitos de vida sostenible y los objetivos de desarrollo sostenible.

Desde el punto de vista competencial se asocia principalmente con la *Competencia Matemática y competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería* (STEM) y sus perfiles de salida STEM2 y STEM4, relacionados con la experimentación, el planteamiento de preguntas, la interpretación de resultados y su comunicación. Asimismo, se relaciona con la *Competencia de Comunicación Lingüística* (CCL) en su perfil de salida CCL1 y CCL3, debido a la recogida, selección y contraste de información; así como la posterior exposición oral que tienen que realizar al finalizar la investigación

Dentro del área tiene vinculación con la Competencia específica CE.CS2. (Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta.*)* y sus criterios de evaluación 6.1 y 6.2, relacionados con la identificación de problemas ecosociales y la representación del espacio mediante mapas. El respeto por el entorno que nos rodea, se relaciona con la competencia CE.CS5. (Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos) y su criterios de evaluación 9.1, 9.2 y 9.3.

Conexiones con otras áreas

Presenta vinculaciones con el área de Lengua Castellana y Literatura, debido a la necesidad de comunicación tanto oral como escrita. Asimismo, tiene relación con Matemáticas. El uso de gráficas y mapas para representar la información. Al incorporar un póster o un diseño en un software informático con los resultados finales, se relaciona

csv: BOA20220727001

directamente con el área de Educación Plástica y Visual. La toma de conciencia sobre el entorno, el cambio climático y la responsabilidad que se tiene como ciudadanos, se vincula con el área de Valores Sociales y Cívicos.

Descripción de la situación de aprendizaje

Primera sesión: Toma conciencia.

Se realiza una búsqueda de algunos de los siguientes organismos e instituciones implicadas en la lucha contra el Cambio Climático:

- Organización Mundial del Medio Ambiente
- Agencia Europea de Medio Ambiente
- Oficina Española del Cambio Climático
- El Consejo Nacional del Clima
- La Comisión de Coordinación de Políticas de Cambio Climático (CCPCC).
- Comisión Interministerial para el Cambio Climático y la Transición Energética
- Greenpeace
- WorldWildlifeFund
- Seo Birdlife
- The NatureConservancy

Segunda Sesión: Investigación

En pequeños grupos de 4 alumnas y/o alumnos, especializarse en uno de los grandes problemas climáticos, recogiendo información mediante fotografías, mapas, gráficos y webs:

- Deshielo y aumento del nivel del mar
- Condiciones meteorológicas extremas y aumento de precipitaciones
- Peligros para la salud humana
- Costes para la sociedad y la economía
- Riesgos para la naturaleza

Tercera Sesión: Preparar la exposición

Se propone al alumnado seleccionar los materiales. Pueden elegir entre redactar pequeñas anotaciones clave y definir el eslogan. Además, pueden realizar fichas básicas para comprender la información clave a través de fotografías, mapas, gráficos, etc. A continuación, el alumnado puede generar, con ayuda del docente, códigos Qr para que los visitantes puedan acceder a las webs seleccionadas. Finalmente, se agrupan todos los materiales en un póster. En el aula se puede utilizar papel continuo para cubrir toda la pared o diseñarlo en un software informático para tal fin.

Cuarta Sesión: Difundir la campaña

Se invita a la comunidad educativa (alumnado, profesorado, madres, padres, etc.) así como a miembros del ayuntamiento, ONGs y asociaciones locales para exponer ante ellos y ellas las principales reivindicaciones.

Atención a las diferencias individuales

En la presente situación de aprendizaje establecemos medidas de flexibilización en la organización de los agrupamientos del alumnado. Al tratarse de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, en algunas sesiones, se pueden realizar agrupaciones heterogéneas entre estudiantes, dando roles rotativos a cada uno de ellos a lo largo del tiempo que dure la secuencia. Se puede ajustar el tiempo a la hora de realizar las actividades.

Orientaciones para la evaluación formativa

Para evaluar el desarrollo de las Competencias específicas vinculadas se pueden usar como herramientas una rúbrica de expresión oral para valorar el grado de adquisición de los objetivos planteados, una rúbrica de observación directa donde se valore el dominio del conocimiento sobre los grandes problemas climáticos; así como la actitud de respeto con el proyecto y un análisis de producciones tanto escritas en formato papel, como desarrolladas a nivel informático.

csv: BOA20220727001

Referencias bibliográficas

Catling, S. y Willy, T. (2018). *Understanding and Teaching Primary Geography.*New York: SAGE Publications.

Demirci, A.; de Miguel, R. y Bednarz, S. W. (2018). *Geography education for global understanding*. Netherlands: Springer.

Hunt, B. (2018) *Global concepts for young people: stories, lessons, and activities to teach children about our world*. New York: Routledge

IV.4.3. Ejemplo 3. El juego de la vaca Pirenaica: ¿Qué pasaría si…?

Las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales presentan, bajo diferentes perspectivas, puntos de intersección: el río, el patrimonio natural y su conservación, la alimentación y los sistemas productivos, entre otros. Así, esta tercera situación de aprendizaje, sobre la vida productiva de las vacas autóctonas del Pirineo, es común con el área de Ciencias de la Naturaleza y puede consultarse en su sección IV.

Curricularmente esta situación contemplaría saberes relacionados con el bloque de Conciencia ecosocial, ya que implica la valoración de la actividad humana sobre la explotación de recursos y la relación existente entre las personas, la sociedad y la naturaleza. Asimismo, contempla aspectos relacionados con el bienestar animal. Desde las competencias específicas se relaciona con CE.CS1 *(identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, valorarlo, conservarlo y emprender acciones para un uso responsable),* asociada con los criterios de evaluación 5.1, 5.2 y 5.3; y la competencia específica CE.CS2 (*Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta), relacionada con el criterio 6.1*.

V. Referencias

Alonso, S. (Coord.) (2010). Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria. Madrid: Pirámide.

Barton, K. y Levstik, L. (2009). *Teaching history for the common good*.New York: Routledge.

Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education.* Palgrave:Macmillan.

Catling, S. y Willy, T. (2018). *Understanding and Teaching Primary Geography.*New York: SAGE Publications.

Clark, A. y Parkes, R. (eds.) (2020). *Historical thinking for history teachers: a new approach to engaging students and developing historical consciousness.* New York: Routledge.

Cooper, H. (2017). *Teaching History creatively*. Ney York: Routledge.

De la Dueña, S. (2018). Construimos nuestra tierra paralela. *Aula de innovación educativa*, 277, 17-21.

Demirci, A.; de Miguel, R. y Bednarz, S. W. (2018). *Geography education for global understanding*. Netherlands: Springer.

Domínguez Sanz, P.L. (2022). *8 ideas clave para la educación ciudadana. Un enfoque competencial*. Barcelona: Grao.

Egea Vivancos, A.; Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (Coords.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio.* Gijón: Trea.

Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas: proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela: lección inaugural: curso 2017-2018*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

csv: BOA20220727001

Ethier, M.A y Mottet, E. (2016).*Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Recherches et pratiques*. París: De Boeck.

Feliu, M. y Hernández Cardona, X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona : Graó.

Fontal, O.; García-Ceballos, S. e Ibáñez, A. (Coords.) (2015). *Educación y patrimonio, visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea

GIS Geography. (2019). *1000 GIS Applications& Uses – How GIS Is ChangingtheWorld.*Recuperado de https://gisgeography.com/gis-applications-uses/

Gómez, C. J., Miralles, P. y Rodríguez, R. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Hunt, B. (2018) *Global concepts for young people: stories, lessons, and activities to teach children about our world*. New York: Routledge

Liceras, A.; Romero, G. y Ballesteros, V (2016).*Didáctica de las ciencias sociales : fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.

Lovelace, K. J., Eggers, F. y Dyck, L. R. (2016). I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills. *The Academy of Management Learning and Education*, 15(1), 100–121.

Martínez-Peña y Gil-Quílez (2005). *Océanos ¿fuente inagotable de alimentos?* Zaragoza: Prensas de la universidad Zaragoza. Recuperado de http://oceanos.unizar.es/oceanos/

Metzger, S.A. y McArthur Harris; L. (Eds.) (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York: Wiley-Blackwell

Murphy, J. (2018). *Más de 100 ideas para enseñar Historia: primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

OECD (2020). *PISA 2024. Strategic vision and direction for Science.* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2024-Science-Strategic-Vision-Proposal.pdf

Percival, J. (2020). *Understanding and teaching primary History*. New York: SAGE Publication

Rubio, F. J. y Solari, M. (2021). School city. Aprendemos en el cole a movernos por la ciudad. *Aula de innovación educativa, 308,* 27-32.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santacana, J. y Llonch, N. (Eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: Trea

Santiesteban, A. y Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar.*Madrid: Síntesis

Waring, S.M y Hartshone, R. (2020).*Conducting authentic historical inquiry: engaging learners with SOURCES and emerging technologies.* Florida: Teachers College Press.

csv: BOA20220727001

EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

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

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

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

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

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

csv: BOA20220727001

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

El desarrollo de las competencias específicas, la aplicación de los criterios de evaluación, la enseñanza de los saberes básicos y el diseño de las situaciones de aprendizaje, deben estar metodológicamente orientados en función de principios coherentes con los valores que se pretenden transmitir en el área. De esta manera, se invitará al alumnado a la participación activa y razonada, a la interacción respetuosa y cooperativa, a la libre expresión de ideas, al pensamiento crítico y autónomo, a la consideración de las normas y valores comunes, a la mediación y resolución pacífica de los conflictos, al desarrollo de hábitos de vida saludables y sostenibles, al uso seguro de las Tecnologías digitales, y a la gestión asertiva de las emociones y las relaciones afectivas con los demás y con el medio, procurando integrar las actividades del aula en contextos y situaciones de aprendizaje significativas, interdisciplinares e insertas en la vida del centro y de su entorno, de forma que, a través de todo ello, se promueva el desarrollo de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del siglo XXI.

Por último reseñar la peculiaridad de este área puesto que si bien está diseñada para cursarse en el tercer ciclo de Educación Primaria, sus competencias impregnan todas y cada una de las áreas restantes a lo largo de la etapa, de tal modo que en este ciclo el alumnado tome conciencia y de sentido a cada uno de los saberes que ha ido utilizando en el desarrollo de las competencias específicas, estando preparado para afrontarlo desde el nivel de desarrollo personal y social en el que se encuentra.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de educación en valores cívicos y éticos 1:

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

Descripción

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia es la base para el desarrollo de la competencia CE.EVE.2, puesto que partiendo del propio esquema de valores éticos y morales, “el alumnado podrá mantener una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica”. La construcción de la identidad se relaciona con la competencia CE.EVCE.4 como parte del desarrollo de la autoestima y crecimiento emocional del alumnado.

Está relacionada con las competencias del área de Ciencias de la Naturaleza CE.CN.1. en cuanto a la utilización de dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, con el área Ciencias Sociales CE.CS.3. en relación con la argumentación ética que algunos avances científicos han planteado a lo largo de la historia. Lengua

csv: BOA20220727001

Castellana y Literatura (CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5), Lengua Extranjera (CE.LE.1, CE.LE.2, CE.LE.3) y Matemáticas (CE.M.1 y CE.M.3) en cuanto a la deliberación, razonamiento y la argumentación crítica que requieren las competencias comunicativas.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CD4, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CPSAA.5

Competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos 2:

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

Descripción

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está muy ligada a la competencia CE.EVCE.1 puesto que el alumnado debe conocer los valores e ideas de carácter ético y cívico para poder aportar sus propios juicios. La expresión de convivencia plural pacífica y democrática planteada desde una perspectiva ética, permite "actividades que promueven de manera concreta el conocimiento y cuidado del planeta" (CE.EVCE.3). "Una conducta democrática, solidaria, inclusiva, respetuosa, pacífica y no sexista" permite un adecuado desarrollo de la autoestima y facilita la empatía con los otros y con el entorno (CE.EVCE.4).

Está relacionada con las competencias del área de Ciencias de la Naturaleza en CE.CN.6. en cuanto a las herramientas que permiten una convivencia de cooperación y respeto por las personas y el planeta. CE.EPV.1. sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el respeto. CE.EPV.2. sobre el desarrollo del pensamiento propio y la identidad cultural en diferentes contextos. CE.EPV.4 en cuanto a la participación para el logro de objetivos comunes. Área de Educación Física CE.EF.3. sobre el uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, inclusión y compromiso ético. Lengua castellana y Literatura CE.LCL.10. por el uso de las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio. Lengua extranjera CE.LE.2. se llevará a cabo a través del de valores vinculados a los ODS. CE.LE.3. en cuanto a la interacción sobre problemas de carácter ético referidos al entorno y a sí mismo, sobre convivencia democrática y pacífica, sobre problemas ecosociales y de respeto a la naturaleza, a las personas y a sí mismo CE.LE.4. las situaciones de comunicación en las que se desarrollará la mediación deberán respetar las normas y valores éticos y cívicos promoviendo una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica. CE.LE.6. puesto que pone de relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística. en el área matemática CE.M.8. dotando al alumnado herramientas para el trabajo en grupo.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de salida

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

Competencia específica del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos 3:

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

Descripción

Nuestra vida se construye en relación con un contexto social y cultural, pero también a través de complejas relaciones de interdependencia y ecodependencia con el resto de los seres vivos y la naturaleza. De ahí la necesidad de comprender la dimensión ecosocial de nuestra existencia, reconocer las condiciones y límites ecofísicos del planeta, y evaluar críticamente la huella ecológica de las acciones humanas. Para ello, es preciso que el alumnado busque y analice información fiable, que domine algunos conceptos clave como los de «sistema», «proceso», «global-local», «todo-parte», «causa-consecuencia», «medio-fin», y que sea capaz de describir los principales problemas y amenazas que comprometen la conservación de la biodiversidad y las condiciones de la vida humana, con especial incidencia en la crisis climática. Se promueve también que el alumnado comprenda la necesidad de adquirir una perspectiva ética y biocéntrica de nuestra relación con el entorno y que, a partir de esa convicción, se generen prácticas y hábitos responsables con el medio ambiente, actitudes empáticas y respetuosas con el resto de los animales, y sensibilidad ante todo tipo de injusticias; todo ello a través de actividades que promuevan de manera concreta el conocimiento y cuidado del planeta, la reflexión sobre nuestras acciones en él, y la consolidación de estilos de vida saludables y sostenibles, tales como, entre otros, aquellos dirigidos a una gestión responsable del suelo, el aire, el agua, la energía y los residuos, así como la movilidad segura, saludable y sostenible en la vida cotidiana.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está interrelacionada con el resto de competencias de esta área (CE.CEVCE.1 y CE.CEVCE.2). La comprensión de la dimensión ecosocial permite “adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza”(CE.CEVCE.4).

Está relacionada con el área de Ciencias de la Naturaleza en CE.CN.5. en cuanto al conocimiento del medio natural social y cultural, CE.CN.6. sobre la comprensión de las relaciones de interdependencia y ecodependencia. También, se encuentra enlazada con la CE.CS.7. sobre las relaciones entre individuo, sociedad y naturaleza, CE.CS.8. relacionada con el desarrollo de habilidades sociales desde el respeto y la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. CE.CS.9 en cuanto a la convivencia justa y democrática. Área de Educación Física CE.EF.4 realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora. El área de Lengua Castellana (CE.LCL.2., CE.LCL.4, CE.LCL.6) sobre la comprensión, interpretación y producción producir textos orales y multimodales así como la búsqueda, la selección y el contraste de informaciones. Lenguas Extranjeras CE.LE.1. principalmente con la comprensión de textos que favorezcan el compromiso activo con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta, CE.LE.2. a través del desarrollo de valores relacionados con los ODS, CE.LE.3. mediante la deliberación sobre problemas de carácter ético referidos al entorno y a sí mismo, sobre convivencia democrática y pacífica, sobre problemas ecosociales y de respeto a la naturaleza, a las personas y a sí mismo CE.LE.6. poniendo de relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística. Área matemática CE.M.1 relacionado con la participación del alumnado en los grandes problemas medioambientales, sociales o de consumo responsable.

Vinculación con el Perfil de salida

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

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de educación en valores cívicos y éticos 4:

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

Descripción

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está interrelacionada con el resto de competencias de esta área (CE.CEVCE.1, CE.CEVCE.2 y CE.CEVCE.3).

Dentro de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales CE.CN.4 y CE.CS.4. en relación al autoconocimiento y el desarrollo emocional. La competencia CE.CS.3 sobre el desarrollo emocional. Área de Educación Física CE.EF.5. Desarrollar un estilo de vida activo y saludable que contribuya al bienestar de sí mismo y de los demás. Áreas de Lengua Extranjera CE.LE.2. se llevará a cabo a través del desarrollo de valores relacionados con los ODS, CE.LE.3. el alumnado interactuará sobre problemas de carácter ético referidos al entorno y a sí mismo, sobre convivencia democrática y pacífica, sobre problemas ecosociales y de respeto a la naturaleza, a las personas y a sí mismo, CE.LE.4. en cuanto a las situaciones de comunicación en las que se desarrollará la mediación respetando las normas y valores éticos y cívicos, así como promoviendo una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica. Área de Matemáticas CE.M.7. en referencia al desarrollo emocional y la perspectiva de género. Lengua Extranjera CE.LE.6. Poniendo en relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Vinculación con el Perfil de salida

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

II. Criterios de evaluación

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

CE.EVCE.1

csv: BOA20220727001

Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.
1.1. Construir un adecuado concepto de sí mismo o sí misma en relación con los demás y la naturaleza, organizando y generando, de forma segura y crítica, información analógica y digital acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas. 1.2. Identificar y expresar emociones, afectos y deseos, mostrando confianza en las propias capacidades al servicio de la consecución motivada de fines personales y colectivos. 1.3. Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con otros, en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes y medios de comunicación, las conductas adictivas, la prevención del abuso y el acoso escolar, y el respeto a la intimidad personal.
CE.EVCE.2
Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva, y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica.
2.1. Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de «ley», “ética”, “civismo”, «democracia», «justicia» y «paz». 2.2. Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales, en relación con contextos y problemas concretos, ,así como por una consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás. 2.3. Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad, el respeto por las minorías y las identidades étnicoculturales y de género, analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad y la pobreza, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios. 2.4. Contribuir a generar una convivencia respetuosa, no sexista y comprometida con el logro de la igualdad y la corresponsabilidad efectivas, y con la erradicación de la violencia de género, a partir del conocimiento y análisis crítico de la situación secular de desigualdad entre hombres y mujeres. 2.5. Comprender y valorar los principios de justicia, solidaridad, seguridad y paz, a la vez que el respeto a las libertades básicas, a partir del análisis y la ponderación de las políticas y acciones de ayuda y cooperación internacional, de defensa para la paz y de seguridad integral ciudadana, ejercidas por el Estado y sus instituciones, los organismos internaciones, las ONG y ONGD y la propia ciudadanía.
CE.EVCE.3
Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta.
3.1. Evaluar diferentes alternativas con que frenar el cambio climático y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, identificando causas y problemas ecosociales, y justificando argumentalmente, y de modo crítico, el deber ético de proteger y cuidar de la naturaleza. 3.2. Comprometerse activamente con valores, prácticas y actitudes afectivas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas, los animales y el planeta, a través de la participación en actividades que promuevan un consumo responsable y un uso sostenible del suelo, el aire, el agua, la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y gestión de residuos, reconociendo el papel de las personas, colectivos y entidades comprometidas con la protección del entorno.
CE.EVCE.4
Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza.
4.1. Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar una actitud de estima y cuidado de sí mismo o sí misma, de los demás y del entorno, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y afectos, y reconociendo y valorando los de otras personas, en distintos contextos y en relación con actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Autoconocimiento y autonomía moral

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

csv: BOA20220727001

B. Sociedad, justicia y democracia

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

C. Desarrollo sostenible y Ética ambiental

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

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Autoconocimiento y autonomía moral	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– El pensamiento crítico y ético.	El pensamiento crítico permite al alumnado analizar y evaluar la consistencia de sus pensamientos basándose en valores éticos. A través de su experiencia vital, el alumnado va construyendo la estructura de valores éticos que le permite actuar de una manera u otra. Para desarrollar su pensamiento crítico y ético, el alumnado debe conocer conceptos en los que basar sus argumentos a la hora de definir su conducta. Los procesos metacognitivos se harán explícitos mediante el análisis de situaciones concretas y cercanas al alumnado.
– La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.	La naturaleza humana es igual para todos los seres humanos, mientras que la identidad personal es única e irrepetible. Tanto el análisis de los aspectos comunes del individuo, como el descubrimiento de los aspectos únicos de cada persona, permiten la toma de conciencia y crecimiento interior del alumnado.
– La gestión de las emociones y los sentimientos. La autoestima.	En primer lugar, se identificarán y conocerán las diferentes emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás, trabajando la expresión de las mismas en diferentes múltiples contextos y situaciones cercanas, y a través de multitud de códigos y lenguajes.
– La educación afectivo-sexual.	Plantear situaciones reales que permitan utilizar recursos, herramientas y estrategias para educar en la diversidad de género y la no discriminación por motivos de identidad de género. Las actuaciones que se desarrollen estarán sujetas a los principios de igualdad efectiva y equidad de género, transversalidad e interseccionalidad.
– Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad.	La diferencia entre deseo y razón plantea una base para la deliberación racional. Mediante el conocimiento de los conceptos éticos, diálogo respetuoso y empatía en diferentes situaciones reales y cercanas al alumnado, este va generando una posición moral autónoma.
– La ética como guía de nuestras acciones. El debate en torno a lo valioso y a los valores.Las normas, las virtudes y los sentimientos morales.	La práctica cotidiana de debates relacionados con conductas, actitudes e ideas de carácter ético y moral permite al alumnado equilibrar sus impulsos y gestionar sus emociones. Conceptos como bien, valor, virtud, norma derecho… se propondrán dentro de las diferentes situaciones de deliberación.
– El propio proyecto personal: la diversidad de valores, fines y modelos de vida.	Mediante el trabajo de bibliografías de personajes famosos (desde una perspectiva de igualdad de género) se mostrarán modelos de proyectos personales. Un posicionamiento crítico del alumnado

csv: BOA20220727001

– La influencia y el uso crítico y responsable de los medios y las redes de comunicación. La prevención del abuso y el ciberacoso. El respeto a la intimidad. Los límites a la libertad de expresión. Las conductas adictivas.	permitirá la incorporación a su proyecto personal de los aspectos inspiradores que el análisis de la historia personal de diferentes personas puede aportar. El conocimiento de los medios de comunicación y redes sociales, junto con un juicio adecuado y una capacidad de criterio, permiten prevenir abusos y acoso así como ciertas conductas adictivas. Trabajaremos estos aspectos desde la ejemplificación y análisis de situaciones que pongan a prueba su juicio y su capacidad de criterio. Posibles actividades: Modelado de situaciones: Se ejemplifican situaciones y se analizan las posturas de los protagonistas, identificando los conceptos y su uso pertinente y crítico. Análisis de la actuación de diferentes personas ante un mismo hecho. Adopción de roles y relacionarse con ellos entre compañeros y compañeras. Dinámicas de representación: Los diferentes conceptos éticos y cívicos (deber, derecho, libertad, norma…) sirven como base para que el alumnado diseñe situaciones de conflictos éticos y morales representándolas en el aula. Los compañeros y compañeras que no han participado en la representación, analizan y valoran los aspectos éticos y morales puestos en juego. Lecturas de biografías de personajes famosos desde una perspectiva interseccional, valorando los logros y las posibles dificultades que los individuos han encontrado. (proyecto de vida)(feminismo). Plantear debates y diálogos argumentados en torno a temas morales y éticos del entorno cercano del alumnado Utilización de programas específicos para enseñar a pensar (Programa de Enriquecimiento Instrumental, Filosofía para niños y niñas. Aceleración cognitiva a través de la Ciencia Educativa, Project Zero, Somerset Thinking Skills). Trabajo sobre las dimensiones plurales del carácter desde los componentes básicos de la iniciativa Character Lab (Hernando. A 2018).
B. Sociedad, justicia y democracia	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones.	Mediante el diálogo el alumnado se posiciona en su relación con la sociedad. El conocimiento de las normas de argumentación (escucha activa, claridad y sencillez en las exposiciones, respeto,…) permite al alumnado a través del diálogo, participar en la toma democrática de decisiones.
– Fundamentos de la vida en sociedad. La empatía con los demás. Los afectos. La familia. La amistad y el amor.	La experimentación de afectos como la amistad, empatía y amor permiten un adecuado desarrollo emocional y un bienestar personal. Partiendo de la necesidad de ser queridos y queridas, el alumnado debe saber identificar las muestras de amor y ser capaz de expresarlas. Este conocimiento se pondrá en práctica en situaciones concretas como parte del desarrollo individual.
– Las reglas de convivencia. Moralidad, legalidad y conducta cívica.	El conocimiento de las estructuras y relaciones que conforman el entorno social y las reglas (dimensión normativa y dimensión afectiva) que lo regulan permiten al alumnado ser miembro activo y enriquecer su crecimiento personal como individuo.
– Principios y valores constitucionales y democráticos. El problema de la justicia.	Los valores democráticos permiten una convivencia pacífica en la sociedad. Los valores constitucionales de libertad, justicia, igualdad y pluralismo político junto con principios como el de legalidad, jerarquía normativa o responsabilidad subyacen en la participación democrática del individuo en la sociedad.
– Los derechos humanos y de la infancia y su relevancia ética. – La desigualdad económica. La pobreza y la explotación infantil: análisis de sus causas y búsqueda de soluciones locales y globales.	Un derecho es la capacidad que tiene cada ser humano que le permite desarrollarse como persona. Los derechos protegen a las personas y aseguran que tendrán cubiertas sus necesidades básicas (Unicef-Comité español y SM). Para identificar las situaciones de desigualdad, pobreza y explotación infantil, el alumnado deberá conocer los derechos que son vulnerados y mediante investigaciones, exposiciones y debates, analizar las causas y buscar soluciones.
– La igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La prevención de los abusos y la violencia de género. La conducta no sexista. Interseccionalidad.	La coeducación nos permite partir de la igualdad de género y de la no discriminación por razón de sexo, para alcanzar una corresponsabilidad. Esto significa el reparto equilibrado de las tareas domésticas y de las responsabilidades familiares, tales como su

csv: BOA20220727001

– El respeto por las minorías y las identidades étnoculturales y de género. Interculturalidad y migraciones. – La cultura de paz y no violencia. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. El papel de las ONG y ONGD. La resolución pacífica de los conflictos.	organización, el cuidado, la educación y el afecto de personas dependientes dentro del hogar, con el fin de distribuir de manera justa los tiempos de vida de mujeres y hombres (Guía de corresponsabilidad) La educación en la igualdad partiendo de la diferencia se extiende a múltiples aspectos culturales, religiosos, étnicos… y no solo al género. La perspectiva interseccional permite al alumnado descubrir las relaciones que se establecen entre estos aspectos, definiendo su identidad a la vez que aprende a respetar la identidad de los demás. Una educación basada en la paz y la no violencia permite el desarrollo de ciudadanos globales y críticos comprometidos con sus derechos y los de otras personas. La educación en la paz comenzando en el entorno cercano y siendo conscientes de cómo las instituciones del Estado pueden ayudar a construir la paz mundial mediante la cooperación internacional, acentuará la importancia de la convivencia pacífica. La educación responsable como ciudadanos y ciudadanas se traduce en una participación activa en las instituciones que permiten mejorar el entorno. Posibles actividades: Procesos participativos. Se plantearán situaciones en las que el alumnado establezca de manera democrática las normas de convivencia de su aula. Utilización del juego “Conoce, Piensa y Actúa” que trabaja de manera dinámica y vivencial la diversidad, la igualdad, la interculturalidad, la cultura de la paz, el consumo responsable, el desarrollo sostenible… Trabajo sobre los derechos de los niños y niñas, cuáles son, origen, como afectan a nuestro alumnado, cómo afectan en otras partes del mundo… Pasado presente y futuro en femenino. Recuperar historias que apuestan por la igualdad de género en la localidad, o entre familiares o miembros de la comunidad educativa. Lectura, análisis y debate sobre biografías relacionadas con distintas culturas (Marjane Satrapi, Persépolis; Malala Yousafzai, Chimamanda Ngozi…) Implementación en el centro del programa Alumnado Ayudante. Investigación sobre ONG y ONGD con la posibilidad de participación activa en ellas.
C. Desarrollo sostenible y Ética ambiental	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– La empatía, el cuidado y el aprecio hacia los seres vivos y el medio natural. El maltrato animal y su prevención. – La acción humana en la naturaleza. Ecosistemas y sociedades: interdependencia, ecodependencia e interrelación. – Los límites del planeta y el cambio climático. – El deber ético y la obligación legal de proteger y cuidar del planeta. – Hábitos y actividades para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El consumo responsable. El uso sostenible del suelo, del aire, del agua y de la energía. La movilidad segura, saludable y sostenible. La prevención y la gestión de los residuos.	La conducta que nuestro alumnado adopta ante el medio natural y los seres vivos, se basará en valores ecológicos que nos permitan hacer un uso sostenible del entorno natural. El cuidado y aprecio por los seres vivos y su entorno será un paso más hacia la formación de su estructura personal de valores. La comprensión de las complejas relaciones que se dan entre nuestras formas de vida y nuestro entorno, ponen el acento en la influencia que el ser humano tiene en el medio natural. Estas relaciones ecodependientes definen la dimensión ecosocial de nuestra existencia. Para reconocer las condiciones y los límites ecofísicos del planeta el alumnado debe conocer conceptos como “sistema”, “proceso”, “global-local”, “todo-parte”, “causa-consecuencia”, “medio-fin”. La investigación sobre las causas del cambio climático permitirá al alumnado tomar conciencia de la influencia que los hábitos de vida ejercen sobre el medio natural. La perspectiva ética y biocéntrica fundamenta una actitud respetuosa hacia el planeta así como la conservación de la cantidad, la variedad y la variabilidad de los organismos vivos. Los 17 Objetivos de desarrollo sostenible fueron adoptados para conseguir un futuro sostenible para todos poniendo fin a la pobreza, protegiendo el planeta y garantizando que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad. Los hábitos en torno al consumo responsable, uso del agua y la energía y la gestión y reducción de residuos, son aspectos al alcance del alumnado que propician conseguir la meta del 2030.

csv: BOA20220727001

	Posibles actividades: Investigación, análisis y exposiciones sobre diferentes ecosistemas y la repercusión que ciertas prácticas humanas tienen en ellos (utilización de plásticos, gestión de residuos, uso del agua…) En grupos colaborativos, creación de un decálogo de vida saludable y sostenible. OBJETIVO 2030, Conocimiento, análisis de los ODS. Su implicación en nuestra vida diaria y cómo podemos trabajar para su logro.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El desarrollo de las competencias específicas, la aplicación de los criterios de evaluación y los saberes básicos necesitan del diseño de situaciones de aprendizaje significativas para nuestro alumnado, tienen que tener sentido para ellos y apoyarse en las competencias y saberes que poseen para poder, desde ese punto de partida, construir su conocimiento. A la hora de proponer las diferentes situaciones de aprendizaje partiremos de los conocimientos del alumnado para posteriormente ir ampliando su visión y campo de desempeño, ampliando del mismo modo los escenarios y contextos. Las propuestas deberán ser variadas, insertas en la vida del centro.

Otra característica de las situaciones de aprendizaje propuestas en el aula es su interdisciplinariedad. En una sociedad globalizada no hay cabida para la compartimentación de los saberes. Los elementos que conforman el currículo del área Educación en Valores Cívicos y Éticos, impregnan el resto de áreas de tal manera que siendo este un área que se realiza en un único ciclo, su trabajo y desarrollo viene realizándose a lo largo de toda la Educación Primaria. No debemos perder de vista esta idea, puesto que el grado de adquisición de algunas de las competencias en esta área dependerá del trabajo previo que se haya realizado desde otras áreas. Recalcar que la orientación que aportan las diferentes áreas, permite enriquecer y mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado, abordando desde diferentes actividades un mismo contenido.

Autonomía e identidad del alumnado dentro de una sociedad en cambio requiere de un aprendizaje colaborativo que afronte los retos y necesidades de la situación cambiante plantea. Metodologías como los Paisajes de aprendizaje, el Aprendizaje basado en Proyectos o el Aprendizaje-Servicio desarrollan las competencias específicas a la vez que impulsan el compromiso social, la participación, el autogobierno y la iniciativa personal.

A la hora de diseñar propuestas didácticas, tendremos en cuenta las necesidades individuales de nuestro alumnado facilitándoles diversas posibilidades de implicación y múltiples representaciones que les permitan percibir y comprender la información que se les presenta. Del mismo modo, se propondrán diversas posibilidades de actuación y expresión atendiendo a la diversidad del alumnado, sin olvidar las adaptaciones no significativas del currículo. Contemplando las distintas modalidades de aprendizaje y dando la posibilidad de que cada individuo adapte su forma de aprendizaje a sus tiempos y capacidades, estamos haciendo al alumnado protagonista de su aprendizaje.

El alumnado conocerá diferentes puntos de vista mediante el modelado (videos, lecturas, dramatizaciones...) reflexionando sobre estos materiales y poniendo en valor el debate como herramienta que le permita clarificar y ordenar sus ideas, conocer y empatizar con el punto de vista de los compañeros y de las compañeras, comprometiéndose desde una postura respetuosa y conciliadora. Toda actuación docente se realizará bajo una perspectiva igualitaria de género, favoreciendo el crecimiento individual como elemento enriquecedor del grupo. Las situaciones de aprendizaje serán propuestas didácticas abiertas, que pongan en juego diferentes saberes, destrezas y habilidades personales, permitiendo al alumnado definir su propio camino de aprendizaje estimulando un pensamiento divergente y desarrollando su creatividad. Conceptos como ciudadanía, igualdad, justicia, democracia o derechos humanos deben pasar a formar parte de la experiencia diaria del alumnado en el centro mediante actividades que permitan la participación activa de nuestro alumnado. Con estas consideraciones se pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4, UNESCO).

csv: BOA20220727001

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias específicas, su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje y una autoevaluación así como la evaluación entre iguales.

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

La evaluación tendrá un carácter competencial, siendo un proceso de recopilación de evidencias a través de actividades de aprendizaje basado en el grado de adquisición de las competencias específicas. Se utilizarán herramientas de evaluación cualitativas, de amplio espectro, que permitan al alumnado dirigir sus propios aprendizajes.

Igualmente, se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje permitiendo la valoración objetiva de todo el alumnado. La evaluación será dinámica, amplia y variada, permitiendo tener una visión más completa de la evolución del alumnado, poniendo el foco en los procesos y no tanto en los resultados finales.

Según Hernando, toda herramienta de evaluación es en sí una herramienta de aprendizaje, puesto que permite al alumnado redirigir su aprendizaje y al profesorado reconducir las situaciones de aprendizaje que propone. La evaluación se enriquece mediante la utilización de variedad de herramientas, seleccionando en cada caso las que mejor se adapten a las diversas situaciones de aprendizaje.

Cuanto mayor sea el número y más variadas las evidencias de aprendizaje, más ajustada será la evaluación y la calificación tendrá pruebas de diverso tipo.

Algunos ejemplos de herramientas que podemos utilizar para evaluar al alumnado son:

—Construcción de mapas mentales individuales o cooperativos con los aprendizajes que van alcanzado a lo largo del proceso de aprendizaje.

—Análisis de los trabajos y otras evidencias de aprendizaje (Autoevaluación, conversaciones entre iguales, actividades de simulación y dramáticos, exposiciones, actividades libres,…)

—Diario de aprendizaje con preguntas reflexivas sobre el propio proceso de aprendizaje que permita desarrollar la metacognición.

—Observación sistemática y registro anecdótico.

—Intercambios orales con el alumnado (Diálogo, entrevista, asamblea, puesta en común…)

—Escalas explícitas y graduadas de los objetivos de aprendizaje, donde el alumnado mediante el diálogo sea consciente de sus progresos y marque su propio ritmo.

—Contratos de aprendizaje para acordar juntos objetivos semanales, mensuales o trimestrales.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

El alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje. A la hora de diseñar las situaciones de aprendizaje motivadoras partiremos de sus intereses, estableciendo relaciones entre estos y las competencias específicas que buscamos desarrollar. Desde una perspectiva interdisciplinar y apoyándonos en los saberes, destrezas y actitudes que el alumnado posee, se plantearán actividades de observación y descubrimiento que permitan desenvolverse de manera cooperativa y creativa. Dichas actividades serán motivadoras y estarán adaptadas al contexto del alumnado, utilizando diferentes formatos y modalidades de acceso que permitan el aprendizaje individual, así como las diferentes formas de comprender la realidad. Estos procesos didácticos flexibles y accesibles, capacita al alumnado a aprender a aprender, sentando las bases para el aprendizaje durante toda la vida.

csv: BOA20220727001

Las situaciones de aprendizaje deben permitir al alumnado identificar los conocimientos, destrezas y actitudes que necesita poner en juego para desarrollar las competencias específicas del área, construyendo así nuevos aprendizajes.

Es importante dar valor a los aprendizajes realizados mostrando al alumnado que los logros alcanzados son aplicables en contextos cercanos de su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el propio aprendizaje.

Se partirá de una situación motivadora (pregunta, lectura, video…) basada en el interés común y propuesta por el alumnado (a nivel personal o de grupo) o por el profesorado (basada en la programación o dentro de un proyecto internivelar). Este primer momento es muy importante porque uno de los objetivos de esta pregunta es captar la atención del alumnado provocando su implicación y ganas de continuar aprendiendo. No se debe perder esta visión del aprendizaje porque será lo que permita guiar al alumnado por los procesos didácticos diseñados.

Una vez definida la situación inicial, se analizarán las competencias clave, competencias específicas del área, los saberes básicos y los criterios de evaluación que se trabajarán a partir de este momento, definiendo unos objetivos claros y precisos.

Posteriormente se concretarán situaciones de aprendizaje que desarrollen estos elementos curriculares, considerando que en este proceso didáctico dinámico se podrán incorporar aprendizajes que no se tenían previstos inicialmente.

En un proceso paralelo e interrelacionado se diseñará la evaluación. Se comenzará con la evaluación inicial que indicará el grado de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas que posee el alumnado en el momento de iniciar la situación de aprendizaje. Posteriormente se realizará una evaluación continua que acompañará la secuencia de situaciones de aprendizaje proporcionando a los agentes implicados información de la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo reconducir el mismo para alcanzar los objetivos previstos, mantener el interés y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para desarrollar las secuencias de aprendizaje se tendrán en cuenta diversos tipos de agrupamientos del alumnado en función de la propuesta de trabajo pudiendo ser individual o por grupos (pequeño, mediano o gran grupo). Si bien es necesario un tiempo para la reflexión y el trabajo individual, el trabajo en equipo es enriquecedor y permite al alumnado asumir responsabilidades personales actuando de forma cooperativa en la resolución creativa de las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas. Se favorecerán situaciones de trabajo colaborativo que permitan la reflexión conjunta, participación, diálogo, aprendizaje entre iguales, inclusión, igualdad de género, libre expresión de ideas y convivencia democrática.

Los recursos utilizados en las propuestas didácticas serán reales y en con diferentes soportes que permitan el uso riguroso de la información mediante formatos analógicos y digitales. Los recursos tecnológicos dan acceso rápido a multitud de informaciones que el alumnado debe saber gestionar críticamente. La utilización de las redes y los medios de comunicación digitales es una herramienta clave en la formación del alumnado, puesto que su uso responsable, seguro y crítico permitirá al alumnado mantener su intimidad personal evitando posibles peligros.

Desde esta área se diseñarán actividades de aprendizaje basadas en la educación para el desarrollo sostenible capacitando al alumnado de las competencias, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitan responder con eficacia a los retos del siglo XXI (el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades), apoyándonos en el ODS 4 relativo a una educación de calidad. Del mismo modo se incluirán el resto de ODS en las propuestas didácticas.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Estas propuestas didácticas se enmarcan en el tercer ciclo de Educación Primaria, momento en el que se va a desarrollar el área. Las propuestas de aprendizaje aquí descritas poseen una estructura común dividiéndose en dos bloques diferenciados.

En un primer momento se presentará al alumnado una situación motivadora para introducir lo en las situaciones de aprendizaje que le vamos a plantear. Prepararemos temas variados, proponiendo preguntas, historias, imágenes… que expondremos para captar su interés. Apoyándonos en un diálogo iremos descubriendo al alumnado los conocimientos, destrezas y hábitos que queremos que adquiera para su desarrollo competencial. El papel del docente será de guía en este proceso, fomentando la participación activa del alumnado y sugiriendo distintas posibilidades de

csv: BOA20220727001

ruta para la construcción de los aprendizajes. Posibilidades que permitirán la integración de todo el alumnado atendiendo a sus capacidades y necesidades individuales.

En la segunda parte de la propuesta didáctica, se propondrá una tarea, proyecto, reto… basada en la propuesta motivadora y conllevando un trabajo en equipo colaborativo. En este segundo momento se identificarán los ODS en los que se enmarca la propuesta, concienciando a nuestro alumnado de su importancia y buscando su compromiso personal con ellos. Como colofón a la actividad, se expondrá a los compañeros o compañeras compartiendo el resultado de los aprendizajes realizados.

IV.4.1 Situación de aprendizaje 1

- OBJETIVOS:
  - Reflexionar sobre la influencia del color de la piel deshaciéndose de falsas etiquetas.
  - Desarrollar la inclusión y la igualdad.
  - Tomar conciencia de las diferencias individuales poniendo en valor su aportación al grupo.
  - Participar activamente en la toma democrática de decisiones.
  - Tomar conciencia del ODS10: “Reducción de las desigualdades”.

- COMPETENCIAS CLAVES:

A través del desarrollo de esta actividad se trabajarán las siguientes competencias: Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia personal, social y aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia digital y Competencia en conciencia y expresión culturales.

- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

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

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

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

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

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

1.2. Desarrollar la autoestima, la autonomía y la identidad personal, en armonía con los demás, a través de la expresión e identificación de emociones, la clarificación de deseos y objetivos propios, y el reconocimiento del papel de una voluntad motivada para el logro de los fines personales y colectivos.

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

2.3. Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad, el respeto por las minorías y las identidades étnoculturales y de género, analizando desde un punto de vista ético cuestiones

csv: BOA20220727001

relacionadas con la desigualdad y la pobreza, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios.

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

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

- SABERES BÁSICOS:

  - El pensamiento crítico y ético.
  - La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.
  - La gestión de las emociones y los sentimientos.
  - Cómo queremos llegar a ser. El propio proyecto personal: la diversidad de valores, fines y modelos de vida.
  - Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones.
  - Fundamentos de la vida en sociedad. La empatía con los demás.
  - El respeto por las minorías y las identidades étnoculturales y de género. Multiculturalismo y migraciones.
- CONEXIÓN CON OTRAS ÁREAS:

Esta propuesta está relacionada diseñada para trabajar en coordinación con el área de Educación Plástica y Visual. Música y Danza y de forma transversal con las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

PRIMERA PARTE

1. Actividad inicial. Color carne.

Al comienzo de la sesión propondremos a nuestro alumnado que saquen las pinturas y rotuladores que tienen de color carne.

Con las pinturas sobre la mesa lanzamos la pregunta “¿Cuál es el color carne?”, planteando un debate en gran grupo y reflejando sus aportaciones mediante una lluvia de ideas.

2. Desarrollo de la actividad. Proyecto Humanae.

En gran grupo se realizará el visionado del video De Angélica Dass sobre su proyecto Humanae:

https://www.yorokobu.es/humanae/

csv: BOA20220727001

En grupos de tres o cuatro alumnos y/o alumnas se analizará mediante el diálogo lo expuesto en el video. Propondremos unas preguntas a nuestro alumnado para romper el hielo dándoles libertad para expresar lo que consideren adecuado.

- ¿Qué podemos aprender?
- ¿Quién es Angélica Dass y qué pretende con su fotografía?
- ¿Dónde se han realizado los retratos?
- ¿Crees que se trata de manera diferente a las personas por su color de piel?
- ¿En qué situaciones crees que se trata diferente a las personas y por qué? (interseccionalidad)
- ¿Conoces el ODS10? ¿Crees que tiene relación con la situación de Angélica Dass?

Cada grupo expondrá sus conclusiones consensuadas al resto de compañeros y compañeras y se retomarán las ideas plasmadas en la actividad inicial para compararlas con las que tienen tras el proceso de reflexión sobre el proyecto Humanae. Se utilizará el diario de aprendizaje para plasmar sus impresiones sobre el aprendizaje realizado.

3. Aportación personal al proyecto Humanae.

Realización de un retrato de un compañero o compañera con los parámetros expuestos en los retratos de Angélica Dass. Esta actividad se realizará en el área de Educación Plástica y Visual tras un trabajo de investigación sobre el retrato. La técnica será libre y se realizará en sesiones de Educación Plástica y Visual.

SEGUNDA PARTE

4. Proyecto exposición Humanae.

Se planteará al alumnado el reto de planificar su propia exposición Humanae en el centro educativo. Mediante un proceso consensuado y participativo decidirán aspectos tales como:

- Lugar de la exposición: Localizar el espacio del centro adecuado para la exposición.
- A quién iría dirigida: Alumnado del centro, familias…
- Cómo se explicarían el proyecto Humanae a los visitantes: Diseño y creación de invitaciones, anuncio de la exposición, panel informativo dentro de la exposición…

Una vez definidos estos aspectos se repartirá el trabajo entre los diferentes grupos de trabajo. La realización de la exposición será la actividad final de esta propuesta didáctica.

IV.4.2. Situación de aprendizaje 2

- OBJETIVOS:
  - Reflexionar sobre el papel de la mujer en el Arte.
  - Desarrollar la igualdad.
  - Conocer artistas famosas de diversas épocas.
  - Fomentar la igualdad de género.
  - Identificar estereotipos relacionados con la igualdad de género.
  - Tomar conciencia del ODS5: “Igualdad de género”.

- COMPETENCIAS CLAVES:

A través del desarrollo de esta actividad se trabajarán las siguientes competencias: Competencia en comunicación lingüística, Competencia personal, social y aprender a aprender, Competencia digital, Competencia ciudadana, Competencia en conciencia y expresión culturales.

- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

csv: BOA20220727001

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

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

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

- CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

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

1.2. Desarrollar la autoestima, la autonomía y la identidad personal, en armonía con los demás, a través de la expresión e identificación de emociones, la clarificación de deseos y objetivos propios, y el reconocimiento del papel de una voluntad motivada para el logro de los fines personales y colectivos.

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

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

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

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

- SABERES BÁSICOS:
  - El pensamiento crítico y ético.
  - La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.
  - La gestión de las emociones y los sentimientos.
  - La educación afectivo-sexual.
  - Cómo queremos llegar a ser. El propio proyecto personal: la diversidad de valores, fines y modelos de vida.
  - La influencia y el uso crítico y responsable de los medios de comunicación y las redes de comunicación.
  - Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones.
  - Fundamentos de la vida en sociedad. La empatía con los demás.
  - La igualdad entre mujeres y hombres. La conducta no sexista. Interseccionalidad.
  - El respeto por las minorías y las identidades étnoculturales y de género.

- CONEXIÓN CON OTRAS ÁREAS:

csv: BOA20220727001

Esta propuesta está relacionada con las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

PRIMERA PARTE

1. Actividad inicial. Obras de arte famosas.

Al comienzo de la sesión pediremos el nombre de un cuadro o escultura famosos que les venga a la cabeza cuando piensan en Arte. En gran grupo se pondrán en común haciendo una búsqueda de los mencionados y creando un portfolio con ellos.

2. Desarrollo de la actividad. ¿Dónde están las chicas?

Lectura en gran grupo del cuento "¿Dónde están las chicas?" de Sara Cano. Al terminar la lectura se plantea un debate en grupos. Se propondrán preguntas que propicien la reflexión y se añadirán las aportaciones surgidas desde el interés del alumnado.

- ¿Por qué crees que la profesora les propone buscar chicas en las obras de arte?
- ¿Crees que al principio les gusta la idea a los chicos?
- ¿Qué descubren cuando se ponen a buscar?
- ¿Crees que ahora pasa lo mismo?
- ¿Sabes qué es un estereotipo?
- ¿Conoces el ODS5? ¿Piensas que tiene relación con lo que encuentran en los museos?

Cada grupo expondrá sus conclusiones consensuadas al resto de compañeros y compañeras tras el proceso de reflexión. Retomaremos el portfolio creado inicialmente para buscar las chicas que aparecen analizando por un lado el papel que desempeñan en la obra y por otro si alguna de las obras pertenece a una autora.

El diario de aprendizaje les permitirá plasmar las impresiones sobre el aprendizaje realizado.

SEGUNDA PARTE

3. Proyecto "Chicas en el Arte".

Se plantea al alumnado el reto de buscar chicas en las obras de Arte. Se propondrá investigar sobre mujeres artistas a lo largo de la historia, para ello el alumnado contará con materiales diversos (libros, acceso seguro a internet, aplicaciones…).

Cada grupo colaborativo tendrá como misión dar a conocer al resto de compañeros y compañeras una pintora o escultora famosa (su vida, su obra, la sociedad en la que vivió…). El resultado final puede tener diversos formatos (infografía, presentación, colección de obras realizadas por ellos…).

Otra posibilidad de trabajo sería identificar a la mujer que aparece en las obras de Arte dentro de una secuencia histórica. Para ello podríamos basarnos en el segundo capítulo del libro de Yolanda Domínguez titulado Maldito estereotipo, en el que hace un repaso por el papel de la mujer en el Arte. Tomando como punto de partida esta guía cronológica, se propondría al alumnado enriquecer este paseo por el Arte con aspectos que consideren relevantes. El resultado de este proceso de reflexión e investigación podrá tener, al igual que en la misión anterior, el formato que decida cada grupo.

Una vez definida la intención del proyecto se repartirá el trabajo entre los diferentes equipos colaborativos. Los resultados serán compartidos con el resto de compañeros y compañeras del aula pudiendo ampliarse a otros grupos del centro.

Se utilizará el diario de aprendizaje para plasmar sus impresiones sobre el aprendizaje realizado.

IV.4.3. Consideraciones finales

csv: BOA20220727001

Para finalizar trataremos aspectos relacionados con la generación de procesos competenciales y evaluación comunes a las situaciones propuestas:

- ASPECTOS RELACIONADOS CON LA GENERACIÓN DE PROCESOS COMPETENCIALES.

Las actividades propuestas se basan en una metodología activa dónde el alumnado es el protagonista y constructor de su aprendizaje y el profesorado es guía en ese proceso.

El trabajo desde diferentes áreas enriquece la creación de procesos competenciales diversos. Las actividades propuestas permiten la adaptación a diferentes formatos y a diferentes niveles de aprendizaje garantizando la inclusión de todo el alumnado.

Se fomentará la participación dotando de mayor autonomía al alumnado en las tareas de interacción entre iguales. El hecho de trabajar en grupos colaborativos permitirá el desarrollo de una tutoría entre iguales propiciando la inclusión y la construcción activa del conocimiento.

La utilización de un diario de aprendizaje permite al alumnado hacer una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje favoreciendo el desarrollo de la metacognición.

- ASPECTOS RELATIVOS A LA EVALUACIÓN:

La evaluación se basará en la observación continua del desarrollo de la actividad permitiendo redirigir la misma buscando la implicación del alumnado, así como un efectivo desempeño de sus competencias.

La evaluación tendrá en cuenta: la actitud, la participación, el desarrollo de tareas competenciales, las exposiciones orales, la capacidad de transmitir información y su capacidad de trabajo en grupo.

Se analizarán las diversas producciones del alumnado entre las que podemos destacar:

- Diario de aprendizaje: a lo largo de toda la actividad cada alumno y cada alumna contarán con un diario de aprendizaje en el que plasmará sus impresiones, puntos importantes del diálogo, ¿qué ha aprendido?, ¿qué le gustaría saber?
- Producciones en diversos formatos (plásticas, escritas, digitales…)
- Realización de actividades asociadas a los diversos trabajos (exposiciones, presentaciones…).

En cuanto a la evaluación docente se tendrá en cuenta si todo el alumnado ha alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto y en qué grado. La reflexión sobre la actuación realizada, implicación del alumnado y aptitud del material utilizado permitirán enriquecer y mejorar la práctica docente.

V. Referencias

Cano S. (2018) El futuro es femenino. Editorial Penguin Random House Grupo Editorial.

Domínguez, Y. (2021). Maldito estereotipo. Penguin Random House Grupo Editorial.

Timoneda, C. (2017). Eduquémonos para educar. Documenta Universitaria. Gerona

“Guía de corresponsabilidad” Instituto de la Mujer. VVAA. NIPO: 685-13-024-6 (perteneciente al Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. http://publicacionesoficiales.boe.es)

Juego “Conoce, piensa, actúa: por una ciudadanía global”. https://conoce-piensa-actua.org

Programas de enseñar a pensar:

- Programa de Enriquecimiento Instrumental-PEI (Feuerstein, Rand, Hoffmann, Miller 1980).
- Filosofía para niños-FpN (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980).
- Aceleración cognitiva a través de la Ciencia Educativa-CASE (Adey, Shayer, Yates, 1995).
- Project Zero (Goodman, Perkins, H. Gardner, 1967-2019).
- Somerset Thinking Skills (Blagg, Ballinger, R. Gardner, 1988).

csv: BOA20220727001

GRUPO GORGIA. Enseñar a debatir. https://aprenderadebatir.es/

UNICEF. (2009) Los derechos de los niños: doce normas imprescindibles para disfrutar de la infancia. Ediciones SM

Hernando, A. Acción Magistral. “Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía por las mejores prácticas del mundo para transformar juntos la educación”. (FAD, 2018).

Proyecto Humanae. Angélica Dass. https://www.yorokobu.es/humanae/

ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

csv: BOA20220727001

EDUCACIÓN FÍSICA

El sistema educativo actual, orientado al desarrollo integral del futuro ciudadano del siglo XXI, debe dar importancia a la única área del currículum que posibilita que la totalidad del alumnado descubra de manera activa, el patrimonio cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, impulsando un estilo de vida activo y saludable.

La Educación Física (EF) persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales. De forma más específica, y dado que toda ella se apoya en las acciones motrices, hará hincapié en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices. Enriqueciendo esta idea, deberemos potenciar la integración de actitudes ecosocialmente responsables, los valores, la autorregulación emocional, la cultura, los beneficios para la salud (tanto a nivel individual como social), fomentando una actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida. A partir de esta nueva idea de Educación Física de calidad, al profesional de la Educación Física se le propone un nuevo rol como educador, facilitador y promotor de una educación activa.

La Educación Física tendrá como finalidades que el alumnado: a) educar las conductas motrices, así como las capacidades y potencialidades necesarias para su adquisición, perfeccionamiento y adaptación, en contextos y actividades variadas; b) el descubrimiento activo de la cultura motriz que representan las AFDAE (Actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas); c) adoptar principios de ciudadanía y valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física; d) impulsar un estilo de vida saludable fomentando una actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida.

Las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria, junto con los Objetivos Generales de la Etapa, han concretado el marco de actuación para definir las competencias específicas del área. Este elemento curricular se convierte en el referente a seguir para dar forma a la Educación física que se pretende desarrollar: más competencial, más actual y alineada con las necesidades de la ciudadanía para afrontar los retos y desafíos presentes.

Las competencias específicas del área de Educación física en la etapa de Educación Primaria recogen y sintetizan estos retos, abordando la motricidad de forma más estructurada para dar continuidad a los logros y avances experimentados por los estudiantes durante la etapa de Educación Infantil (a través de situaciones motrices individuales, que exijan adaptar su motricidad a entornos y/o elementos variados y desconocidos, de colaboración y/o oposición y con intención artística o expresiva, a través de propuestas de improvisación y/o creación).

Para alcanzar estas nuevas competencias específicas, se presentan seis bloques de saberes básicos que se organizan en torno a las tres dimensiones con las que se estableció la Orden de 16 de junio de 2014 (Julián, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar (2016) y Arnold (1991)) para el desarrollo curricular del área de Educación física.

- La Dimensión I está relacionada con los dominios de acción motriz y está conectada con la pedagogía de las conductas motrices. Esta dimensión se desarrollará mediante el Bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices.

- La Dimensión II está relacionada con la cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad. Es afín a una pedagogía a través/desde las conductas motrices. Esta dimensión se desarrollará a través del el Bloque B: Manifestaciones de la cultura motriz, el Bloque C: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices y el Bloque D: Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

- La Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Está vinculada con aprendizajes transversales para la Educación Física. Esta dimensión se potenciará mediante el Bloque E: Organización y gestión de la actividad física y el Bloque F: Vida activa y saludable.

Esta organización invita al profesorado a concretar un plan de acción intencional para el área de Educación Física en su contexto a partir de la siguiente explicación.

csv: BOA20220727001

La “Dimensión I. Dominios de acción motriz” intenta dar continuidad a currículums anteriores de nuestra comunidad autónoma (Orden de 6 de mayo de 2005 y Orden de 16 de junio de 2014) pero dando mayor flexibilidad en la organización a cada contexto desarrollando el Bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices. Éstos serán individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas. Esta dimensión y este bloque con los seis dominios de acción configuran los ejes específicos de la educación física escolar, ya que nos permitirán transferir saberes comunes dentro un itinerario de enseñanza-aprendizaje al agrupar situaciones y actividades con rasgos comunes de lógica interna.

La “Dimensión II. Cultura, autoconocimiento, valores y sostenibilidad” estará presente mediante el Bloque B: Manifestaciones de la cultura motriz, donde se abarcan dos componentes: el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural, desde una perspectiva integradora que incluya ejemplos de personas y culturas con diferentes realidades. También en el Bloque C: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. Este bloque se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz; y por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes y por último en la resolución de conflictos de manera dialógica. Y finalmente en el Bloque D: Interacción eficiente y sostenible con el entorno, ya que incide sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple vertiente: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.

La “Dimensión III. El desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable” tendrá su incidencia en el Bloque E: Organización y gestión de la actividad física y aborda tres componentes diferenciados: la higiene y la salud postural, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica y el Inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables. Por último, en el Bloque F: Vida activa y saludable aborda la salud desde una perspectiva global (física, mental y social) poniendo en valor dos conceptos básicos como son el de la salutogénesis y el de la salud basada en activos. Esto conlleva la construcción de una identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.

A partir de esta descripción y de las premisas iniciales establecidas, para organizar la propuesta educativa en la etapa de Educación Primaria, la Dimensión I (relacionado con los dominios de acción motriz) deberá ser la base fundamental sobre la que construirla. Se perseguirá que el alumnado reciba a lo largo de la etapa un tratamiento adecuado del área de Educación Física a través de un trabajo sistemático (todos los cursos), equilibrado (parecido número de sesiones) y contextualizado (ajustado a las posibilidades del centro y del entorno) de los diferentes tipos de experiencias motrices, ya que de lo contrario no estaremos aprovechando al máximo las posibilidades educativas que nos ofrece el área.

A las actividades seleccionadas se le sumará la Dimensión II para enriquecerlas desde la cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad para desarrollar las diferentes unidades didácticas de cada curso. Un ejemplo de la combinación de las dimensiones I y II sería en una unidad didáctica de la actividad de “tenis” que se desarrolle en cuarto de Educación Primaria: estaría asociada a la Dimensión I y al “Bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices” para mejorar aspectos motrices de oposición relacionados con la gestión del espacio propio y el espacio adverso; para enriquecerlo con la Dimensión II, elegimos el “Bloque C: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices” para profundizar en aspectos como el respeto al adversario, control de impulsos ante situaciones de pérdida de punto, colaborar en la organización del material... La Dimensión II puede abordarse de manera específica por ejemplo en lo relacionado con la transmisión de la cultura relacionado con el juego de tradición y popular, en la que tiene una idiosincrasia propia. Se deberá huir de propuestas sustentadas en criterios que no reflejan la realidad cultural del alumnado (es decir, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad) diluyendo la contextualización de los aprendizajes y el trabajo competencial.

La Dimensión III podrá tener, por su carácter transversal, un apoyo tanto en la Dimensión I como en la Dimensión II o ser trabajada de manera independiente de las anteriores. Por ejemplo, una combinación de las Dimensiones I, II y III podría ser una unidad didáctica en carrera de larga duración para cuarto de Educación Primaria en la que: desarrollamos la Dimensión I con el “Bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices” relacionada con una actividad individual, como es el atletismo y las pruebas de larga duración para mejorar aspectos relacionados con la

csv: BOA20220727001

gestión del ritmo uniforme; lo enriquecemos con la Dimensión II y con el "Bloque B: Manifestaciones de la cultura motriz" ya que les vamos pedir que analicemos las pruebas populares de su contexto si son o no para todos y para todas. Finalmente, la inclusión de la Dimensión III y del "Bloque E: Organización y gestión de la actividad física" iría encaminada a confeccionar un proyecto de aprendizaje que buscara la autogestión de la resistencia durante un tiempo prolongado (de 15 a 25 minutos) en un evento deportivo en nuestro contexto próximo. La Dimensión III puede abordarse de manera específica cuando, por ejemplo, les solicitamos analizar su semana habitual de práctica de actividad física o de hábitos saludables y que analicen las barreras y los facilitadores para determinar un estilo de vida activo y saludable.

La vinculación con otras áreas es evidente y plausible. Por ello, es recomendable que el desarrollo de las distintas situaciones de aprendizaje atienda a esta particularidad e incorpore enfoques interdisciplinares en la medida en que sea posible. Es por todo ello que las decisiones que se tomen desde la concreción de este currículum irán encaminadas a desarrollar una alfabetización física en el alumnado y en el contexto próximo. Ya sea de forma individual o en grupo, deberemos construir experiencias que fomenten interacciones positivas a través de la comprensión, la interpretación, la creación y la comunicación.

Finalmente, como docentes, estamos en una posición única y privilegiada para facilitar el potencial de cada individuo, proporcionando un entorno de aprendizaje que valore sus logros, desarrolle su confianza, su competencia y su motivación para que le capacite a tomar decisiones saludables para él y para su entorno social.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Educación Física 1:

CE.EF.1. Adaptar la motricidad (esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) en diferentes situaciones de aprendizaje, para dar una respuesta ajustada a las demandas de proyectos de aprendizaje relacionadas con actividades conectadas con el contexto social próximo.

Descripción

Esta competencia implica la adquisición, enriquecimiento y perfeccionamiento de las conductas motrices. Estas se manifiestan a través de las diferentes y variadas situaciones motrices que los docentes proponen para conseguir aprendizajes. Como sabemos, no todas las situaciones motrices movilizan las mismas conductas motrices y, por lo tanto, los mismos aprendizajes. En función de la lógica interna las situaciones motrices las podemos organizar en experiencias corporales diferenciadas y que representan diferentes tipos de situaciones motrices a los que pueden enfrentarse el alumnado. Esta organización recibe el nombre de "Dominios de Acción Motriz" (Parlebas, 2001, Larraz, 2004). Estas ideas adaptadas al contexto escolar ya han sido plasmadas en otros currículums de nuestra comunidad autónoma (Orden de 6 de mayo de 2005 y Orden de 16 de junio de 2014). Las acciones motrices que se deben operativizar en actividades, configurando itinerarios de enseñanza-aprendizaje, durante la etapa de Educación Primaria son individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas.

Para desarrollar las diferentes acciones motrices tenemos diferentes actividades potenciales que irán configurando las propuestas curriculares. Las acciones motrices individuales a través del atletismo (carreras de velocidad, obstáculos, relevos y de larga duración; lanzamientos peso, martillo, vortex y jabalinas adaptadas; salto de altura, longitud, multisaltos), la natación (estilos, zambullidas, juegos acuáticos, retos acuáticos combinados, salvamento y socorrismo (pruebas combinadas, arrastres de maniquís, nado con obstáculos), etc.) y la gimnasia deportiva (como combinación de acciones prioritarias como rodar, girar, saltar, equilibrarse, desplazarse, etc.), el patinaje (en línea, patines 2-2, monopatines, patinetes, tablas rodantes, etc.) entre otras. Las acciones motrices de oposición le corresponden las actividades de enfrentamiento en los que puede existir contacto corporal entre los adversarios (juegos de contacto corporal, juegos de lucha, juegos de oposición, judo suelo, esgrima, kendo,) o actividades modificadas de cancha dividida (mini tenis, bádminton, raquetas, indiaka, tenis de mesa, juegos de cancha dividida, combinación de actividades con redes a diferentes alturas, etc.), entre otras. Las acciones motrices de cooperación se pueden desarrollar a partir de los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores

csv: BOA20220727001

cooperativos, entre otras. Las acciones de colaboración-oposición pueden abordarse desde juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergentes (kin-ball, dodgeball, colphol, touchball, etc.), juegos y deportes modificados basados en la comprensión (TeachingGamesforUnderstanding-TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, entre otros), los juegos de cancha dividida (voleibol, entre otros) y los juegos de invasión (como hockey, baloncesto, korfball, balonmano, rugby, fútbol, entre otros), desarrollar iniciativas pedagógicas dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE). Las acciones motrices en el medio natural tienen en el senderismo, la marcha nórdica, las rutas en BTT, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza, el esquí nórdico (y otras modalidades), la trepa (que puede evolucionar hacia la escalada), etc. las prácticas físicas que pueden realizarse para abordarlas. Y por último, las acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas tenemos la expresión corporal desde la danza creación y otras actividades más específicas como el acrosport, circo (malabares, clown, mimo y otras técnicas), actividades rítmicas, natación sincronizada, danza contemporánea, danzas urbanas y étnicas, juego dramático e improvisación teatral, teatro de sombras, etc. Finalmente, siempre que se hagan con un componente creativo: bailes y danzas colectivas (del mundo y tradicionales autonómicas), bailes de salón, etc.

Para que las actividades propuestas a lo largo de la etapa tengan un alto potencial competencial, deberán reunir los siguientes criterios: relevancia cultural en el contexto próximo, posibilidad de participar en eventos o situaciones sociales de referencia, conexión con elementos transversales, argumentos afectivos que influyen en el aprendizaje del alumnado (intereses y necesidades del alumnado), potencial interdisciplinar, implicación de agentes de la comunidad educativa y posibilidad de ser reutilizados en otras situaciones y momentos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica podría vincularse a las CE.EF.2., CE.EF.3., CE.EF.4. y CE.EF.5.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria: STEM1, CPSAA4, CPSAA5.

Competencia específica del área de Educación Física 2:

CE.EF.2. Practicar y reconocer diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices y para realizar proyectos de aprendizaje conectados con el contexto social próximo.

Descripción

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

Existen numerosos ejemplos en los que desarrollar esta competencia. Así, la cultura motriz tradicional podría abordarse a través de dos tipos de prácticas. Los juegos tradicionales y los juegos populares (duelos de equipos, juegos paradójicos, juegos donde los jugadores pueden cambiar de equipo, etc.) por un lado. Y por otro, lo relacionado con las actividades artístico-expresivas las que serían las actividades sociales estandarizadas (bailes de salón y danzas del mundo y tradicionales autonómicas, etc.). Finalmente, en lo que respecta al deporte como manifestación cultural podríamos analizarlo como fenómeno social, analizar la importancia del “deporte para todos y todas”, analizar eventos deportivos próximos desde los valores que transmite, analizar los eventos deportivos populares y multinacionales como las olimpiadas y las paraolimpiadas, valorar críticamente películas en el que la temática sea el deporte, análisis de campañas publicitarias, realización de debates sobre ciertos estereotipos de género aún presentes los medios de comunicación y cómo evitarlos, etc.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica podría vincularse a las CE.EF.1., CE.EF.3. y CE.EF.5.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria: CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

Competencia específica del área de Educación Física 3:

CE.EF.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades personales y sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo.

Descripción

Esta competencia específica se sitúa en el punto de convergencia entre lo personal, lo social y lo ético. Desde ella se ponen en juego las capacidades volitivas al servicio de metas personales o de equipo, especialmente en contextos que requieren de esfuerzo y perseverancia, activando la automotivación y la actitud positiva para afrontar retos, regulando la impulsividad, tolerando la frustración y perseverando ante las dificultades. Dentro del plano personal, también conlleva la identificación de las emociones que se viven en el seno de la práctica motriz, la expresión positiva de estas y su gestión adecuada para saber controlar y reconducir las emociones desagradables y hacerlas más placenteras.

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

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica podría vincularse a las CE.EF.1., CE.EF.2. y CE.EF.5.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3.

Competencia específica del área de Educación Física 4:

CE.EF.4. Valorar diferentes espacios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos, actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.

Descripción

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

csv: BOA20220727001

Esta competencia implica desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con el medio, participar en su preservación y mejora, y contribuir, desde lo local, a la sostenibilidad a escala global. Así, en lo que respecta a los entornos urbanos, existen manifestaciones como el patinaje o la danza urbana, entre otros, que pueden constituir opciones interesantes. En lo relativo al medio natural, según la ubicación del centro, sus posibilidades contextuales y la disponibilidad de acceso que tenga a distintos emplazamientos naturales tanto terrestres como, en su caso, acuáticos, es posible encontrar una variada gama de contextos de aplicación, desde el senderismo, la escalada, el esquí, las actividades acuáticas, la orientación (también en espacios urbanos), el cicloturismo o las rutas BTT. El potencial interdisciplinar que posee esta competencia es alto para desarrollar propuestas educativas que impliquen a diferentes contextos y activos cercanos al centro.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica podría vincularse a las CE.EF.1, CE.EF.3 y CE.EF.5.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria: STEM5, CC2, CC4, CE1, CE3.

Competencia específica del área de Educación Física 5:

CE.EF.5. Desarrollar un estilo de vida activo y saludable a través de un proceso de construcción social compartido, practicando regularmente actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, que le capacite a tomar decisiones saludables (físicas, emocionales y sociales), para él o para ella y para su entorno social que contribuyan a su bienestar.

Descripción

Esta competencia específica se encuentra alineada con los retos del siglo XXI y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su adquisición se alcanzará a través de la participación activa en una variada gama de propuestas físico-deportivas y artístico-expresivas que, además de proporcionar al alumnado un amplio bagaje de experimentación motriz, le darán la oportunidad de conocer estrategias para vivenciar la práctica en coherencia con los referentes que sirven de base para la promoción de la salud física, emocional y social.

Esta competencia de carácter transversal impregna a la globalidad del área de Educación física y está basada en el Modelo Pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS) (Julián, Peiró-Velert, Zaragoza-Casterad y Aibar-Solana, 2021). Se construye a partir de dos ideas clave. La primera está relacionada con el concepto de salutogénesis y que transmite el concepto de que cada persona debe tomar sus decisiones con respecto a su salud. La segunda, en la salud basada en activos y que pone en valor la intersectorialidad, la salud positiva, el bienestar, la participación, la equidad y la orientación a los determinantes de la salud que el desarrollo de un estilo de vida. Los temas abordados son la higiene y la salud postural, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica, el inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables y la construcción de la identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica podría vincularse especialmente a las CE.EF.1., CE.EF.2., CE.EF.3. y CE.EF.4.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida, en su adecuación a la etapa de Educación Primaria: STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3.

II. Criterios de evaluación

El trabajo sistemático de todos los criterios de evaluación a lo largo de todos los cursos determinará la adquisición de las competencias específicas del área y por lo tanto su contribución a las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

csv: BOA20220727001

La evaluación en Educación física deberá ser continua, formativa y compartida, y estará dirigida hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. Los criterios de evaluación serán el referente para llevar a cabo este proceso, al concretar el desarrollo de las competencias específicas del área. La relación existente entre estos y los saberes básicos permitirá integrar y contextualizar la evaluación en el seno de las situaciones de aprendizaje que se vayan planteando a lo largo de las distintas unidades didácticas de la etapa.

Para acometer el trabajo de evaluación en el área es importante tener en consideración que es clave confeccionar un plan de acción por curso para la etapa de Educación Primaria. Se insta al profesorado a leer los criterios de evaluación asociados a cada competencia específica para determinar la actividad que más se ajusta con esa vinculación curricular. Somos conscientes de que a veces se hace el camino inverso, es decir, primero se selecciona la actividad y posteriormente se buscan los criterios de evaluación más afines. Sea cual fuere la acción que realizar para relacionar los criterios de evaluación con la unidad didáctica, es importante hacerlo de cara a optimizar los aprendizajes por cada actividad.

La redacción de los criterios de evaluación es abierta de cara a concretar los comportamientos en las unidades didácticas y en las situaciones de aprendizajes.

CE.EF.1		
CE.EF1. Adaptar la motricidad (esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) en diferentes situaciones de aprendizaje, para dar una respuesta ajustada a las demandas de proyectos de aprendizaje relacionadas con actividades conectadas con el contexto social próximo.		
Se propone una progresión en la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices del alumnado. Para ello cada criterio va a estar referido a un tipo de dominio de acción motriz: individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural, y con intenciones artístico expresivas. En el primer ciclo se buscará la adquisición, en el segundo ciclo la finalidad será el enriquecimiento y en el tercer ciclo será el perfeccionamiento de las acciones motrices asociadas a cada uno de los dominios de acción. Se perseguirá que el alumnado reciba a lo largo de la etapa un tratamiento adecuado del área de Educación Física a través de un trabajo sistemático (todos los ciclos), equilibrado (parecido número de sesiones) y contextualizado (ajustado a las posibilidades del centro y del entorno) de los diferentes tipos de experiencias motrices, ya que de lo contrario no estaremos aprovechando al máximo las posibilidades educativas que nos ofrece el área.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Comprender y resolver acciones motrices individuales con la ayuda docente (por ejemplo, desplazamientos, saltos, giros equilibrios, o combinación de ellos) ajustando los movimientos corporales a un proyecto personal.	1.1. Integrar diferentes acciones motrices individuales para realizar proyectos de acción tendentes a mejorar sus resultados (por ejemplo, atletismo, natación, etc.) y/o diseñar y realizar un encadenamiento motriz (por ejemplo, gimnasia deportiva, patines, etc.).	1.1. Combinar acciones motrices individuales para implicarse en proyectos de acción tendentes a mejorar sus resultados (por ejemplo, atletismo, carrera de larga duración, natación, etc.) y/o planificar un encadenamiento para realizar producciones con cierto grado de dificultad (por ejemplo, gimnasia deportiva, patines, etc.).
1.2. Comprender la lógica de las situaciones planteadas y resolver, con la ayuda docente, situaciones en las que se realicen acciones motrices de oposición (por ejemplo, luctatorias, situaciones motrices globales de cancha dividida, u otras).	1.2. Encadenar acciones que le permitan resolver y analizar diferentes situaciones de juego en las que se movilicen diferentes acciones motrices de oposición (por ejemplo, luctatorias, de cancha dividida u otras).	1.2. Encadenar acciones motrices durante el juego para resolver, analizar, valorar y perfeccionar diferentes situaciones motrices (tácticos y técnicos) de oposición (por ejemplo, luctatorias, de cancha dividida u otras).
1.3. Comprender y resolver acciones motrices, con la ayuda docente, ajustando los movimientos corporales a las situaciones de cooperación.	1.3. Encadenar acciones para resolver situaciones de retos cooperativos asumiendo diferentes roles.	1.3. Utilizar los recursos adecuados para resolver con éxito situaciones motrices de cooperación.
1.4. Comprender y resolver acciones motrices, con la ayuda docente, de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones colaboración-oposición.	1.4. Encadenar acciones para resolver situaciones modificadas de colaboración-oposición asumiendo los diferentes roles.	1.4. Utilizar los recursos adecuados para resolver con éxito situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices colaboración-oposición.
1.5. Comprender y resolver, con la ayuda docente, acciones motrices para decodificar información y adaptar su motricidad de forma segura a situaciones con poca incertidumbre en contextos de centro o próximos al mismo.	1.5. Combinar acciones motrices con la ayuda docente, para decodificar información y adaptar su motricidad de forma segura para realizar recorridos con incertidumbre en el medio, aprovechando las posibilidades del centro escolar, y modulando	1.5. Combinar acciones motrices con autonomía para decodificar información y adaptar su motricidad de forma segura para realizar recorridos con incertidumbre en el medio, aprovechando las posibilidades del centro escolar, y modulando determinados

csv: BOA20220727001

	determinados aspectos (por ejemplo, el tipo de desplazamiento, el espacio, el número de señales, el grado de incertidumbre, la duración, el uso o no de equipos o vehículos, etc.).	aspectos (por ejemplo, el tipo de desplazamiento, el espacio, el número de señales, el grado de incertidumbre, la duración, el uso o no de equipos o vehículos, etc.).
1.6. Improvisar y crear pequeñas producciones artístico-expresivas, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (motricidad expresiva, simbolización y comunicación) de forma elemental (uso de la inmovilidad, los niveles, trayectorias, tipos de desplazamiento para bailar, principio y fin claros, etc.) y cuando corresponda, los recursos propios de cada actividad artístico-expresiva (pasos, figuras, hazañas, etc.).	1.6. Improvisar y crear producciones artístico-expresivas en grupo, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (motricidad expresiva, simbolización y comunicación), prestando especial atención a las relaciones que se establecen en el alumnado respecto al espacio, al tiempo (unísono, cascada, alternancia...), contacto corporal y roles, y cuando corresponda, utilizando los recursos propios de cada actividad artístico-expresiva (pasos, figuras, hazañas, etc.).	1.6. Improvisar y crear de forma autónoma una producción artístico-expresiva individual o grupal, utilizando recursos expresivos que requieren un mayor control del cuerpo (uso de las calidades de movimiento, desequilibrios, etc.) y una motricidad más simbólica, estética e inhabitual y cuando corresponda, utilizando los recursos propios de cada actividad artístico-expresiva (pasos, figuras, hazañas, etc.)

CE.EF.2		
Practicar y reconocer diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices y para realizar proyectos de aprendizaje conectados con el contexto social próximo.		
Se tratar de conocer y valorar la cultura física como un proceso de (re)construcción social. Debe evaluarse cómo, mediante la utilización de actividades físicas de tradición local tales como las danzas folclóricas y los juegos y deportes tradicionales, el alumnado practica, conoce y valora nuestra cultura popular, como parte del patrimonio aragonés, nacional e internacional. Se prestará atención a las más habituales en el contexto general del alumnado para dotar de significatividad a lo realizado en el ámbito escolar. También hay que prestar atención al fenómeno deportivo en la sociedad actual y los valores que transmite como situación social de referencia y no de reverencia (priorizando otros motivos que respondan a intereses de parte que necesitan una revisión por parte del ciudadano).		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Participar activamente en juegos y otras manifestaciones artístico-expresivas de carácter cultural propias del entorno, valorando su componente lúdico-festivo y disfrutando de su puesta en práctica.	2.1. Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes.	2.1. Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, reconociendo y transmitiendo su valor cultural y su potencial como espacio generador de interacciones constructivas entre personas con orígenes diferentes para favorecer su conservación.
2.2. Conocer y valorar los logros de distintos referentes del deporte de ambos géneros, reconociendo el esfuerzo, la dedicación y los sacrificios requeridos para alcanzar dichos éxitos.	2.2. Asumir una visión abierta del deporte a partir del conocimiento de distintas ligas femeninas, masculinas o mixtas, acercándose al deporte organizado (escolar, amateur y profesional) e identificando y rechazando comportamientos contrarios a la convivencia independientemente del contexto en el que tengan lugar.	2.2. Valorar el deporte como fenómeno cultural analizando críticamente los estereotipos de género y los comportamientos sexistas que a veces suceden en su contexto, rechazándolos y adoptando actitudes que eviten su reproducción en el futuro.

CE.EF.3		
Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades personales y sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo.		
La Educación Física participa de forma fundamental en la educación en valores. Aprender a gestionar las emociones en una situación de riesgo controlado, anticipar y valorar riesgos, etc., posibilita ir construyendo principios de seguridad individual y colectiva. Fomentar una comunicación sana y respetuosa en las situaciones de juego, la educación para la convivencia, fundamentalmente en lo que se refiere al trabajo sobre la construcción e integración de reglas de vida y funcionamiento colectivo (basados en la participación democrática, la autonomía personal, el respeto a la diversidad, el desarrollo del sentido crítico, la oposición frente a la intolerancia y la violencia, etc.), puede reforzarse desde la vivencia de situaciones motrices en las que el alumnado juegue con la norma y concilie el deseo de "ganar" y "poder más" con el respeto a las personas. No se trata de reprimir pulsiones del individuo activo, sino de facilitar estrategias y ayudar a orientarlas y canalizarlas para la mejora individual y colectiva.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

3.1. Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.	3.1. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.	3.1. Participar en actividades de carácter motor, desde la autorregulación de su actuación, con predisposición, esfuerzo, perseverancia y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva.
3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando las características y niveles de los participantes.	3.2. Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes (deportistas, árbitros-juez, entrenadores u otros roles que formen parte de la dinámica establecida).	3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, reconociendo las actuaciones de deportistas, árbitros-juez, entrenadores u otros roles que formen parte de la dinámica establecida.
3.3. Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones discriminatorias y de violencia.	3.3. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y de violencia.	3.3. Afianzar habilidades sociales en la realización de prácticas motrices, utilizando el diálogo en la resolución de conflictos y el respeto ante la diversidad (género, afectivo-sexual, origen nacional, étnico, socioeconómica o competencia motriz), y mostrando una actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia.

CE.EF.4		
Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.		
El área de Educación Física debe participar del desarrollo de conductas sostenibles y ecológicas. Las situaciones vinculadas con las acciones motrices propuestas en el Bloque A y en la CE.EF1 son óptimas para abordar e inculcar valores como el respeto, el cuidado, la responsabilidad individual y colectiva al realizar una salida, la sostenibilidad y la conservación de la naturaleza.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Participar de forma segura del entorno natural y urbano conociendo otros usos desde la motricidad y adoptando actitudes de respeto, cuidado y conservación hacia ellos durante el desarrollo de distintas prácticas lúdico-recreativas en contextos terrestres o acuáticos.	4.1. Desarrollar una práctica motriz segura en contextos naturales y urbanos de carácter terrestre o acuático, adecuando las acciones al análisis de cada situación, aplicando medidas de conservación ambiental.	4.1 Utilizar los espacios naturales y/o del entorno próximo respetando la flora y la fauna del lugar, haciendo un buen uso de las instalaciones y/o servicios que ofrece con una perspectiva eco sostenible y comunitaria del cuidado del entorno.

CE.EF.5		
Desarrollar un estilo de vida activo y saludable a través de un proceso de construcción social compartido, practicando regularmente actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, que le capacite a tomar decisiones saludables (físicas, emocionales y sociales), para él o ella y para su entorno social que contribuyan a su bienestar.		
Esta competencia se construye a partir de dos ideas clave. La primera está relacionada con el concepto de salutogénesis y que transmite el concepto de que cada persona debe tomar sus decisiones con respecto a su salud. La segunda, en la salud basada en activos y que pone en valor la intersectorialidad, la salud positiva, el bienestar, la participación, la equidad y la orientación a los determinantes de la salud que el desarrollo de un estilo de vida. Es por ello que los criterios de evaluación se han configurado para que el alumnado vaya adquiriendo mayor autonomía a lo largo de la etapa. Los temas abordados son la higiene y la salud postural, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica, el Inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables y la construcción de la identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

5.1. Explorar las posibilidades de la propia motricidad a través del juego, aplicando en distintas situaciones cotidianas medidas básicas de cuidado de la salud personal: higiene corporal, educación postural y atuendo deportivo.	5.1. Aplicar medidas de educación postural, higiene corporal y preparación de la práctica motriz, asumiendo responsabilidades (e.g atuendo) y generando hábitos y rutinas en situaciones cotidianas.	5.1. Integrar rutinas de higiene personal establecidas en las sesiones de Educación Física, interiorizando las pautas propias de una práctica motriz saludable y segura.
5.2. Participar en juegos de activación y vuelta a la calma reconociendo su utilidad para adaptar el cuerpo a la actividad física y evitar lesiones, manteniendo la calma y sabiendo cómo actuar en caso de que se produzca algún accidente en contextos de práctica motriz.	5.2. Tomar medidas de precaución y prevención de lesiones en relación con la conservación y al mantenimiento del material en el marco de distintas prácticas físico-deportivas, conociendo protocolos básicos de actuación ante accidentes que se puedan producir en este contexto.	5.2. Adoptar medidas de seguridad antes, durante y después de la práctica de actividad física, reconociendo los riesgos y sabiendo actuar con seguridad ante un accidente.
5.3. Realizar pequeños proyectos personales o de grupo que impliquen el inicio en el conocimiento personal sobre sus capacidades físicas.	5.3. Participar en proyectos que conlleven a la autogestión de sus capacidades físicas, siendo capaces de regular y dosificar la intensidad y la duración del esfuerzo acorde con sus posibilidades y dentro de unos criterios saludables.	5.3. Implicarse en proyectos (personales, de clase, de centro o sociales) que conlleven la autogestión de sus capacidades físicas, siendo capaces de regular y dosificar la intensidad y la duración del esfuerzo acorde con sus posibilidades y dentro de unos criterios saludables.
5.4. Conocer los valores positivos que fomenta la práctica motriz compartida reconociendo, vivenciando y disfrutando sus beneficios en contextos variados e inclusivos y respetando a todos los participantes con independencia de sus diferencias individuales.	5.4. Reconocer la propia imagen corporal y la de los demás, aceptando y respetando las diferencias individuales que puedan existir, superando y rechazando las conductas discriminatorias que se puedan producir en contextos de práctica motriz.	5.4. Identificar conductas inapropiadas vinculadas al ámbito corporal, la actividad física y el deporte, que resultan perjudiciales para la salud o afectan negativamente a la convivencia, adoptando posturas de rechazo a la discriminación y a los estereotipos de género, y evitando activamente su reproducción.
5.5. Identificar comportamientos saludables conociendo sus beneficios para el establecimiento de un estilo de vida saludable.	5.5. Analizar comportamientos saludables en función de diferentes momentos (del día, de la semana o del año) para establecer acciones (personales, colectivas o sociales) que le ayuden a adoptar un estilo de vida saludable.	5.5. Evaluar de forma global su estilo de vida (cantidad y tipo de actividades, horas de sueño, alimentación, etc.) para tomar decisiones reales encaminadas a mejorar su bienestar.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Resolución de problemas en situaciones motrices

La resolución de problemas en situaciones motrices se clasifica en torno a los seis dominios de acción. Los dominios de acción nos permiten agrupar situaciones motrices con rasgos semejante y que provocan en el alumnado experiencias motrices semejantes. Este bloque, con sus seis problemas en situaciones motrices, configura el eje específico de la Educación Física, ya que nos permitirán transferir saberes comunes dentro un mismo itinerario de enseñanza-aprendizaje al agrupar situaciones y actividades con rasgos comunes de lógica interna.

Acciones motrices individuales. Se apoyan en actividades esencialmente medibles con parámetros espaciales o temporales o de producción de formas. Solicitan la adaptación del alumnado para lograr conductas motrices cada vez más eficaces, en función de las exigencias del medio. Se trata de optimizar la realización, adquirir el dominio del riesgo y alcanzar cierta soltura en las acciones solicitadas.

Acciones motrices de oposición. El alumnado se ve comprometido a interactuar en una situación de antagonismo exclusivo, uno contra uno, cuya finalidad es superar al adversario logrando inclinar una relación de fuerzas a su favor, dentro de un marco reglamentario conocido.

Acciones motrices de cooperación. El alumnado deberá colaborar para conseguir un mismo objetivo. Las acciones cooperativas plantean una actividad colectiva con interdependencia positiva que demanda colaboración, ayuda recíproca, comunicación y coordinación de acción entre los participantes en la búsqueda y puesta en práctica de

csv: BOA20220727001

soluciones motrices que den respuesta a las situaciones problema que se suscitan. La interacción con compañeros y compañeras se convierte en fuente de lo imprevisto e impone reajustes en el cumplimiento de la tarea común, lo que implica lograr una acción más eficaz e intentar reducir la incertidumbre debida a la interacción grupal. Las propuestas de este tipo originan conductas de responsabilidad individual y social. Se promueven aprendizajes asociados al diálogo interpersonal, el pacto, la solidaridad y el respeto por los demás; aspectos de máximo interés cuando se pretende solucionar los conflictos interpersonales.

Acciones motrices de colaboración-oposición. El contexto en que se realiza la acción es colectivo de enfrentamiento codificado. Los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición de otro grupo. La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas acciones. En este grupo de experiencias motrices será conveniente aprender a relacionarse positivamente con los demás, favoreciendo el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los compañeros y compañeras de juego.

Acciones motrices en el medio natural. Las acciones básicas se efectúan en el entorno escolar o natural, con o sin materiales, que puede presentar diversos niveles de incertidumbre y estar más o menos acondicionado, codificado o balizado. Las relaciones del alumnado y el medio natural suelen acarrear una implicación y compromiso total, lo que puede conllevar una fuerte carga emocional. En estas acciones se incluyen todas las situaciones con incertidumbre emergente del medio, tanto si el alumnado se enfrenta a ellas solo, en colaboración con otros participantes, o en oposición individual o grupal. Resulta decisiva la descodificación de información de las condiciones del entorno para situarse, priorizar la seguridad sobre el riesgo y para regular la intensidad de los esfuerzos en función de las posibilidades personales. Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas del currículo y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural.

Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas. Las actividades que engloban este tipo de acciones se articulan en torno a una doble exigencia: la expresión y la comunicación; ambas caminan juntas en el proceso creativo. Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas se apoyan en la motricidad expresiva, la simbolización y la comunicación. Para crear y expresar, el sujeto moviliza su imaginación y creatividad, despierta su sensibilidad y afectividad, utiliza diferentes registros de expresión (corporal, oral, de danza, musical, etc.), encadena acciones y maneja toda una serie de recursos expresivos (espacios, ritmos, desplazamientos, formas, objetos, roles, códigos, etc.). Las producciones quieren traducir significados de forma artística con la intención de comunicar, ser escuchado, percibido, apreciado por otro/s y provocar emociones en los espectadores. Estas situaciones pueden ser tanto individuales como en grupo. El uso del espacio, las calidades de la acción motriz, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones.

B. Manifestaciones de la cultura motriz.

Se tratar de conocer y valorar la cultura física como un proceso de (re)construcción social. Debe evaluarse cómo mediante la utilización de actividades físicas de tradición local tales como las danzas folclóricas y los juegos y deportes tradicionales, el alumnado practica, conoce y valora nuestra cultura popular, como parte del patrimonio aragonés, nacional e internacional. Se prestará atención a las más habituales en el contexto general del alumnado para dotar de significatividad a lo realizado en el ámbito escolar. También hay que prestar atención al fenómeno deportivo en la sociedad actual y los valores que transmite como situación social de referencia y no de reverencia (priorizando otros motivos que respondan a intereses de parte que necesitan una revisión por parte del ciudadano).

C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

La Educación Física participa de forma fundamental en la educación en valores. Aprender a gestionar las emociones en una situación de riesgo controlado, anticipar y valorar riesgos, etc., posibilita ir construyendo principios de seguridad individual y colectiva. Fomentar una comunicación sana y respetuosa en las situaciones de juego, la educación para la convivencia, fundamentalmente en lo que se refiere al trabajo sobre la construcción e integración de reglas de vida y funcionamiento colectivo (basados en la participación democrática, la autonomía personal, el respeto a la diversidad, el desarrollo del sentido crítico, la oposición frente a la intolerancia y la violencia, etc.), puede

csv: BOA20220727001

reforzarse desde la vivencia de situaciones motrices en las que el alumnado juegue con la norma y concilie el deseo de “ganar” y “poder más” con el respeto a las convenciones y a las personas. No se trata de reprimir pulsiones del individuo activo, sino de facilitar estrategias y ayudar a orientarlas y canalizarlas para la mejora individual y colectiva.

D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

El área de Educación Física debe participar del desarrollo de conductas sostenibles y ecológicas. El área de EF puede proporcionar un número de experiencias positivas que contribuyan a potenciar la conciencia ecológica en el alumnado y la comunidad educativa. Se logrará a través de un trabajo sistemático e intencional que implique estar en contacto con la naturaleza para desarrollar más comportamientos y actitudes de cuidado y respeto hacia el medioambiente.

Las situaciones vinculadas con las acciones motrices propuestas en el Bloque A y en la CE.EF1 son óptimas para abordar e inculcar valores como el respeto, el cuidado, la responsabilidad individual y colectiva al realizar una salida, la sostenibilidad y la conservación de la naturaleza.

E. Organización y gestión de la actividad física.

En este bloque, el currículum de la Educación Física y en coherencia con el marco del Modelo Pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS) (Julián, Peiró-Velert, Zaragoza-Casterad y Aibar-Solana, 2021) propone tres aspectos.

El primero que es importante que el alumnado mantenga adecuados hábitos posturales e higiénicos que contribuyan al desarrollo de actitudes responsables hacia su propio cuerpo y de valores referidos a la salud. Será importante incidir tanto en el conocimiento de las medidas higiénicas como en el uso de un atuendo adecuado para realizar las sesiones de Educación Física.

El segundo es desarrollar una estrategia a lo largo de la etapa para que adquiera rutinas de manera autónoma de activación, calentamiento y de vuelta a la calma en las sesiones de Educación Física. Del mismo modo se invita al profesorado a desarrollar protocolos de actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica.

Por último, se propone mejorar el nivel de autogestión de las capacidades físicas del alumnado de Educación Primaria. Se trata de que cada estudiante con ayuda del profesorado, de manera individual o por pequeños grupos con objetivos similares, conozcan sus límites y la gestión de sus capacidades en este tipo de tareas para establecer proyectos de acción (por ejemplo, adaptar el ritmo a la duración o a la distancia de una carrera popular u otras actividades aeróbicas).

F. Vida activa y saludable.

Para que la Educación Física y el contexto escolar, se conviertan en el estímulo eficaz de desarrollo de un ambiente saludable es necesario proporcionar a todo el alumnado los valores, los conocimientos, la comprensión y las habilidades para la participación de por vida en las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas. En ese camino cobra mucho interés el desarrollo de sus identidades activas. Es decir, cómo el alumnado va configurando una idea de si mismo/a sobre cómo es esa participación.

De nuevo y en coherencia con el marco del Modelo Pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS) (Julián, Peiró-Velert, Zaragoza-Casterad y Aibar-Solana, 2021) este bloque propone dos aspectos.

El primero de ello trata de constatar si el alumnado va logrando una imagen de sí mismo cada vez más real y global, tanto en lo que se refiere a sus limitaciones y fortalezas motrices, cuando supera esfuerzos físicos (dimensión orgánica), al tomar decisiones (dimensión cognitiva), al reaccionar emocionalmente ante cualquier situación de juego (dimensión afectiva), y al relacionarse con los demás (dimensión social). La positiva valoración personal y el respeto a sí mismo llevan a considerar actitudes de progreso personal más que metas o resultados estandarizados. El conocimiento y la comprensión del propio cuerpo, su propia aceptación, el respeto del de los demás, la actitud crítica con los modelos corporales en los medios de comunicación, en la publicidad e internet, etc., son aspectos de vivencia personal que condicionan la autoestima y el desarrollo de una identidad activa.

El segundo de ellos aborda la promoción de estilos de vida activos y saludables desde una perspectiva salutogénica y de identificación de activos. A lo largo de toda la escolaridad obligatoria, hay que conseguir que el alumnado adquiera los conocimientos, las competencias y los hábitos necesarios para mantenerse en buena salud y para poder realizar

csv: BOA20220727001

de forma autónoma, una adecuada gestión y mantenimiento de su vida física. Los esfuerzos del profesorado deberán ir orientados a ofrecer tiempos de reflexión y análisis de las posibles barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables para su edad (actividad física, alimentación, sueño, uso de pantallas, desplazamiento activo, etc.). Finalmente, el objetivo es que el alumnado, como motores críticos de su contexto, desarrolle conciencia de las diferentes barreras para la participación en la AF, incluida la cultura, la discapacidad y el género y de cómo superarlas.

III.2. Concreción de los saberes básicos

Para la redacción de la evolución de los saberes a lo largo de la etapa en relación con el bloque A, se ha tenido en cuenta a Larraz, Lavega, Navarro, Pérez y Vázquez (2021), como propuesta de desarrollo curricular para el Gobierno de Andorra. En la Orden de 6 de mayo de 2005 y en la Orden de 16 de junio de 2014 para los bloques A, B, C, D, E y F. Por último, recomendamos tener presente las fichas de cada bloque de contenido de la Orden de 16 de junio de 2014, para revisar algunos saberes básicos del Bloque A que pueden implicar a las unidades didácticas que desarrollemos.

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Resolución de problemas en situaciones motrices	
La resolución de problemas en situaciones motrices se clasifica en torno a seis dominios de acción: acciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas. Este bloque configura el eje específico de la Educación Física.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Acciones motrices individuales. Principios para actuar metódicamente: emitir hipótesis de acción, identificar constantes, anticipar las acciones que hay que realizar, seleccionar las formas de hacer más apropiadas, resolver problemas. Perfeccionamiento y combinación de acciones motrices elementales para construir otras de mayor complejidad en situaciones y medios variados. - Acciones motrices de oposición. Información visual (juegos con raqueta: visión puntual, periférica, espacios libres...) y kinestésica (juegos de lucha: percepción del tono muscular, del equilibrio y desequilibrio, del centro de gravedad...). Principios y reglas de acción para superar al adversario (colocación en el terreno, utilización de la fuerza del oponente, alternancia...) - Acciones motrices de cooperación: la colaboración, la sincronización, la disponibilidad. Encadenamiento y coordinación de acciones grupales. Sincronización de acciones. Utilización de estrategias básicas de juego (anticipación). Práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto. Verbalización de reglas de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas acción para la colaboración con compañeros y compañeras para conseguir un objetivo común. - Acciones motrices de colaboración-oposición: roles que vinculan interacciones posibles, relaciones con espacios y tiempos o uso de objetos. Explicación a posteriori de la propia acción, la de sus compañeros, compañeras y oponentes. Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa. Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...). Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia. - Acciones motrices en el medio natural: características y modalidades de utilización del material y el equipo para la realización de actividades en el medio natural, incluido el de seguridad. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursión, acampada, cicloturismo, orientación) de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica	Seleccionar las actividades que van a conformar la propuesta curricular para el ciclo. Prestar atención al itinerario completo de la etapa. Al final del ciclo: Para las acciones motrices individuales: el alumnado coordina acciones motrices elementales con la intención de adaptarse a medios diferentes de forma efectiva. Para ello, utiliza y encadena de manera efectiva (con mayor grado de complejidad) las acciones motrices elementales (desplazamientos, equilibrios, manipulaciones, lanzamientos y recepciones) en situaciones y entornos habituales y no habituales, a la vez ajusta y regula sus conductas motrices a las capacidades y posibilidades personales, a las metas a alcanzar ya la duración del esfuerzo, también utiliza los efectos de su actuación para modificar sus conductas. Por último, el alumnado establece sus propios proyectos simples de acción de forma pertinente. Para ello, identifica las informaciones básicas que orientan su acción de forma ajustada, identifica y acepta riesgos calculados en su intervención. También supera la aprensión a las situaciones no habituales en sus intervenciones y domina el efecto de la emoción a la hora de adaptarse a los imprevistos, respeta las reglas de seguridad establecidas y acepta sus resultados personales. Para las situaciones motrices de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición: el alumnado identifica los parámetros y las referencias de la situación para poder tomar decisiones, construye y aplica principios y reglas de acción y modifica en velocidad, amplitud y frecuencia sus acciones motrices elementales. También coordina encadenamientos o combinaciones, confronta sus resultados con sus modos hacer con la ayuda del docente y respeta las reglas esenciales del juego y de seguridad. Además, identifica en cada momento el rol a desarrollar y lleva a cabo las acciones que le son propias con el apoyo del docente. Para las situaciones motrices con intenciones artísticas o expresivas: el alumnado realiza pequeñas producciones de forma estética en las que inventa o transforma acciones motrices habituales para hacerlas más expresivas en función del sentido y el significado que es necesario comunicar. Para ello, experimenta con las diferentes capacidades expresivas del cuerpo y sus producciones progresan en términos de longitud y dificultades de ejecución. Además, adapta las producciones haciéndolas evolucionar en el espacio y utilizando el soporte sonoro, sincroniza sus acciones con los demás y da cierta legibilidad a la interpretación para captar la atención de los espectadores.

csv: BOA20220727001

para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas de equilibrio. Gestión para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia. - Acciones motrices con intención artística o expresiva: el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Algunas manifestaciones expresivas relacionadas con estas actividades: la expresión corporal, la dramatización, la(s) danza(s), la gimnasia rítmica. Espacio propio, próximo y común o coreográfico. Utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento (energía, espacio y tiempo) para la creación, expresión y comunicación de imágenes, ideas, estados de ánimo, sentimientos, emociones, roles, actitudes, tramas… Ejecución con precisión de formas motrices (desplazamientos, pasos, gestos, figuras...) y evoluciones en el espacio (formaciones, coreografías...) ajustadas al ritmo o soporte sonoro. Participación en la construcción, estructuración y ejecución de una producción colectiva, previendo roles y tareas de cada uno.	
B. Manifestaciones de la cultura motriz	
Conocer y valorar la cultura física como un proceso de (re)construcción social. Se desarrollan en dos direcciones: el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural, desde una perspectiva integradora que incluya ejemplos de personas y culturas con diferentes realidades.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos populares y tradicionales como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Las danzas como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Conocimiento de nombres de juegos populares y tradicionales. Deporte y perspectiva de género: referentes en el deporte de distintos géneros. - El juego y el deporte: reglamento	Este bloque pertenece la Dimensión II "Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad". Puede ser abordado de forma específica o enriqueciendo las actividades del Bloque A. Un ejemplo específico sería realizar una unidad didáctica de juegos tradicionales cuando se aproxima San Jorge u otra festividad local poniendo atención a la importancia de la herencia cultural. Otro ejemplo enriqueciendo al bloque A, sería realizar el aprendizaje de varias danzas tradicionales y posteriormente trabajar su modificación de pasos como actividad expresiva (acciones motrices con intención artística o expresiva).
C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices	
Este bloque se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes y por último en la resolución de conflictos de manera dialógica.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices. - Respeto de las reglas de juego. - Conductas que favorezcan la convivencia, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices: estrategias de identificación de conductas contrarias a la convivencia o discriminatorias. - Roles de trabajo en las actividades relacionadas con las diferentes situaciones motrices. - Conciencia de los efectos producidos tras la realización de acciones motrices.	Este bloque pertenece la Dimensión II "Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad". Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A. Un ejemplo sería que en una unidad didáctica de juegos con balón (acciones motrices de colaboración-oposición) hagamos hincapié en la importancia del respeto a las normas de los juegos o situaciones practicadas, valorar la participación de todo el alumnado independientemente de su nivel de error/acierto, etc.
D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno	
Fomento de conductas sostenibles y ecológicas. Incide sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple vertiente: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Normas de uso: educación vial para peatones. Normas de uso de la vía pública. Movilidad sostenible. - Posibilidades motrices de los espacios de juego y esparcimiento infantil. - El material y sus posibilidades de uso para el desarrollo de la motricidad. - Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano. - Cuidado del entorno próximo, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural.	Este bloque pertenece la Dimensión II "Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad". Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A. Un posible ejemplo sería que en una unidad didáctica de atletismo (acciones motrices individuales) en la que salimos al parque, para realizar una unidad didáctica de carreras de velocidad y relevos, incidiremos en la importancia del respeto por las zonas ajardinadas del parque). Dado su potencial carácter interdisciplinar se recomiendas desarrollar proyectos interdisciplinares de curso o centro: Con la bici al cole. Desplazamiento activo. Caminos escolares. Tree-Athlon. Chino-Chano. Parques activos. Grupos de medio natural con familias. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursiones, vías verdes, etc.) de acuerdo con las

csv: BOA20220727001

	posibilidades del alumnado, del centro y respetando los principios de seguridad activa y pasiva.
E. Organización y gestión de la actividad física	
Aborda tres componentes diferenciados: la higiene, la salud postural y el atuendo, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica y el Inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Preparación de la práctica motriz: vestimenta deportiva y hábitos generales de higiene corporal. - Cuidado del material utilizado en la actividad a desarrollar. - Prevención de accidentes en las prácticas motrices: juegos de activación, calentamiento y vuelta a la calma. - Preparación de mochilas para la piscina, senderismo, etc. - Participación en proyectos motores sencillos: objetivos o metas.	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II y de forma específica. Un ejemplo del trabajo transversal con la Dimensión I y con la Dimensión II sería realizar una unidad didáctica de atletismo de saltos (acciones motrices individuales), incidiendo en la importancia de los diferentes roles de las situaciones planteadas, para participar en un evento final de CRA, en el que las pruebas atléticas van a ser las protagonistas. También podrá ser trabajada de manera específica, destinando alguna sesión al protocolo de accidentes cuando estás en el recreo.
F. Vida activa y saludable	
El enfoque de la salud es desde una perspectiva global (física, mental y social) poniendo en valor dos conceptos básicos como son el de la salutogénesis y el de la salud basada en activos. Esto conlleva la construcción de una identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Salud física: efectos físicos beneficiosos de un estilo de vida activo. Alimentación saludable e hidratación. Educación postural en situaciones cotidianas. Cuidado del cuerpo: higiene personal y el descanso tras la actividad física. - Salud social: la actividad física como práctica social saludable. Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar. Respeto hacia todas las personas con independencia de sus características personales. - Salud mental: bienestar personal y en el entorno a través de la motricidad. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental).	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II y de forma específica. Un ejemplo del trabajo transversal con estas dos dimensiones sería realizar una unidad didáctica de gimnasia rítmica (acciones motrices con intención artística o expresiva), incidiendo en la importancia de ponerse de acuerdo para elaborar una coreografía, cuidando la imagen corporal de los estudiantes cuando exponen ante los demás. Un ejemplo de trabajo de manera específica sería destinando alguna sesión a identificar comportamientos saludables a través de imágenes.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Resolución de problemas en situaciones motrices	
La resolución de problemas motores se clasifica en torno a seis experiencias corporales: acciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas. Este bloque, con sus seis problemas motores, configura el eje específico de la Educación Física.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Acciones motrices individuales. Principios para actuar metódicamente: emitir hipótesis de acción, identificar constantes, anticipar las acciones que hay que realizar, seleccionar las formas de hacer más apropiadas, resolver problemas. Perfeccionamiento y combinación de acciones motrices elementales para construir otras de mayor complejidad en situaciones y medios variados. - Acciones motrices de oposición. Información visual (juegos con raqueta: visión puntual, periférica, espacios libres...) y kinestésica (juegos de lucha: percepción del tono muscular, del equilibrio y desequilibrio, del centro de gravedad...). Principios y reglas de acción para superar al adversario (colocación en el terreno, utilización de la fuerza del oponente, alternancia...) - Acciones motrices de cooperación: la colaboración, la sincronización, la disponibilidad. Encadenamiento y coordinación de acciones grupales. Sincronización de acciones. Utilización de estrategias básicas de juego (anticipación). Práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto. Verbalización de reglas de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o	Seleccionar las actividades que van a conformar la propuesta curricular para el ciclo. Prestar atención al itinerario completo de la etapa y lo establecido en el primer ciclo y en el tercer ciclo. Al final del ciclo: Para las acciones motrices individuales: El alumnado coordina acciones motrices para adaptarse a medios diferentes de forma efectiva. Para ello, encadena acciones motrices simples (pe, saltar, correr y dar la voltereta) y anticipa las estrategias de acción más eficaces y mejor adaptadas al medio en el que se desarrolla la actividad. Se desplaza de manera eficiente por los diferentes medios, con artefactos que le planteen problemas de equilibrio y sin él. Por último, el alumnado construye y pone en práctica proyectos de acción, ajustados a sus capacidades y recursos personales. Para ello, toma las informaciones básicas que orientan su acción de manera pertinente (descodifica la información recibida en términos de parámetros espaciales o temporales –distancia, duración o puntuación–, identifica sus marcas personales y las concreta utilizando parámetros de distancia, de duración o de puntuación, además, identifica la simbología de los parámetros espaciales y temporales empleados -medidas de longitud, altura-, etc.). Para las acciones motrices de cooperación de oposición y de colaboración-oposición: el alumnado orienta sus acciones en función

csv: BOA20220727001

reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas acción para la colaboración con compañeros y compañeras para conseguir un objetivo común. - Acciones motrices de colaboración-oposición: roles que vinculan interacciones posibles, relaciones con espacios y tiempos o uso de objetos. Explicación a posteriori de la propia acción, la de sus compañeros, compañeras y oponentes. Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa. Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...). Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia. - Acciones motrices en el medio natural: características y modalidades de utilización del material y el equipo para la realización de actividades en el medio natural, incluido el de seguridad. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursión, acampada, cicloturismo, orientación) de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas de equilibrio. Gestión para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia. - Acciones motrices con intención artística o expresiva: el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Algunas manifestaciones expresivas relacionadas con estas actividades: la expresión corporal, la dramatización, la(s) danza(s), la gimnasia rítmica. Espacio propio, próximo y común o coreográfico. Utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento (energía, espacio y tiempo) para la creación, expresión y comunicación de imágenes, ideas, estados de ánimo, sentimientos, emociones, roles, actitudes, tramas… Ejecución con precisión de formas motrices (desplazamientos, pasos, gestos, figuras...) y evoluciones en el espacio (formaciones, coreografías...) ajustadas al ritmo o soporte sonoro. Participación en la construcción, estructuración y ejecución de una producción colectiva, previendo roles y tareas de cada uno.	del desarrollo del juego, identifica los principios y reglas de acción más eficientes para los diferentes tipos de actividades y encadena o combina acciones motrices simples u otras más complejas. También relaciona el resultado con sus actuaciones y con los recursos que ha puesto en práctica con la ayuda del docente y respeta reglas simples y comprende su necesidad. Además, identifica en cada momento el rol a desarrollar y realiza las acciones que le son propias. Para las acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas: el alumnado presenta ante las demás secuencias de acciones motrices aprendidas, individuales o en grupo, con una intencionalidad artístico-expresiva o acrobática. Para ello, utiliza un repertorio variado de acciones para comunicar un mensaje y controla su cuerpo (flexibilidad, coordinación, formas corporales codificadas o no codificadas, estables, legibles). También es capaz de organizar las acciones (tiempo, espacio y otros) en su representación, además, sus producciones no presentan lagunas de memoria ni de tiempo. Finalmente, el alumnado se concentra antes de la interpretación y durante la ejecución, manteniendo una actitud atenta, silenciosa y respetuosa en los diferentes roles.
B . Manifestaciones de la cultura motriz	
Conocer y valorar la cultura física como un proceso de (re)construcción social. Se desarrollan en dos direcciones: el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural, desde una perspectiva integradora que incluya ejemplos de personas y culturas con diferentes realidades.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos populares y tradicionales como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Las danzas como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Conocimiento de nombres de juegos populares y tradicionales. - Deporte y perspectiva de género: ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. Referentes en el deporte de distintos géneros. - El juego y el deporte: reglamento.	Este bloque pertenece la Dimensión II “Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad”. Este bloque puede ser abordado de forma específica o enriqueciendo al bloque A. Un ejemplo de esto último sería realizar una unidad didáctica de danzas del mundo y enriquecer la propuesta didáctica realizando una modificación de pasos como actividad expresiva (acciones motrices con intención artística o expresiva). Un ejemplo específico sería realizar una unidad didáctica de juegos populares con juegos que aportan todos los niños y niñas, poniendo atención la importancia de la herencia cultural y el potencial intercultural.
C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices	
Este bloque se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes y por último en la resolución de conflictos de manera dialógica.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices. - Concepto de deportividad. - Conductas contrarias a la convivencia, discriminatorias o sexistas, en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, raza, género u otras): estrategias de identificación y efectos negativos.	Este bloque pertenece la Dimensión II “Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad”. Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A. Una muestra de esta idea sería realizar en una unidad didáctica de minitenis (actividades motrices de oposición), incidiendo en la importancia de la aceptación del resultado en los juegos o situaciones practicadas.

csv: BOA20220727001

- Dominio de las emociones en un ámbito de las actividades en el medio natural con incertidumbre (impulsivo-reflexivo, etc.).	
D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno	
Fomento de conductas sostenibles y ecológicas. Incide sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple vertiente: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Normas de uso: educación vial para peatones, patinetes, bicicletas, etc. Movilidad sostenible. - Espacios naturales en el contexto urbano: uso, disfrute y mantenimiento. - Estado del material para actividades en el medio natural: valoración previa y actuación ante desperfectos. - Prevención y sensibilización sobre la generación de residuos. - Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano. - Cuidado del entorno como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física.	Este bloque pertenece la Dimensión II "Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad". Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A Sirva como ejemplo de lo anterior, realizar una unidad didáctica de orientación (acciones motrices en el medio natural) en la que salimos al parque, incidiendo en la importancia no traspasar los setos cuando están para dividir zonas, evitando así su deterioro cuando vamos a por una pista o baliza. Dado su potencial carácter interdisciplinar se recomiendas desarrollar proyectos interdisciplinares de curso o centro: Con la bici al cole. Desplazamiento activo. Caminos escolares. Tree-Athlon. Chino-Chano. Parques activos. Grupos de medio natural con familias. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursiones, vías verdes, etc.) de acuerdo con las posibilidades del alumnado, del centro y respetando los principios de seguridad activa y pasiva.
E. Organización y gestión de la actividad física	
Aborda tres componentes diferenciados: la higiene, la salud postural y el atuendo, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica y el Inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Cuidado y preparación del material según la actividad a desarrollar. - Pautas de higiene personal relacionados con la actividad física. - Elección de la práctica física: usos y fines. Respeto a las elecciones de los demás. - Prevención de accidentes en las prácticas motrices: mecanismos de prevención y control corporal para la prevención de lesiones. - Protocolo de actuación antes accidentes. Técnicas PAS (proteger, ayudar, socorrer) u otras. - Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado.	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II o de manera específica. Un ejemplo del trabajo transversal con las dos dimensiones sería realizar una unidad didáctica de acrosport (acciones motrices con intención artístico o expresiva), incidiendo en la importancia de los diferentes roles en las situaciones planteadas, así como realizar un buen calentamiento antes de comenzar con las pirámides, a partir de unas recomendaciones dadas. También podrá ser trabajada de manera independiente de las anteriores destinando alguna sesión a la prevención y al protocolo de accidentes que seguiría cuando en el verano esté realizando su actividad física preferida. En este ciclo también se propone iniciar el trabajo sobre la autogestión de las capacidades físicas, a través, por ejemplo, de las carreras de resistencia o de larga duración por su facilidad de puesta en práctica en cualquier entorno. Se trata de que cada alumno y cada alumna, con ayuda del profesorado, conozca sus límites y la gestión de sus capacidades en este tipo de tareas, para establecer proyectos de acción, tendentes a adaptar el ritmo a la duración o a la distancia y a poner en evidencia y, en su caso, mejorar sus capacidades aeróbicas. Con este tipo de trabajos el alumnado conoce las repercusiones fisiológicas y los efectos del esfuerzo en el organismo, adquiere mayor conocimiento personal, controla mejor sus recursos energéticos, sabe aceptar y ser constante en el esfuerzo, etc. Todo ello le aporta conocimientos, recursos y experiencias que le ayudarán a mantener en un futuro su vida física.
F. Vida activa y saludable	
El enfoque de la salud es desde una perspectiva global (física, mental y social) poniendo en valor dos conceptos básicos como son el de la salutogénesis y el de la salud basada en activos. Esto conlleva la construcción de una identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Salud física: efectos físicos y psicológicos beneficiosos de un estilo de vida activo. Características de alimentos naturales, procesados y ultraprocesados. Educación postural en acciones motrices habituales. Factores básicos que inciden en el cuidado del cuerpo. - Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable frente a formas de ocio nocivas. Límites para evitar una competitividad desmedida. Aceptación de distintas tipologías	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II o de forma específica. Un ejemplo del trabajo transversal con las dos dimensiones sería realizar una unidad didáctica de bate y carrera (acciones motrices de colaboración-oposición), incidiendo en la importancia del auto arbitraje para resolver situaciones de la aplicación del reglamento,

csv: BOA20220727001

corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. - Salud mental: respeto y aceptación del propio cuerpo. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades o posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos (social, físico y mental).	cuidando la imagen corporal de los estudiantes ante mensajes/opiniones sobre su desempeño en el juego. De manera independiente de las otras dimensiones se podría abordar, destinando alguna sesión a identificar comportamientos saludables durante la semana y el fin de semana y comprometerse a alguna acción de cambio que mejoren su salud.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Resolución de problemas en situaciones motrices	
La resolución de problemas motores se clasifica en torno a seis experiencias corporales: acciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas. Este bloque, con sus seis problemas motores, configura el eje específico de la Educación Física.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Acciones motrices individuales. Principios para actuar metódicamente: emitir hipótesis de acción, identificar constantes, anticipar las acciones que hay que realizar, seleccionar las formas de hacer más apropiadas, resolver problemas. Perfeccionamiento y combinación de acciones motrices elementales para construir otras de mayor complejidad en situaciones y medios variados. - Acciones motrices de oposición. Información visual (juegos con raqueta: visión puntual, periférica, espacios libres...) y kinestésica (juegos de lucha: percepción del tono muscular, del equilibrio y desequilibrio, del centro de gravedad...). Principios y reglas de acción para superar al adversario (colocación en el terreno, utilización de la fuerza del oponente, alternancia...) - Acciones motrices de cooperación: la colaboración, la sincronización, la disponibilidad. Encadenamiento y coordinación de acciones grupales. Sincronización de acciones. Utilización de estrategias básicas de juego (anticipación). Práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto. Verbalización de reglas de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas acción para la colaboración con compañeros y compañeras para conseguir un objetivo común. - Acciones motrices de colaboración-oposición: roles que vinculan interacciones posibles, relaciones con espacios y tiempos o uso de objetos. Explicación a posteriori de la propia acción, la de sus compañeros, compañeras y oponentes. Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa. Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...). Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia. - Acciones motrices en el medio natural: características y modalidades de utilización del material y el equipo para la realización de actividades en el medio natural, incluido el de seguridad. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursión, acampada, cicloturismo, orientación) de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas de equilibrio. Gestión para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia. - Acciones motrices con intención artística o expresiva: el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Algunas manifestaciones expresivas relacionadas con estas actividades: la expresión corporal, la dramatización, la(s) danza(s), la gimnasia rítmica. Espacio propio, próximo y común o coreográfico. Utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento (energía,	Seleccionar las actividades que van a conformar la propuesta curricular para el ciclo. Prestar atención al itinerario completo de la etapa y lo establecido en el primer ciclo y en el segundo ciclo. Al final del ciclo: Para las acciones motrices individuales: coordina acciones motrices que ya posee o acciones motrices específicas que debe construir de manera efectiva, con la intención de adaptarse a medios distintos: Para ello, encadena y combina acciones motrices simples (pe, saltar, correr y dar la voltereta) y aplica principios de acción sencillos para mejorar su rendimiento Controla sus desplazamientos y el esfuerzo a partir de referencias exteriores del medio y de su propio cuerpo y adapta su acción motriz en función del medio donde desarrolla la actividad (modifica sus acciones, anticipa y ordena las acciones o actuaciones de forma efectiva). Finalmente, construye y pone en práctica un proyecto de acción motriz individual, razonado y reflexivo, de forma pertinente en entornos conocidos y desconocidos, con el objetivo de conseguir los mejores resultados. Para ello, toma referencias e informaciones pertinentes de su propio cuerpo y del medio de evolución o de su representación gráfica (descodifica la información recibida en términos de parámetros espaciales o temporales (distancia, duración o puntuación), utiliza herramientas de medida sencillas para valorar su rendimiento). Además, asume los distintos roles sociales, de ayuda y seguridad y se compromete a alcanzar sus metas. Se sugiere que el centro (en coordinación con las familias y el contexto social) ponga en marcha acciones para que alumnado al final de la etapa sepa desenvolverse en el medio acuático con seguridad y autonomía. Para las acciones motrices de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición: el alumnado pone en práctica proyectos de acción simples en diferentes tipos de situaciones motrices actuando con una mayor continuidad, rapidez y seguridad en el juego. Par ello escoge estrategias orientadas a conseguir las metas propuestas, identifica las situaciones favorables de marca y utiliza su motricidad habitual y específica en la consecución de una tarea con el objetivo de ser más decisivo y eficaz. Además, relaciona el resultado obtenido con sus actuaciones y con los recursos que ha puesto en práctica y aplica las reglas del juego y seguridad. Asimismo, asume con responsabilidad los diferentes roles del juego y los cambios frecuentes. Para las acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas: el alumnado participa activamente en la construcción y presentación, ante un público, de una producción colectiva artístico-expresiva o acrobática, utilizando su motricidad más simbólica, inhabitual, estética, fluida y con amplitud de movimiento. Para ello transforma su gestualidad (por deformación, transposición, combinación, amplitud, desequilibrios, etc.) y utiliza formas gestuales jugando con diferentes variables (el tono muscular, los equilibrios, cambios de sentido, apoyos, rotaciones, etc.). El estudiante, además, encadena con fluidez las acciones combinándolas entre ellas con un carácter estético y estructura la producción a partir de ritmos, duraciones y secuencias, con un uso del espacio variado y multidireccional. Por último, utiliza la simbología más adecuada para transmitir un

csv: BOA20220727001

espacio y tiempo) para la creación, expresión y comunicación de imágenes, ideas, estados de ánimo, sentimientos, emociones, roles, actitudes, tramas… Ejecución con precisión de formas motrices (desplazamientos, pasos, gestos, figuras...) y evoluciones en el espacio (formaciones, coreografías...) ajustadas al ritmo o soporte sonoro. Participación en la construcción, estructuración y ejecución de una producción colectiva, previendo roles y tareas de cada uno.	mensaje, valorando la actuación de los demás y la propia a partir de criterios de observación objetivos (espacio, material, etc.). Para las acciones motrices en el medio natural. Se sugiere que el centro (en coordinación con las familias y el contexto social) ponga en marcha acciones para que alumnado al final de la etapa sepa: - montar en bicicleta para impulsar un cambio social en movilidad y desarrollo del ocio activo (Julián y otros, 2021; MITMA, 2021). - conocer alguno de los espacios naturales protegidos de Aragón para valorar el patrimonio cultural y natural.
B. Manifestaciones de la cultura motriz	
Conocer y valorar la cultura física como un proceso de (re)construcción social. Se desarrollan en dos direcciones: el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural, desde una perspectiva integradora que incluya ejemplos de personas y culturas con diferentes realidades.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos populares y tradicionales como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Las danzas como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural. - Valoración de los juegos tradicionales aragoneses como prácticas culturales de nuestro entorno. - Conocimiento de nombres de juegos populares y tradicionales. - El juego como manifestación social y cultural. - El ritmo y la organización temporal: la pulsación, la frase musical, el acento, la estructura rítmica… Formas motrices: desplazamientos y pasos (marcha, «salticado», galope...), figuras, gestos, posiciones… - Realización de danzas folclóricas, juegos danzados y otras producciones corporales propias de Aragón. - Valoración de las danzas folclóricas aragonesas como componente de nuestro patrimonio cultural. - Deporte y perspectiva de género: sexismo en el deporte amateur y profesional. - Deportes olímpicos y paralímpicos, instituciones e historia asociada a los Juegos Olímpicos y Paralímpicos. - Normas, reglas de juegos y deportes y su posible evolución o adaptación.	Este bloque pertenece la Dimensión II “Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad”. Este bloque puede ser abordado de forma específica o enriqueciendo las actividades del Bloque A. Un ejemplo específico sería realizar una unidad didáctica de juegos tradicionales con una invitación a las familias (abuelos y abuelas) a jugar con sus nietos a “sus juegos” poniendo atención la importancia de la herencia cultural. Otro ejemplo enriqueciendo al bloque A, sería realizar el aprendizaje de varias danzas tradicionales o del mundo y posteriormente trabajar su modificación de pasos como actividad expresiva (acciones motrices con intención artística o expresiva).
C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices	
Este bloque se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes y por último en la resolución de conflictos de manera dialógica.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Gestión emocional: ansiedad, enfado desmedido en situaciones motrices. Estrategias de afrontamiento y gestión. - Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas. - Concepto de fairplay o “juego limpio”. - Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación). - Autoconfianza en el trabajo individual, por parejas o en grupo. - Aceptación de la dimensión afectiva unida a la oposición: las caídas, los contactos con el otro, el enfrentamiento, la combatibilidad… - Disfrute del placer de jugar, independientemente de los resultados alcanzados. - Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido. - Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio. - Responsabilidad, cooperación y autonomía para desenvolverse en un medio no habitual con espíritu de aventura y convivencia. - Dominio de las emociones en un ámbito de las actividades en el medio natural con incertidumbre (impulsivo-reflexivo; solidaridad, positividad, etc.). - Control de la emoción y sus efectos para representar en público y para atreverse a expresar las emociones.	Este bloque pertenece a la Dimensión II “Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad”. Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A. Una muestra de esta idea sería realizar en una unidad didáctica de desafíos cooperativos (actividades motrices de cooperación), incidiendo en la importancia de una comunicación sana en las situaciones de juego, el pacto, la solidaridad y el respeto por los demás. Otra opción sería en una unidad didáctica de cooperación-oposición reforzarse desde la vivencia de situaciones motrices en las que el alumnado juegue con la norma y concilie el deseo de “ganar” y “poder más” con el respeto a las personas que están participando en el mismo juego. Aprender a gestionar las emociones en una situación de riesgo controlado, anticipar y valorar riesgos, etc. No se trata de reprimir pulsiones del individuo, sino de facilitar estrategias y ayudar a orientarlas y canalizarlas para la mejora individual y colectiva.

csv: BOA20220727001

- Colaboración en el proceso creativo, estableciendo relaciones positivas dentro del grupo, búsqueda de consensos, interés por las producciones de los demás, y aceptando las críticas constructivas.	
D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno	
Fomento de conductas sostenibles y ecológicas. Incide sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple vertiente: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Normas de uso: la educación vial actuando como peatones o utilizando artilugios (bicicletas, patinetes, etc.). - Valoración de acciones con respecto al fomento del transporte activo y sostenible: bicicletas, patines, patinetes. - Previsión de riesgos de accidente durante la práctica en el medio natural: valoración previa y actuación. - Construcción y reutilización de materiales para la práctica motriz. Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano. - Cuidado del entorno como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural. - Respeto y conservación del entorno, la naturaleza, las instalaciones y el material tanto propio como común. - Espíritu crítico ante el deterioro del medio natural. - Contemplación y disfrute de la belleza natural.	Este bloque pertenece la Dimensión II "Cultura, el autoconocimiento, los valores y la sostenibilidad". Este bloque se recomienda abordarlo enriqueciendo las actividades del Bloque A. Sirva como ejemplo de lo anterior, realizar una unidad didáctica de orientación (acciones motrices en el medio natural) en la que salimos a realizar una ruta de senderismo a un espacio conocido, se puede invitar a fotografiar acciones no sostenibles ambientalmente por la acción del ser humano para realizar una acción de concienciación medioambiental en la comunidad educativa. Dado su potencial carácter interdisciplinar se recomiendas desarrollar proyectos interdisciplinares de curso o centro: Con la bici al cole. Desplazamiento activo. Caminos escolares. Tree-Athlon. Chino-Chano. Parques activos. Grupos de medio natural con familias. Preparación y realización de un proyecto de acción en el medio natural (excursiones, vías verdes, etc.) de acuerdo con las posibilidades del alumnado, del centro y respetando los principios de seguridad activa y pasiva.
E. Organización y gestión de la actividad física	
Aborda tres componentes diferenciados: la higiene, la salud postural y el atuendo, el establecimiento de rutinas de activación-calentamiento y de vuelta a la calma, la actuación ante lesiones o situaciones de riesgo en la práctica y el Inicio de la autogestión de las cualidades físicas a través de proyectos con criterios saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Usos y finalidades: catárticos, lúdico-recreativos, competitivos y agonísticos. - Actitudes consumistas en torno al equipamiento. Análisis crítico de la adquisición de material para la práctica físico-deportiva. - Hábitos autónomos de higiene corporal en acciones cotidianas. - Planificación y autorregulación de proyectos motores: seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado. - Prevención de accidentes en las prácticas motrices: calentamiento general y vuelta a la calma. Importancia de respetar las normas de seguridad. Compromiso de responsabilidad hacia la seguridad propia y de los demás. - Actuaciones básicas ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Posición lateral de seguridad. Técnicas PAS (proteger, ayudar, socorrer). - Respeto a las propias limitaciones y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo o un peligro para la salud. - Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas. - Descubrimiento, a través de la práctica, de los grandes factores de la condición física general. Estimulación de las funciones respiratorias y circulatorias. - Gestión eficaz de la energía en función del tipo de esfuerzo solicitado. - Toma de conciencia de los riesgos y actuación con seguridad para uno mismo y para los demás.	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II o de manera específica. Un ejemplo del trabajo transversal con las dos dimensiones sería realizar en una unidad didáctica bicicleta de montaña, una salida de dos horas de duración (10-15 km) (acciones motrices en el medio natural), incidiendo en la importancia del respeto al medio natural circulando por los caminos marcados, respetando las normas de circulación y teniendo la bicicleta en condiciones antes de las salidas, superando la ITB (inspección técnica de bicicletas). También podrá ser trabajada de manera independiente de las anteriores destinando alguna sesión al aprendizaje de protocolos y actuaciones antes accidentes y emergencias (uso de resucitadores, realización de la RCP con maniquíes, llamar al 112, etc.). En este ciclo también se propone mejorar el nivel de gestión de las capacidades físicas, a través, por ejemplo, de las carreras de resistencia o de larga duración por su facilidad de puesta en práctica en cualquier entorno. Se trata de que cada alumno y cada alumna, con ayuda del profesorado, conozca sus límites y la gestión de sus capacidades en este tipo de tareas, para establecer proyectos de acción, tendentes a adaptar el ritmo a la duración o a la distancia y a poner en evidencia y, en su caso, mejorar sus capacidades aeróbicas. Con este tipo de trabajos el alumnado conoce las repercusiones fisiológicas y los efectos del esfuerzo en el organismo, adquiere mayor conocimiento personal, controla mejor sus recursos energéticos, sabe aceptar y ser constante en el esfuerzo, etc. Todo ello le aporta conocimientos, recursos y experiencias que le ayudarán a mantener en un futuro su vida física.
F. Vida activa y saludable	
El enfoque de la salud es desde una perspectiva global (física, mental y social) poniendo en valor dos conceptos básicos como son el de la salutogénesis y el de la salud basada en activos. Esto conlleva la construcción de una identidad activa a través del respeto de la imagen corporal propia y de los demás y de la identificación de comportamientos saludables.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
- Salud física: efectos físicos, psicológicos y sociales beneficiosos del estilo de vida activo. Impacto de alimentos ultraprocesados y bebidas energéticas o azucaradas. Educación postural en acciones	Este bloque pertenece a la Dimensión III relacionada con el desarrollo de identidades activas a través de la construcción de una vida saludable. Por su carácter transversal, podrá abordarse en relación con la Dimensión I y/o con la Dimensión II o de forma específica.

csv: BOA20220727001

motrices específicas. Responsabilidad personal en el cuidado del cuerpo. - Salud social: aproximación a los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física. La exigencia del deporte profesional. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz. - Salud mental: Consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género. Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás. - Interés por participar en la organización y desarrollo de proyectos de acción tales como encuentros deportivos entre escuelas del medio rural, fiestas de juegos tradicionales aragoneses, juegos deportivos para grupos de alumnado de diferentes clases... - Barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables.	Un ejemplo del trabajo transversal con las dos dimensiones sería realizar una unidad didáctica de actividades acuáticas (acciones motrices individuales), incidiendo en la importancia de los roles en determinadas situaciones de aprendizaje para realizar autoevaluación del nado, cuidando la imagen corporal de los estudiantes ante mensajes/opiniones por la exposición del cuerpo en traje de baño. De manera independiente de las otras dimensiones se podría abordar, destinando alguna sesión a evaluar su estilo de vida de manera global, analizando las posibles barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables para su edad (actividad física, alimentación, sueño, uso de pantallas, desplazamiento activo, etc.), y comprometerse a alguna acción de cambio que mejoren su bienestar.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

Configurar para la etapa itinerarios de enseñanza-aprendizaje para cada dominio de acción. La Dimensión I y el Bloque A: Resolución de problemas en situaciones motrices ayudan a precisar con mayor rigor las actividades y se convierten en un referente para construir y revisar las programaciones de Educación Física haciéndola más comprensible para el alumnado. Los seis problemas motrices que forman este bloque configuran los ejes específicos del área, ya que nos permitirán transferir saberes comunes dentro un itinerario de enseñanza-aprendizaje al agrupar situaciones y actividades con rasgos comunes de lógica interna. Estos problemas motrices como ya hemos visto serán individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y con intenciones artísticas o expresivas. Cada uno de estos problemas motrices agrupa prácticas corporales consideradas homogéneas por cumplir criterios precisos de acción motriz (presencia o no de incertidumbre del medio, interacción o no con oponentes, etc.). Las actividades que se seleccionen y los saberes básicos establecidos en ese bloque y concretados para cada uno de los cursos están al servicio de los criterios de evaluación y son medios para alcanzarlos. Los saberes básicos no pueden construirse ni actualizarse en vacío, necesitan de las actividades, que son su vehículo cultural. Agrupar las actividades (ya sea empleando juegos, situaciones o ejercicios que pertenezcan a un mismo bloque de contenido) permite desencadenar experiencias motrices de naturaleza parecida, favoreciendo la diversidad de aprendizajes motores. Dentro de cada uno de estos problemas motrices y siempre en función de las posibilidades del centro, se realizará una propuesta formativa que posibilite al alumnado realizar aprendizajes fundamentales al final de la etapa de educación primaria. Un ejemplo de itinerario de enseñanza-aprendizaje para las “acciones motrices de oposición” podría ser juegos de oposición para primero, raquetas para segundo, juegos de lucha para tercero, minitenis para cuarto, lucha para quinto y bádminton para sexto.

Conexión con la etapa de Educación Infantil. Esta propuesta pretende tener un nexo de unión explícita con la etapa de Educación Infantil. En algunos centros es habitual que el profesorado de primaria entre en las aulas de infantil. Sería recomendable construir un plan de acción a través de situaciones motrices individuales (p.e. actividades atléticas) que exijan adaptar su motricidad a entornos y/o elementos variados y desconocidos, (p.e. trepa, actividades acuáticas, actividades gimnásticas, elementos de ruedas, orientación, etc.), de colaboración y/o oposición (p.e. juegos de colaboración y oposición, actividades de lucha, juegos cooperativos, etc.), y con intención artística o expresiva, a través de propuestas de improvisación y/o creación (p.e. danza creación, actividades rítmicas, juegos danzados, circo, etc.).

El género como construcción social. Sabemos que es un aspecto que todavía sigue condicionando la persistencia de estereotipos que determinan que algunas actividades sean consideradas más apropiadas para las chicas y otras para los chicos. Este hecho es un aspecto que puede limitar las experiencias motrices en las que se pueden introducir tanto unas como otros, limitando así el desarrollo de una identidad activa. Que esto sea así, depende de factores como la tradición histórica y cultural asociada a los tipos de actividades, de la imagen que de determinadas actividades transmiten los medios de comunicación, las percepciones del alumnado sobre las mismas (influenciadas por sus experiencias previas y opiniones de sus otros significativos). En este sentido, el lenguaje que utilice el profesorado a la

csv: BOA20220727001

hora de presentar y/o referirse a unas u otras actividades será fundamental para que el alumnado normalice que ninguna actividad física debe ir ligada a uno u otro género.

Contrarrestar los estereotipos de género. Desde la Educación Física tenemos la ocasión y la responsabilidad de intervenir para contrarrestar la influencia de los estereotipos de género u otros rasgos de exclusión y contribuir a la consecución de una igualdad efectiva y real de oportunidades para todos y todas. Algunas de las acciones que podemos realizar son: ofrecer un tratamiento diversificado y equilibrado de actividades por itinerario de enseñanza-aprendizaje, preservar la seguridad afectiva y emocional del alumnado en todos los tiempos pedagógicos, no tolerando los comportamientos excesivamente competitivos y agresivos y siendo tajantes con discriminaciones "de baja intensidad" como comentarios malintencionados, gestos de desprecio, etc. Priorizar en la elección de actividades aquellas que no tengan estereotipos de género, para que todo el alumnado se pueda sentir identificado e intervenir de forma explícita sobre lo que significa la construcción social del género cuando se elijan actividades con estereotipos para poder reconstruir ese ideario colectivo.

Decisiones para fomentar la inclusión. Debemos incluir en la selección de actividades aquellas que fomenten la inclusión y la sensibilización ante la discapacidad y la diversidad funcional (boccia, trailorienteering, voleibol sentado, goalball, etc.); con el objeto de normalizar las diferentes características de cada individuo y poner en valor el esfuerzo extraordinario que realizan las personas con discapacidad física en la resolución de problemas motores. Otra medida que podemos realizar para favorecer la inclusión en el día a día es el acceso a la información diseñando los materiales curriculares con comunicación aumentativa y alternativa (https://arasaac.org/).

La relevancia de la autorregulación emocional. La Educación Física brinda la posibilidad de presentarle al alumnado situaciones controladas potencialmente estresantes mediante el juego; a través de las cuales el profesorado puede guiar y acompañar los procesos de gestión y autocontrol emocional, tanto en las situaciones de éxito como en las de fracaso (decisiones adversas de un árbitro o juez, errores cometidos tanto personales como de otros compañeros y compañeras, ser eliminado en un juego, celebrar una victoria de manera desmesurada, no coincidir en el grupo con los compañeros y las compañeras deseados, empezar la clase teniendo un mal día, no sentirse útil en un juego, etc.). El profesorado de Educación Física se enfrenta al reto de contribuir al desarrollo de estrategias y dotar de recursos que ayuden al alumnado a "autocontrolar su impulsividad, sus emociones y su conducta en general, sobre todo en las situaciones adversas, pues es en éstas en las que el autocontrol es más difícil y adquiere una mayor trascendencia" (Buceta, 2004, p. 46).

El desarrollo del Modelo Pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS). Este modelo pedagógico tiene una relación explícita con la CE.EF.5. y por su carácter transversal impregna a la globalidad del área. Se proponen realizar estrategias y acciones educativas variadas a lo largo de la etapa. Estas estrategias por sí solas tienen una baja incidencia en el estilo de vida del alumnado, pero combinadas entre sí y con otras (de centro y comunitarias), pueden tener un efecto positivo en el alumnado y en la comunidad educativa.

Conceptos relacionados con la motricidad desde el punto de vista del docente. En ocasiones, el profesorado ha venido trabajando de forma aislada habilidades perceptivo-motrices (esquema corporal, lateralidad, etc.) y habilidades motrices básicas y así se han desarrollado unidades didácticas en torno a ellos. Por ejemplo: UD de giro, o de lateralidad, o de salto... Esta propuesta curricular propone aglutinar en torno a diferentes actividades (AFDAE) de cada dominio, emanadas de la cultura motriz y de las posibilidades de cada contexto, los citados contenidos (habilidades) y otros. De esta forma se da fuerza a propuestas globalizadoras que sin duda tienen mayor potencialidad educativa e integradora.

La escuela rural. El desarrollo eficaz de este currículo precisa un enfoque metodológico que se adecúe a las posibilidades del centro, tanto de espacios, como de otro tipo de recursos. Así, por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural se caracteriza por tener grupos-clase con un escaso número de estudiantes que pueden tener diferentes edades. Esto conlleva relaciones interpersonales ricas y profundas basadas en la cooperación, así como la posibilidad de individualizar y personalizar más la enseñanza. En el diseño de situaciones de aprendizaje se tendrá en cuenta esta singularidad. El profesorado deberá desarrollar una programación que garantice que el alumnado realice actividades variadas dentro de un mismo itinerario de enseñanza-aprendizaje adaptando el nivel de exigencia a cada estudiante según su curso. Para conseguir esto se recomienda realizar programaciones de carácter bianual. Cada dos años el alumnado que pertenece a esa agrupación recibiría aprendizajes relacionados, pero en orden

csv: BOA20220727001

creciente de dificultad. La redacción de los criterios de evaluación para cada competencia específica en orden creciente de dificultad facilita esta tarea organizativa. Al trabajar sobre actividades globales, es más sencillo individualizar el grado de exigencia para cada nivel. El conocimiento exhaustivo del tratamiento de cada una de las actividades permitirá al profesorado adaptar las situaciones a las condiciones particulares de cada grupo-clase.

El estilo motivacional de los docentes. El docente de Educación Física, a través de su forma de actuar en el aula, se configura como un agente determinante en el grado de implicación de su alumnado en el aula y en la práctica de actividad física presente y futura. El estilo docente es la forma de generar ambientes de aprendizaje que facilitan el número, el tipo y la calidad de las interacciones sociales que experimenta el estudiante en un contexto educativo. Tomando como referencia investigaciones que relacionan la forma de proceder del profesorado y las consecuencias motivacionales para el alumnado a nivel de comportamiento, afectivo y cognitivo, podemos ir configurando un estilo docente capaz de generar climas de aprendizaje óptimos en el aula. De esta forma, estaremos satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) y contribuyendo a fomentar hábitos positivos y de relevancia acordes con los propósitos establecidos en el sistema educativo actual. Los ámbitos de la intervención didáctica que configuran el ambiente de aprendizaje en la educación física escolar son variados, pero según la dirección que tomen las decisiones del profesorado se fomentará un clima óptimo de aprendizaje o no. Se deberá prestar atención a aspectos como informar sobre los objetivos a conseguir a diferentes niveles (unidad didáctica, sesión y situaciones de trabajo), diseñar propuestas de aprendizaje orientadas al proceso y no al resultado únicamente, estructurar la información en las tareas, focalizar la información en los elementos controlables por el alumnado (construir y aplicar las reglas de acción para fomentar la implicación cognitiva del estudiante) desarrollar experiencias de “éxito controlado y fracaso controlado”, reforzar que mejorar el nivel de aprendizaje se realiza a través de la práctica, fomentar durante las sesiones la regulación emocional, dar la posibilidad de elección de tareas durante las unidades didácticas, combinar diferentes modelos disciplinarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos estáticos y dinámicos), reconocer el progreso individual y de la mejora por factores como la atención, la perseverancia, etc., utilizar evaluaciones privadas y significativas para el aprendizaje, diseñar sesiones basadas en la variedad, diseñar situaciones que promuevan el reto, aprovechar el carácter lúdico inherente a las actividades para fomentar una motivación intrínseca, implicar a los participantes en diferentes tipos de liderazgo asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitar diferentes formas de agrupamiento, hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas, diseñar evaluaciones diagnósticas que permitan al alumnado establecer necesidades de aprendizaje concretas, implicar al participante en su evaluación, posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, ayudar a los practicantes a programar la práctica, etc.

Variedad metodológica. La metodología que utilice el profesorado constituye un elemento fundamental y se refiere al conjunto de criterios y decisiones que organizan la acción didáctica en el aula. Lo que pretende el docente cuando toma decisiones metodológicas es facilitar los procesos de aprendizaje. El papel del profesorado consiste en estimular, enriquecer y multiplicar las experiencias del alumnado, variando o diversificando las situaciones, concediéndole a usar útiles y recursos que posee, y que no utiliza normalmente, para suscitar su interés y aumentar sus posibilidades de adaptación. El profesorado del área de Educación Física cuando aborda diferentes actividades tiene la posibilidad de utilizar diferentes metodologías (estrategias docentes, estilos de enseñanza, modelos pedagógicos, etc.) por ejemplo, la asignación de tareas, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, los programas individuales, aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos, etc. Deberán ser seleccionadas para facilitar la adquisición de recursos por parte del alumnado que les permitan reflexionar, evaluar y autoevaluarse, autorregularse, perseverar en el aprendizaje, responsabilizarse o esforzarse para mejorar y finalizar con éxito su aprendizaje.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

Es importante evaluar las posibilidades de éxito del alumnado al diseñar las propuestas de aprendizaje, así como crear las condiciones adecuadas para que intervengan con confianza en el éxito y seguridad en las propias capacidades. Se valorarán sus producciones y se les permitirá visualizar el éxito de estas con vistas a suscitar y mantener la motivación, aumentar su percepción de control y fortalecer así su autoconfianza en el proceso. El profesorado debe permitir la confrontación del estudiante con la complejidad, siempre y cuando ésta esté a su alcance, teniendo en cuenta que un aprendizaje no es nunca la suma de elementos simples, sino una construcción progresiva de una realidad global y compleja, cargada de relaciones y susceptible de ser analizada.

csv: BOA20220727001

Lo importante para el tratamiento didáctico es el proceso y no las marcas o resultados, que deben servir para darse cuenta de sí los primeros están adquiridos/dominados o no. Progresar supone perfeccionar el aprendizaje, mejorar sus resultados y pasar de un comportamiento a otro más elaborado o adaptado.

En la construcción de aprendizajes, el alumnado se ve confrontado a nuevas realidades (nuevas actividades y situaciones), que debe conocer e integrar en sus esquemas de conocimiento. Éstos, gracias a la información que procede de las actuaciones, se reelaboran y modifican constantemente y se hacen más complejos; y tienen la posibilidad de ser transferidos o utilizados en otras situaciones y contextos. El proceso de aprendizaje requiere, entre otros aspectos, que el alumnado encuentre sentido a las tareas que realiza para implicarse en un proceso que requiere esfuerzo, compensado por la funcionalidad que adquiere el aprendizaje significativo. Hay actividades que se ven muy facilitadas como el caso de las que se desarrollan en el medio natural, al igual que la realización de proyectos globalizados e interdisciplinares.

Partiendo de la idea de que aprender es una actividad interna al discente y dirigida por él mismo, en la orientación y guía de los procesos de aprendizaje, se le permitirá formularse claramente una intención antes de comenzar a actuar, tener medios para identificar el resultado de esta acción y poder modificar los medios de todo tipo utilizados en función del éxito o fracaso de la misma. Es muy interesante facilitar la práctica y la reflexión al alumnado, para volver a construir la acción más pensada y ajustada a los fines perseguidos. Se trata de que verbalice y tome conciencia del juego, del aprendizaje, del proceso de sus acciones, de las formas de actuar, de las operaciones utilizadas para realizar las tareas, de los obstáculos encontrados, para que, al tiempo que lleva a cabo las tareas, conozca el porqué y el para qué de ellas, de manera que vaya construyendo, de forma significativa, conocimientos y saberes.

El objetivo durante las sesiones de Educación Física se centra en polarizar la atención de los estudiantes hacia aspectos relevantes de las situaciones planteadas y simplificar la fase de procesamiento de la información. En muchos casos al alumnado se le puede orientar en términos condicionales (si… entonces…) cuando acometen las tareas de aprendizaje. Se pretende que primero identifique una situación o un estímulo determinado y lo relacione con una respuesta o grupo de respuestas concretas. La finalidad en el planteamiento sería la de facilitar la organización del conocimiento que los estudiantes van consiguiendo en el aprendizaje del contenido correspondiente. La meta es que sean capaces de llegar a predecir el comportamiento (para… hay que…) facilitando los procesos de autonomía durante la acción.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje integrarán procesos orientados a la adquisición de las competencias y deberán enfocarse desde diferentes perspectivas y, simultáneamente, desde la articulación con elementos plurales como son las diferentes opciones metodológicas de carácter participativo, el tipo y la intención de las actividades planteadas, la organización de los grupos o el desarrollo de la autoestima. Será igualmente importante tener en cuenta la regulación de los procesos comunicativos, el desarrollo de las relaciones interpersonales, la conversión de espacios y materiales en oportunidades de aprendizaje o la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos sociales próximos que permitan comprobar el valor de lo aprendido.

Las situaciones de aprendizaje deberán tener en cuenta los aprendizajes específicos de la actividad que estemos realizando. En la Orden de 16 de junio de 2014 ya se expuso este aspecto de forma más detallada. Recomendamos tener en cuenta las fichas de cada bloque de contenido para diseñar las situaciones de aprendizaje de las diferentes unidades didácticas.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Ejemplo de situación didáctica 1: Los porteadores y el gavilán.

Esta situación de aprendizaje pertenece a la unidad didáctica de juegos colectivos con balón (JCB): El gavilán. Fue realizada en 2010 por Alfredo LarrazUrgellés para el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón como ejemplificación curricular para primer ciclo. Toda la propuesta didáctica se encuentra disponible enhttp://www.educacionfisicaescolar.es/juegos-colectivos-con-balon/ .

El documento se estructura a partir de dos módulos de aprendizaje: **“el gavilán”** y **“cazabalones”.** Cada módulo puede llegar a constituir una unidad didáctica por separado, de tal forma que por ejemplo en 1º curso de primaria puede

csv: BOA20220727001

realizarse el módulo 1 y en el 2º curso de primaria el módulo 2, o hacer ambos en 2º curso. Cada profesor o cada profesora podrán organizar y distribuir estos módulos de aprendizaje de acuerdo con su contexto e intereses.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos vienen definidas en un modelo de ficha que recoge lo que han de aprender y lo que han de hacer los estudiantes y las estudiantes, así como unas orientaciones didácticas para el profesorado. Al final del documento se abre la posibilidad de construir un tercer módulo como continuación a los dos anteriores. Estamos sin lugar a duda ante un material de alta calidad que ha ayudado a muchos docentes a organizar su práctica docente y es un ejemplo de cómo se entienden las situaciones de aprendizaje con la nueva normativa educativa.

En este documento no se tratan las actividades de colaboración-oposición de invasión, tal y como existen en la cultura social de referencia (baloncesto, fútbol, balonmano, etc.). La diversidad de situaciones propuestas y las diferentes adquisiciones que el alumnado debe aplicar en la práctica de los juegos colectivos con balón seleccionados ha de permitirles, en el futuro, abordar con soltura y éxito las diferentes unidades didácticas más concretas. Por lo tanto, estamos ante una propuesta para iniciar el itinerario de enseñanza-aprendizaje relacionada con las actividades de colaboración-oposición para la etapa de educación primaria.

Introducción y contextualización:

La unidad didáctica de “el gavilán” utiliza fundamentalmente, para los atacantes, la acción de “botar”. Esta manipulación del balón se realiza individualmente y a la par con otros compañeros y con otras compañeras, con lo cual cada atacante se ve obligado a ajustar sus conductas motrices de ataque según sus posibilidades y las condiciones del entorno. El alumnado tendrá que coordinar acciones para ajustar sus comportamientos motores: correr hacia delante o hacia atrás y botar, acelerar el bote.

La duración de la unidad didáctica se recomienda que se sitúe entre 10 y 12 sesiones para dar tiempo a adquirir los diferentes aprendizajes demandados. La estructura de la unidad didáctica se recomienda que esté organizada en tres fases. La fase inicial (con alguna situación de inicio global y otra que sirva de referencia o evaluación inicial) (1-2 sesiones), la fase de transformación (7-8 sesiones) y la fase final o de cierre de la unidad didáctica (1-2 sesiones).

Esta situación de aprendizaje es la que se propone como situación de referencia o situación inicial de evaluación para la unidad didáctica.

El juego propuesto, “los porteadores y el gavilán”, se realiza en espacios interpenetrados y establece roles diferenciados: una persona es siempre el gavilán y cuatro son porteadores durante la partida. La relación de oposición da prioridad al ataque 4x1, pero mediatiza los desplazamientos de los atacantes con la acción impuesta del bote de balón. El defensor puede desplazarse corriendo y sin impedimentos para tocar a los gavilanes. Pueden establecerse más o menos zonas refugio (aros) para modular la relación defensa - ataque.

Objetivos didácticos:

Al final de la situación de aprendizaje el alumnado tiene que ser capar de:

1. Identificar su nivel de práctica.
2. Comprender y respetar las normas del juego y a los demás.

Elementos curriculares involucrados:

La relación de los elementos curriculares implicados en la situación está expresada en la siguiente tabla:

Competencia específica	Criterio de evaluación	Objetivo didáctico
CE.EF.1. Adaptar la motricidad …	1.4. Comprende y resuelve acciones motrices, con la ayuda docente, de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales	1. Identificar su nivel de práctica.

csv: BOA20220727001

	a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones colaboración-oposición.	
CE.EF.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, …	3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando las características y niveles de los participantes.	2. Comprender y respetar las normas del juego y a los demás.

Los bloques y los saberes básicos asociados a esta situación de aprendizaje son los siguientes:

Bloque	Saberes básicos
Bloque A. Resolución de problemas en situaciones motrices.	• Identificar y tener diferentes roles (porteador, gavilán). • Identificar y utilizar los espacios que tienen funciones diferentes y la posición del gavilán para orientar su acción. • Enriquecer el repertorio de acciones motrices (correr y transportar, correr y botar, esquivar, evitar...). • Actuar de forma continua. • Realizar elecciones estratégicas como atacante hasta llegar a depositar el balón en la caja contraria.
Bloque C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	• Respetar las normas del juego. • Respetar el juego de los demás. • Respetar los criterios dados para desarrollar las funciones de anotador y observador.

Conexiones con otras áreas:

Se presentan aquí algunas ideas para enriquecer la situación de aprendizaje:

Área	Competencia específica	Acción educativa posible
Matemáticas	**CE.M.1.** Interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos mediante conceptos, …	Jugar con datos de la vida real del estudiante con las fichas individuales y colectivas, para realizar conteos globales, por mesas cooperativas, etc. por comportamiento registrado.
Lengua castellana y literatura	**CE.LCL.5.** Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente …	Aprovechar la experiencia de la sesión o sesiones utilizando la situación y solicitar al alumnado una descripción del juego y lo que ha hecho en una partida priorizando el criterio temporal en las acciones (primero hice, luego, más tarde, finalmente, etc.).

Descripción de la actividad:

Material:

- Cajas de cartón con 2 o 3 balones más que los jugadores de cada equipo.
- Petos de colores para diferenciar los equipos y dos gorras, una para cada gavilán.
- De 4 a 6 aros refugio por campo.

csv: BOA20220727001

- Hojas de registro y lapiceros.

Finalidad:

- Para los jugadores de campo (porteadores): transportar el mayor número de balones a la caja contraria sin ser tocados por el gavilán.

- Para el gavilán: tocar al mayor número de jugadores contrarios y evitar así que lleguen a depositar los balones en la caja de su equipo.

Normas:

- Cuando el juego comienza cada jugador transporta un balón (y sólo uno cada vez) de su caja a la del otro equipo. Cuando lo deposita en la caja contraria, vuelve a su caja por la parte exterior del campo para transportar otro balón. Así hasta que se agota el tiempo de juego.

- Cada equipo va por el terreno asignado para ello (medio campo).

- Para los porteadores: desplazarse haciendo botar la pelota de forma continuada. El gavilán no se les puede tocar en un aro-refugio. Cuando son tocados por el gavilán en el campo de juego deben volver a llevar el balón a su caja. Entonces pueden intentarlo de nuevo.

- Para el gavilán: tocar a los porteadores o coger el balón en el campo de juego.

Criterios de éxito:

- Tener menos balones en su caja que el equipo contrario al finalizar la partida.

Metodología y estrategias didácticas:

Organización:

- Una zona de unos 10 x 20 metros, o medio terreno de BC a lo ancho (superficie no peligrosa).

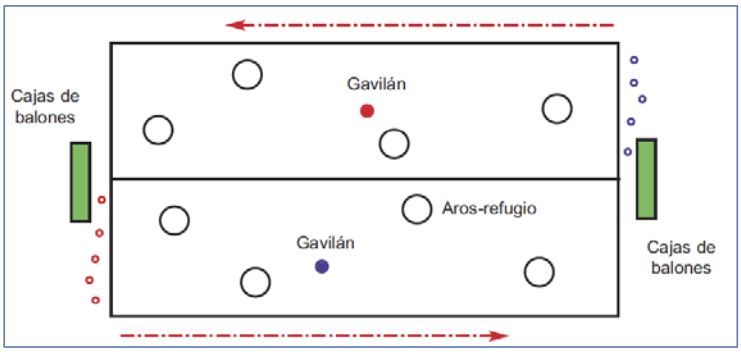
- El terreno se halla dividido en dos mitades a lo largo.

- Dos equipos de 5 o 6 alumnos o alumnas. Uno de ellos es el gavilán y el resto porteadores.

- El resto del grupo clase ejerce funciones de: cronometrador, organización, observador, árbitro...

- Tiempo de juego: 4 minutos.

Representación gráfica:



Representación gráfica de la situación “los porteadores y el gavilán”. Imagen extraída de Larraz (2010, pp. 20).

Reglas de acción:

csv: BOA20220727001

- Debemos ser conscientes que, al ser una situación inicial de trabajo en la unidad didáctica, sirve para diagnosticar problemas y poner en valor lo que se sabe. Hasta el final de la situación se recomienda no hacer preguntas para generar aprendizajes y sistematizar alguna regla de acción.

- Para fomentar la reflexión, algunas preguntas tipo: ¿Qué estrategias habéis utilizado para llevar la caja al otro lado? ¿A quién hay que prestar atención para ir avanzando por el campo? ¿Os resulta sencillo botar la pelota? ¿me podéis enseñar cómo botáis? ¿Os resulta sencillo botar la pelota teniendo que quitar la mirada del bote para atender al gavilán? ¿habéis hecho algún plan como equipo? ¿Cómo debe moverse el gavilán por el campo? ¿hay zonas mejores y peores para defender vuestro campo? Etc.

Observaciones para el docente:

- Cuando son tocados por el gavilán en el campo de juego deben volver a llevar el balón a su caja. Esta acción la deben de realizar por fuera del terreno de juego para evitar choques. A veces en las primeras situaciones se puede dejar hacer al alumnado y en una reflexión grupal antes de tomar notas, hacer ver que es lo más oportuno para la dinámica global de trabajo.

- Si van a sistematizar comportamientos individuales o colectivos, hay que explicar las fichas antes del registro. Se recomienda haber jugado varias veces, para que todo el alumnado conozca el juego y le sea más sencillo entender qué registrar, a quién mirar y durante cuánto tiempo. Los roles de anotador y observador cobran importancia en el desarrollo de esta acción. El tamaño del material debe ser grande (folio por ficha o medio folio).

- Esta situación puede ser la única en una sesión para aprovechar la organización realizada.

Atención a las diferencias individuales:

El transporte de balones según el grupo o el alumno o alumna en concreto puede realizarse: llevándolos bajo el brazo, botando y cogiendo, botando con una mano...

Probar con diferentes tipos de pelotas puede ayudar a algunos estudiantes en el proceso de adquisición de la habilidad del bote.

Poner aros de un color a los que solo pueden acceder determinados estudiantes.

Cambiar de grupos durante la sesión.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

Es importante dar bastante tiempo de práctica y repetir varias veces la situación de juego para que descubran los problemas a los que se enfrentan en esta primera toma de contacto con un juego de oposición modulada. Puede realizarse una evaluación colectiva del equipo y otra individual (un alumno o una alumna juegan y otros u otras anotan sus resultados).

Es importante sistematizar acciones que conocen y saben hacer, dificultades y problemas encontrados para tomar decisiones con el alumnado. Algunas preguntas de final de sesión: ¿qué podemos mejorar? ¿qué es lo que más os interesa de los juegos colectivos? ¿habéis utilizado alguna estrategia de grupo?, Si lo volviésemos a hacer ¿qué estrategia utilizarías como equipo? y ¿qué estrategia utilizarías como gavilán?, etc.

Ficha tipo para evaluación colectiva.	Ficha tipo para evaluación individual.

csv: BOA20220727001

	Balones a la caja	Balones robados por el gavilán
Partida 1		
Partida 2		
Partida 3		

.

	Intentos	Balones a la caja	Balones robados por el gavilán
Partida 1			
Partida 2			
Partida 3			

.

Bibliografía consultada:

Larraz, A. (2010). Unidad didáctica Juegos colectivos con balón. En VVAA (2010). Ejemplificaciones didácticas de Primer Ciclo de la Etapa de Educación Primaria. Zaragoza. Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de Aragón. Consultado en febrero de 2022 en:http://www.educacionfisicaescolar.es/juegos-colectivos-con-balon/ .

Ejemplo de situación didáctica 2: Juego de pistas de los Juegos Olímpicos antiguos.

Esta situación de aprendizaje pertenece a la unidad didáctica de orientación. Fue realizada en 2011 por José A. Julián Clemente y Martín Pinos Quílez para el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón como ejemplificación curricular para segundo ciclo. Toda la propuesta didáctica se encuentra disponible en http://efypaf.unizar.es/recursos/orientacion.html

La unidad didáctica de Orientación nos propone trabajar esa actividad, con la finalidad de desarrollar la capacidad de orientarse en el terreno a partir de la lectura de un plano. Se pretende que el alumnado, mediante una actitud positiva, adapte, de una forma segura, las conductas motrices a distintas situaciones y medios. Sus posibilidades de adaptación a la escuela son realmente ricas. La propuesta didáctica presenta 43 situaciones de aprendizaje diferentes para 4 espacios diferentes (pabellón, patio, calles peatonales próximas y parque próximo al centro educativo.

Introducción y contextualización:

La duración de la unidad didáctica se recomienda que se sitúe entre 10 y 12 sesiones para dar tiempo a adquirir los diferentes aprendizajes demandados. La estructura de la unidad didáctica se recomienda que esté organizada en tres fases. La fase inicial (con alguna situación de inicio global y otra que sirva de referencia o evaluación inicial) (1-2 sesiones), la fase de aprender y progresar (7-8 sesiones) y la fase de valoración de progresos o de cierre de la unidad didáctica (1-2 sesiones).

Esta situación de aprendizaje es una de las que podemos desarrollar para la fase de aprender y progresar para la unidad didáctica. El recurso didáctico que vamos a utilizar es el del juego de pistas.

Los juegos de pistas son un excelente recurso didáctico para generar situaciones de aprendizaje motivadoras en torno a estos contenidos. La localización de lugares a partir de pistas o, lo que es lo mismo, de “ciertos indicios que conducen a averiguar un hecho” (Ascaso y otros, 1996, 92) es una de las organizaciones de clase más habituales en la progresión hacia las situaciones másclásicas de orientación. SegúnAscaso y otros (1996, 92), “los juegos de pistas proponen situaciones o problemas para cuya resolución es necesario identificar y seguir una serie de indicios”.

Objetivos didácticos:

csv: BOA20220727001

Al final de la situación de aprendizaje el alumnado tiene que ser capar de:

1. Realizar un recorrido de orientación en un espacio conocido con balizas o pistas.
2. Controlar la impulsividad al ir a buscar las balizas o pistas.
3. Respetar los límites espaciales establecidos respetando las zonas verdes a partir de las indicaciones dadas.

Elementos curriculares involucrados:

La relación de los elementos curriculares implicados en la situación está expresada en la siguiente tabla:

Competencia específica	Criterio de evaluación	Objetivo didáctico
CE.EF.1. Adaptar la motricidad …	1.4. Comprende y resuelve acciones motrices, con la ayuda docente, de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones colaboración-oposición.	1. Realizar un recorrido de orientación en un espacio conocido con balizas o pistas.
CE.EF.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, …	3.1. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.	2. Controlar la impulsividad al ir a buscar las balizas o pistas.
CE.EF.4. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, …	4.1. Desarrollar una práctica motriz segura en contextos naturales y urbanos de carácter terrestre o acuático, adecuando las acciones al análisis de cada situación, aplicando medidas de conservación ambiental.	3. Respetar los límites espaciales establecidos respetando las zonas verdes a partir de las indicaciones dadas.

Los bloques y los saberes básicos asociados a esta situación de aprendizaje son los siguientes:

Bloque	Saberes básicos
Bloque A. Resolución de problemas en situaciones motrices	• Acciones motrices en el medio natural: Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado (conocimiento del plano, localización de puntos, orientación del plano, seguimiento de trayectorias y ataque a la baliza). • Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado. • Gestión para llevar a buen término una actividad con economía y eficacia.
Bloque C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	• Dominio de las emociones en un ámbito de las actividades en el medio natural con incertidumbre (impulsivo-reflexivo, etc.).
Bloque D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno	• Previsión de riesgos de accidente durante la práctica en el medio natural: valoración previa y actuación. • Realización de actividades físicas en el medio natural y urbano. • Respeto y conservación del entorno, la naturaleza, las instalaciones y el material tanto propio como común.

Conexiones con otras áreas:

csv: BOA20220727001

Se presentan aquí algunas ideas para enriquecer la situación de aprendizaje:

Área	Competencia específica	Acción educativa posible
Matemáticas	**CE.M.1.** Interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos mediante conceptos, …	Potenciar el desarrollo del sentido numérico al trabajar el razonamiento proporcional y el sentido espacial con la localización y sistemas de representación a través de las escalas de los planos utilizados en los juegos para la realización de operaciones para, por ejemplo, orientar la toma de decisiones de ir a una baliza u otra o saber los metros recorridos.
Lengua castellana y literatura	**CE.LCL.5.** Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente …	Aprovechar la experiencia de la sesión o sesiones utilizando la situación y solicitar al alumnado una descripción del juego y lo que ha hecho en el juego de pistas en el parque priorizando el criterio temporal en las acciones (primero hice, luego, más tarde, finalmente, etc.) y el respeto por la naturaleza.

Descripción de la actividad:

Material:

- Material de la situación PQ.5.3. que está en la propuesta de Julián y Pinos (2011). 1 bolígrafo/lapicero por grupo.

Finalidad:

- Conseguir contestar a las 8 preguntas que configuran el juego de pistas.

Normas:

- La tarea se realiza en el parque por lo que se hace necesario establecer reglas claras para salir del centro, ir por la acera, detenerse en los pasos para peatones, cruzar la calle y poner límites a la actividad en el parque.

- Recomendación de uso de un reloj por grupo y marcar la finalización del juego. Las señales acústicas claras, también son factibles.

- Dejar claras las normas de actuación ante los accidentes.

- El alumnado no puede llevarse las pistas ni manipularlas.

- Si se coincide con otro grupo y no se puede estar en esos espacios juntos, tendrá prioridad el que haya llegado primero. Una vez finalizado el análisis de la pista y se hayan ido, el otro grupo podrá acceder.

- Es conveniente no levantar la voz para no ayudar al otro grupo, ni molestar a los demás usuarios del parque.

- Pactar la señal acústica que indica final del juego. Es importante para ajustarnos al tiempo de la sesión o cortar la actividad por algún imprevisto.

Criterios de éxito:

- Realizar un recorrido lo más recto posible desde la zona de salida hasta la zona de ubicación de la pista y responder a las preguntas planteadas.

Metodología y estrategias didácticas:

Organización:

- La "zona de salida" se establece para que se acostumbren a respetar esa zona para salir y llegar.

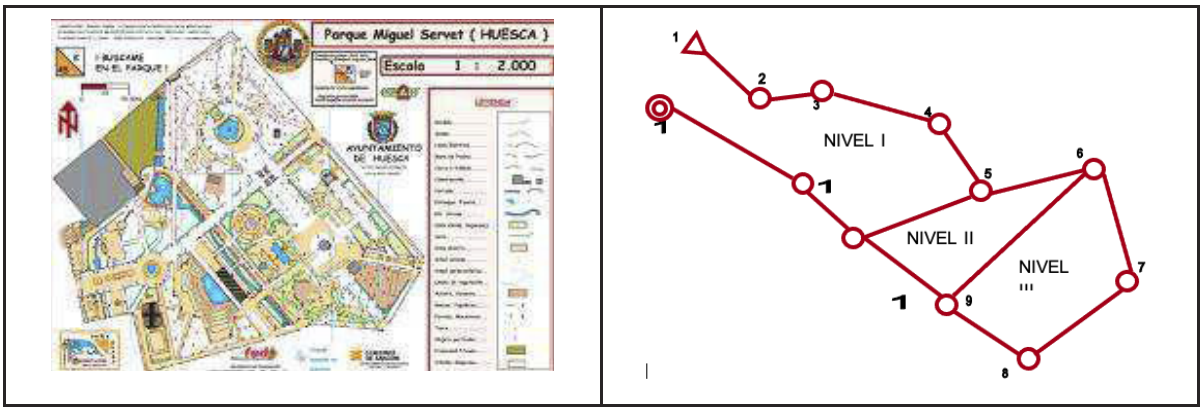
csv: BOA20220727001

- Hay 8 pistas en zonas diferentes del patio. Cada una contiene un mensaje cifrado que hay que descubrir. La respuesta a todas las preguntas nos dará un conocimiento mayor sobre los juegos olímpicos clásicos.

- Cada grupo deberá respetar su secuencia en la búsqueda de las pistas.

- Una vez finalizado pondremos en común el resultado de cada pregunta.

Representación gráfica:



Representación gráfica de la situación "Juego de pistas. Juegos Olímpicos antiguos". Imagen extraída de Julián y Pinos (2011, pp. 30).

Reglas de acción:

- Para fomentar la reflexión, algunas preguntas tipo: ¿Debemos tener el folio colocado de alguna forma? ¿Hemos utilizado la leyenda para representar las cosas? ¿Qué hemos tenido de referencia para situar los objetos y la pista?

- Algunas respuestas que podemos esperar: Para localizar puntos en un plano, leo la leyenda para interpretar los símbolos dibujados e identifico en el papel puntos clave fáciles de reconocer. Reconozco en la realidad esos puntos clave y los relaciono con el punto que quiero localizar. Si tengo dudas de donde me encuentro, compruebo que lo que está delante, detrás, a la derecha y a la izquierda del punto en el terreno, es lo mismo que viene dibujado en el plano. Si tengo dudas de donde ubicar un objeto en el plano cuando dibujo, compruebo que lo que está delante, detrás, a la derecha y a la izquierda del punto en el terreno, es lo mismo que está en la realidad. Si conozco mi posición en el plano, compruebo que algún elemento importante dibujado junto a esa posición también está en el terreno. Si no conozco mi posición en el plano, busco un elemento importante de la realidad cercano a mí y lo localizo en el plano. Ahora me puedo ubicar yo en el plano. Giro el plano hasta que los puntos clave (puertas, líneas, etc.) dibujados en él, se sitúen como en la realidad: a la derecha lo que está a la derecha, al frente lo que tengo delante… Me dirijo a la pista en una dirección lo más recta posible. Me dirijo a la zona de salida en una dirección lo más recta posible.

Observaciones para el docente:

- El reto, como fórmula didáctica, responde a la necesidad que el niño y la niña sienten de demostrarse a sí mismo y a los demás, lo que son capaces de hacer, de afrontar dificultades y superarlas, teniendo como referencia su propio nivel. Las situaciones de aprendizaje han de suponer retos alcanzables para el alumnado; retos que, partiendo de la situación inicial de sus capacidades, estimulen el esfuerzo, la búsqueda y el descubrimiento que conducen a nuevos aprendizajes significativos.

- Es una situación que se realiza por grupos. La tarea muestra como el grupo evoluciona en autonomía, ya que se les va a pedir varias cosas que van a ser extrapolables a otros contextos (parque).

- Es conveniente que cada grupo tenga una evolución diferente por el espacio. En el material curricular de la situación hay una propuesta para 8 grupos diferentes.

csv: BOA20220727001

- La colocación de los objetos que necesita cada prueba lleva un poco de tiempo.

Atención a las diferencias individuales:

Este contenido presenta una oportunidad para el alumnado que presenta dificultades cognitivas o de procesamiento de la información. La adaptación se puede establecer a dos niveles. El primero en el número de balizas que debe de encontrar en el espacio que determinemos (como aparece en la representación gráfica con los diferentes niveles de ejecución). El otro es la posibilidad de ir con un compañero o compañera para que supervise su trabajo (sobre todo en espacios amplios), interviniendo lo menos posible. Si queremos trabajar en grupos, los podemos organizar de forma que el alumnado menos capacitado cuente en su equipo con otros que le puedan apoyar.

Si tenemos alumnado con movilidad reducida o queremos realizar acciones para sensibilizar ante la discapacidad, tenemos la disciplina del TrailOrienteering (Trail O). La disciplina se ha desarrollado para ofrecer a todos y todas, incluidas las personas con movilidad reducida, la oportunidad de participar en una situación de orientación. La principal adaptación que se realiza es que desde los diferentes caminos que configuran el recorrido, se debe identificar los puntos de control que se muestran en el plano o mapa (según la prueba). Como esta identificación se hace a distancia, la correcta identificación de los puntos de control no requiere ninguna destreza manual, permitiendo que aquellos con movimiento reducido participen en igualdad.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

Aunque al final se pueda poner en común para corregir las pistas, es interesante disponer alguna pista cerca de la salida o lugar de reunión, para poder acercarte y supervisar el estado del juego de pistas.

Dependiendo de la madurez del grupo se puede optar por establecer que a las 4 pistas puedan venir a verte y revisar el trabajo realizado. Estaríamos en una situación intermedia entre juego en línea y en estrella.

Bibliografía consultada:

La dinámica se encuentra descrita junto con otras que complementan la propuesta en: Julián, J. A. y Pinos, M. (2011). Ejemplificación de educación física para segundo ciclo de primaria. Actividad: Orientación. Zaragoza. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Consultado en febrero de 2022 en:http://efypaf.unizar.es/recursos/orientacion.html

Documento para enriquecer la propuesta anterior: Aguareles, I. y Angulo, L. (2021). Pío se orienta. Actividades de orientación para Primaria y Educación Especial. https://view.genial.ly/60687c477e2ace0cd7da810c/presentation-pio-se-orienta

Ejemplo de situación didáctica 3: Tomamos conciencia de nuestro estilo de vida y proponemos acciones para mejorarlo.

Como podemos leer en la Competencia Específica 5 y en los saberes básicos relacionados con el bloque F. Vida activa y saludable, su finalidad es la promoción de estilos de vida activos y saludables desde una perspectiva salutogénica y de identificación de activos, teniendo como fundamento el Modelo Pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS) (Julián, Peiró-Velert, Zaragoza-Casterad y Aibar-Solana, 2021).

Aunque esta visión ya estaba presente en la Orden de 16 de junio de 2014 en el Bloque 6. Gestión de la vida activa y valores y más concretamente en criterio 6.12, en el que se le solicitaba al alumnado “generar conocimiento relacionado con la participación en la actividad física de manera regular”, con la nueva propuesta curricular aparece de forma más explícita.

Recordamos que, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, hay que conseguir que el alumnado adquiera los conocimientos, las competencias y los hábitos necesarios para mantenerse en buena salud y para poder realizar de forma autónoma, una adecuada gestión y mantenimiento de su vida física. Los esfuerzos del profesorado deberán ir orientados a ofrecer tiempos de reflexión y análisis de las posibles barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables para su edad (actividad física, alimentación,

csv: BOA20220727001

sueño, uso de pantallas, desplazamiento activo, etc.). Finalmente, el objetivo es que el alumnado, como motores críticos de su contexto, desarrolle conciencia de las diferentes barreras para la participación en la AF, incluida la cultura, la discapacidad y el género y de cómo superarlas.

Introducción y contextualización:

Debemos de tener presente que la literatura científica y las organizaciones internacionales orientan las iniciativas desde al ámbito educativo hacia intervenciones multicomponente sustentadas en el modelo socio-ecológico (Sallis et al., 2006; SHE, 2020; WHO, 2021) (diferentes factores: personales (p.ej. creencias, actitudes, eficacia), sociales (p.ej. amigos, apoyo familiar), del entorno (p.ej. ambiente físico) y políticas). Este modelo se ha identificado como uno de los enfoques más prometedores para desarrollar ambientes activos y saludables a nivel educativo (Spence y Lee, 2003) al paraguas del concepto global de Escuela Promotora de Salud.

A este modelo hay que sumar los nuevos estudios sobre el estilo de vida que ponen el acento en la actividad física, el tiempo sedentario y la duración del sueño ya que representan los tres únicos comportamientos relacionados con la salud que prevalecen durante las 24 horas del día (Canadian 24-hour movementguidelines) (Tremblay et al., 2016). Podemos encontrar que niñas, niños y adolescentes suelen mostrar una prevalencia combinada de comportamientos saludables y de riesgo (Leech*et al.*, 2014). La relación e influencia entre los diferentes comportamientos suele ser más fuerte entre los que se consideran más saludables (p.ej., realización de AF, ingesta de alimentos saludables, tener calidad de sueño, realizar un desplazamiento activo, etc.) o los que se consideran de mayor riesgo (p.ej., consumo de tabaco, alcohol, ingesta de alimentos insanos, excesivo tiempo de pantalla, etc.). Este hecho sugiere la necesidad de intervenir sobre un número considerable de comportamientos saludables para así potenciar su efecto beneficioso mediante un efecto multiplicativo (ver figura A).

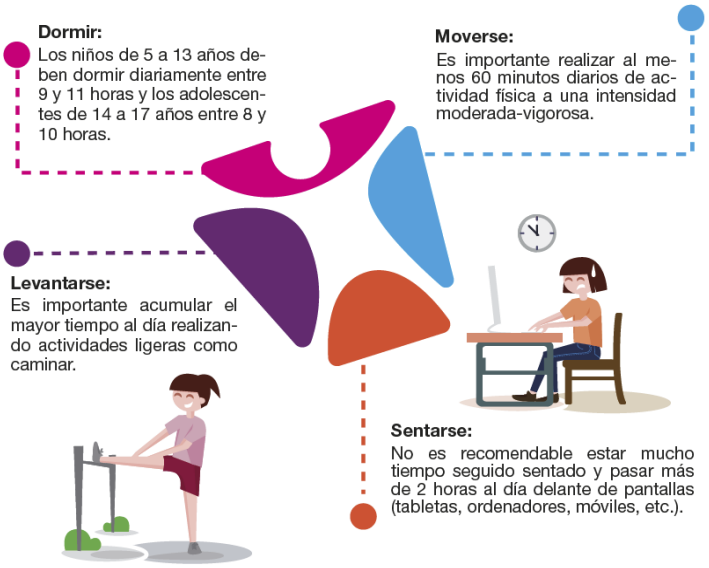


Figura A. Representación de los algunos comportamientos que establece la "Canadian 24-hour movementguidelines". Fuente: Proyecto CAPAS-Ciudad (https://capas-c.eu/).

El profesorado deberá ayudar al alumnado a evaluar su estilo de vida de manera global, analizando las posibles barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables para su edad (actividad física, alimentación, sueño, uso de pantallas, desplazamiento activo, etc.), y comprometerse a alguna acción de cambio que mejoren su bienestar.

Las reflexiones establecidas por el alumnado en estos tiempos pedagógicos que se proponen tendrán un mayor efecto en ellos, si están conectadas con un proyecto de transformación integral de Escuela Promotora de Salud que intervenga tanto a nivel social como cultural, construido para ser sostenible con la participación y el apoyo de participantes y agentes dentro y fuera del entorno escolar.

csv: BOA20220727001

Objetivos didácticos:

Al final de la situación de aprendizaje el alumnado tiene que ser capar de:

1. Identificar comportamientos saludables para su edad.
2. Conocer diferentes recomendaciones internacionales sobre algunos determinantes de salud.
3. Evaluar de forma global su estilo de vida (cantidad y tipo de actividades, horas de sueño, alimentación, etc.).
4. Tomar decisiones reales encaminadas a mejorar su bienestar.

Elementos curriculares involucrados:

La relación de los elementos curriculares implicados en la situación está expresada en la siguiente tabla:

Competencia específica	Criterio de evaluación	Objetivo didáctico
CE.EF.5. Desarrollar un estilo de vida activo y saludable …	5.5. Evaluar de forma global su estilo de vida (cantidad y tipo de actividades, horas de sueño, alimentación, etc.) para tomar decisiones reales encaminadas a mejorar su bienestar.	1. Identificar comportamientos saludables para su edad. 2. Conocer diferentes recomendaciones internacionales sobre algunos determinantes de salud. 3. Evaluar de forma global su estilo de vida (cantidad y tipo de actividades, horas de sueño, alimentación, etc.). 4. Tomar decisiones reales encaminadas a mejorar su bienestar.

Los bloques y los saberes básicos asociados a esta situación de aprendizaje son los siguientes:

Bloque	Saberes básicos
Bloque F. Vida activa y saludable	• Salud social: aproximación a los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz. • Salud mental: Consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género. Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás. • Barreras y facilitadores para cumplir las recomendaciones internacionales sobre comportamientos saludables.

Conexiones con otras áreas:

Se presentan aquí algunas ideas para enriquecer la situación de aprendizaje:

csv: BOA20220727001

Área	Competencia específica	Acción educativa posible
Lengua castellana y literatura	**CE.LCL.3.** Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas …	Exponer de manera estructura los principales comportamientos saludables que un estudiante tiene durante una semana habitual en el curso utilizando un soporte visual que le facilite su producción.
	CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente …	A partir del debate establecido en clase sobre las opciones para mejorar el bienestar individual y grupal, realizar una producción escrita con compromisos concretos, agentes implicados, días a la semana, momentos en el año, etc. que puedan ilustrar esa intención de cambio.
	CE.LCL.6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, …	Aunque puede ser una opción incluida en la propia dinámica en el área de Educación Física, se sugiere buscar, seleccionar y compartir los resultados de un proceso de investigación (sencillo, individual o grupal) sobre las recomendaciones sobre comportamientos saludables para su edad.

Descripción de la actividad:

Material:

- Material curricular para la sesión de la organización semana (orientaciones para su confección en **Metodología y estrategias didácticas.**

Finalidad:

- Evaluar de forma global su estilo de vida (cantidad y tipo de actividades, horas de sueño, alimentación, etc.).

- Tomar decisiones reales encaminadas a mejorar su bienestar.

Normas:

- Respeto por el trabajo individual del alumnado de clase e ir realizando las tareas que se le solicitan.

Criterios de éxito:

- Conseguir una fotografía de ese momento de la vida del alumnado que le ayude a ser consciente de su potencial y que busque en su contexto aliados para mejorar su bienestar.

Metodología y estrategias didácticas:

Organización:

La situación podría ser dividida en varias dinámicas dependiendo de las intenciones pedagógicas y las posibilidades interdisciplinares que se puedan dar en nuestro contexto. En principio la situación tiene 4 dinámicas progresivas e interconectadas. La primera es "**Nuestras estrategias para tener un estilo de vida saludable",** la segunda recibe el nombre de "**Recomendaciones sobre comportamientos saludables",** la tercera "**Mi semana habitual de hábitos saludables"** y se cierra la situación con "**Mis compromisos para desarrollar un ambiente saludable".**

Dinámica 1. Nuestras estrategias para tener un estilo de vida saludable.

Comenzaremos la situación para que identifiquen (o recuerden) comportamientos saludables. Recordemos que estos aprendizajes han sido objeto en primer y segundo ciclo.

- Momento 1. Se recomienda utilizar la dinámica cooperativa "1-2-4" para visibilizar comportamientos saludables de las que son conscientes en su contexto y/o en su situación personal.

csv: BOA20220727001

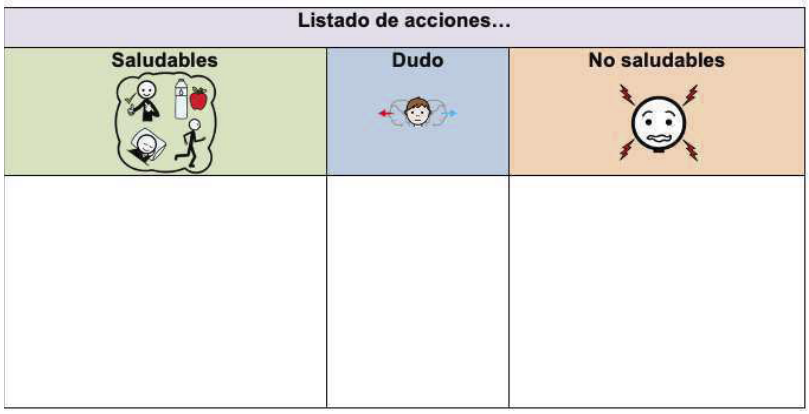


Figura para la dinámica cooperativa 1-2-4 para establecer una lista de acciones saludables y no saludables.

- Momento 2. Puesta en común de la clase con argumentos para situar en una lista u otra.Sería importante utilizar un espacio específico (pizarra o pared) para visibilizar esos comportamientos y ayudar a la dinámica participativa. Para ayudar a visibilizar comportamientos saludables podemos utilizar el material de la plataforma Arasaac (https://arasaac.org/materials/es/3691 y https://arasaac.org/materials/es/3689).

Dinámica 2. Recomendaciones sobre comportamientos saludables.

Una vez identificados diferentes comportamientos saludables vamos a intentar organizarlos por determinantes de salud. Se han seleccionado 5 determinantes de salud (Actividad física, alimentación, sueño, uso de pantallas y relaciones sociales positivas) para establecer recomendaciones en cada uno de ellos.

- Momento 1. Búsqueda de información sobre recomendaciones sobre varios determinantes de salud. Se le invita al alumnado a buscar información sobre ellos. Proponemos esta secuencia para realizar cada estudiante de manera individual o por una dinámica cooperativa de "grupo de expertos. Si se opta por esta última, cada miembro del grupo base se hace experto de un determinante. Cada experto tiene que extraer la información requerida. Luego los expertos en el tema se juntan y establecen un material visual resumen. Por último, cada experto vuelve a su grupo base para poner en común los temas abordados con el resto de los expertos.

a) Entrar en página web de la OMS para conocer algunas orientaciones sobre **Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. (**https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240014886). Revisan el índice y van al apartado relacionado con su edad. Leen y extraen la información relevante para ese comportamiento.

b) Sobre la alimentación deberíamos dar pautas claras y alcanzables para ellos y ellas. La alimentación depende de los adultos (además se une la variable "comedor") y a veces no pueden elegir determinadas combinaciones o recomendaciones (e.g. el plato de Harvard). La idea iría por el concepto de "pequeños cambios para comer mejor" e implicar a las familias en esos mensajes (https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/alimentacio_saludable/02Publicacions/pub_alim_salu_tothom/Petits-canvis/La-guia-peq-cambios-castella.pdf).
Recomendamos que el alumnado pregunte al maestro o a la maestra por los criterios de un almuerzo saludable (les podríamos dar pautas como que durante la semana alternar, lácteos, fruta (repetir), bocadillo o sándwich y algún día libre), merienda o uso de chucherías o bebidas energéticas o frecuencia de ingesta de comida "rápida".

c) Entrar en página web de Sanitas (puede ser otra, es una recomendación) para conocer algunas orientaciones sobre **las recomendaciones de horas de sueño para su edad. (**https://www.sanitas.es/sanitas/seguros/es/particulares/biblioteca-de-salud/prevencion-salud/sueno-

csv: BOA20220727001

y-cansancio/horas-necesarias-dormir.html). El alumnado deberá responder a cuántas horas recomiendan dormir y quién las recomienda.

d) Entrar en la página de la Universidad Politécnica de Cataluña (https://www.upc.edu/es/sala-de-prensa/pdf/decaleg_foot_vertical_def_es.pdf) y deben seleccionar 5 aspectos clave sobre el uso de pantallas y establecer un sexto aspecto, con el tiempo máximo que recomiendan usarlas para su edad.

e) Establecer una lista de las razones por las que hacer actividad física en familia o con amigos es positivo para tu bienestar global.

- Momento 2. Cada grupo base debería realizar una producción visual resumiendo los cinco determinantes de salud que hemos trabajado.

- Momento 3. Poner en común las recomendaciones para su edad de los determinantes trabajados.

Dinámica 3. Mi semana habitual de hábitos saludables.

En la dinámica 1 hemos identificado comportamientos saludables. En la dinámica 2 se han puesto en común las recomendaciones de los determinantes. Se debe abordar ahora, dónde los ubica cada estudiante en su semana habitual.

- Momento 1. El alumnado debe cumplimentar la tabla que se adjunta (como ejemplo), intentando situar los comportamientos saludables que realiza durante la semana. A partir de las recomendaciones que establecemos en observaciones para docentes, el alumnado deberá ir paso a paso establecido por el docente para que no pierdan ningún registro.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes		Sábado	Domingo
Antes de ir la cole						Mañana		
Mañanas								
Medio día								
Tardes (cole)						Tarde		
Tardes (después cole)								
Total minutos de actividad								

Figura recomendada para establecer la semana habitual de hábitos saludables.

- Momento 2. A partir de esta fotografía el estudiante deberá realizar una producción escrita comparando su semana con hábitos saludables con las recomendaciones. Se deberán establecer puntos fuertes y puntos a mejorar en función de los aspectos trabajados.

Dinámica 4. Mis compromisos para desarrollar un ambiente saludable.

Abordamos el momento final de la situación. Animaremos al alumnado a establecer compromisos de cambio y mantenimiento de comportamientos saludables.

- Momento 1. De manera individual les solicitaremos que para un plazo de tiempo (uno o dos meses), qué acciones creen que van a mantener y a cuáles se comprometen modificar. Sería aconsejable limitarles el espacio las partes que se le solicitan en la producción.

Observaciones para el docente:

csv: BOA20220727001

- Para la dinámica 1. Dependiendo de la experiencia del alumnado con dinámicas de aprendizaje cooperativa, será necesario un mayor tiempo de explicación de esta. Dejad tiempo para la situación individual. Tal vez sea necesario realizar una revisión de los comportamientos establecidos para reorientar la situación y visibilizar diferentes comportamientos saludables. No olvidar comportamientos como la amistad, sueño, pantallas, alimentación, etc. Para atender la salud desde una perspectiva global.En las situaciones en parejas y en grupos de cuatro, la idea no es separar los que hacen unos u otros. Lo importante es tener un listado para poder debatir sobre lo que es un comportamiento saludable y no saludable.

- Dinámica 2. Se han seleccionado 5 determinantes de salud (Actividad física, alimentación, sueño, uso de pantallas y relaciones sociales positivas) para establecer recomendaciones en cada uno de ellos. Pueden ampliarse o reducirse dependiendo de las finalidades últimas del equipo docente. Se recomienda revisar los enlaces y seleccionar los más adecuados para el grupo clase que tengamos. Se han seleccionado enlaces que dan acceso a información en diferentes formatos. Las dinámicas pueden tener una duración entre 1 o 2 sesiones.

- Dinámica 3. Si un comportamiento saludable se repite durante todos los días, poner un número y una leyenda al final de la hoja para no saturar de información la misma. Atención a determinados comportamientos: situar las sesiones de Educación Física y contabilizar 10 minutos de AF moderada-vigorosa y no la duración de la clase (poner EF); contabilizar si van y vuelven a casa andando (el tiempo real. Poner Andar.); Si juegan a algo, en los entrenamientos poner el 50% del tiempo del entrenamiento (poner Entreno). Si juegan los fines de semana: poner los minutos que juegan de media… Incluir también acciones domésticas (hacer la cama, bajar la basura, subir escaleras, etc.) tiempo realista. Al final sumar minutos por día. Es interesante diferenciar entre actividades ligeras (domésticas) y moderadas y vigorosas. Las dinámicas pueden tener una duración entre 1 o 2 sesiones.

- Dinámica 4. Es importante que esas modificaciones vayan de la mano de un análisis del potencial del contexto próximo del niño o de la niña (familias, centro educativo, extraescolares, club, eventos de ciudad, uso de instalaciones deportivas municipales, uso de espacios como parques o rutas, etc.), conectando con las demandas de una Escuela Promotora de Salud.

Atención a las diferencias individuales:

Realizar acciones con aprendizaje cooperativo va ser la primera medida para atender a la diversidad.

La segunda acción que vamos a realizar es asumir la pluralidad de situaciones que se pueden presentar en un aula. Nuestra intención es la de visibilizar aprendizajes, dar información al alumnado para que tomen decisiones saludables. Es respetable que un estudiante no quiera realizar actividad física o manifieste su intención de seguir comendo chucherías con bastante frecuencia. Sería un error culpabilizar o señalar. Informar, formar y confiar en que sus decisiones sean las mejores para ellos y su entorno.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

En las dinámicas cooperativas realizar revisión del trabajo y solicitar producciones colectivas con la participación de todo el alumnado.

Ser sensibles ante la diversidad de contextos personales. Esta perspectiva alternativa de la salud prioriza y refuerza a) el discurso salutogénico sobre la salud (¿qué podemos hacer para llevar una vida saludable? o ¿cómo hacemos nuestras clases para mejorar vuestros recursos sobre sobre una AF saludable?) frente al discurso patógeno de salud y la visión medicalizada (prevención y control de la obesidad); b) propone a las y los docentes que prioricen las oportunidades de aprendizaje en EF poniendo el acento en los valores personales (e.g., persistencia, implicación, esfuerzo, etc.), valores sociales (e.g., relaciones positivas, cooperación, respeto hacia el otro, etc.) y los sentimientos (e.g., satisfacción, disfrute, etc.) que genera la práctica de AF; c) conectar la EF con prácticas saludables en su contexto próximo; d) desarrollar estrategias para que el alumnado vaya ganando progresivamente en autonomía para conseguir una autogestión de su vida activa (recordarles lo que han aprendido); e) dotar de recursos para que el alumnado tome decisiones saludables para sí mismo y su entorno social.

Bibliografía recomendada:

csv: BOA20220727001

La dinámica se encuentra descrita junto con otras que complementan el modelo en: Julián, J.A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J. y Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J.. Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 178-226.https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

V. Referencias

Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Ascaso, J., Casterad, J., Generelo, E., Guillén, R., Lapetra, S. y Tierz, P. (1996). *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.

Buceta, J. M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.

Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., &Aibar, A. (2016). Análisis crítico del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos, 29*, 173-181.

Julián, J.A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J. y Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J.*Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué.* Universidad de León: Servicio de Publicaciones, 178-226. https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

Julián, J.A., Ibor, E. y Aibar-Solana, A. (2021). Impulsar un cambio cultural en el uso de la bicicleta desde el ámbito educativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 74,* 38-45

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En, F. Lagardera& P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida:Servei de Publicacions.

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? Tándem. Didáctica de la Educación Física, *29,* 45–63.

Larraz, A., Lavega, P. Navarro, E., Pérez, C., y Vázquez, M. (2021). *Programa d'educació física de primera ensenyança de l'EscolaAndorrana.*Ministerid'Educació i Ensenyament Superior: Gobierno de Andorra. https://www.bopa.ad/bopa/033123/Documents/Annex%20III_GD20211119_10_51_54.pdf

Leech, R. M., McNaughton, S. A., & Timperio, A. (2014). The clustering of diet, physical activity and sedentary behavior in children and adolescents: a review. *International Journal of BehavioralNutrition and PhysicalActivity*, *11*, 4. doi:10.1186/1479-5868-11-4

MITMA (2021). *Estrategia estatal por la bicicleta [en línea].* Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana: Gobierno de España. https://bit.ly/2YsH1Ga

Orden de 6 de mayo de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 5 de julio de 2005).

Orden de 16 de junio de 2014, (BOA, 20 de julio), de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.

Sallis, J.F.; Cervero, R.B.; Ascher, W. &otros (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health, 27,* 297-322. DOI: 10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100

SHE (Schools for Health in Europe Network Foundation) (2020). *Materiales para docentes. Aprender sobre salud y promoción de la salud en las escuelas. Conceptos clave y actividades*. Revisión y adaptación de la traducción por la Subdirección de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación

csv: BOA20220727001

Profesional y la Subdirección de Promoción, Prevención y Calidad del Ministerio de Sanidad. Esta publicación puede encontrarse en:www.schoolsforhealth.org/resources/materials-and-tools/teachers-resources

Spence, J. C., & Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(1), 7–24.https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00014-6

WHO (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor, S., Dinh, T., Duggan, M., ...Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *AppliedPhysiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6), 311-327. doi:10.1139/apnm-2016- 0151

Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (http://www.arasaac.org), que los distribuye bajo Licencia CreativeCommons BY-NC-SA.

csv: BOA20220727001

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

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

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

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

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

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

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

En el área de Educación Plástica y Visual se plantearán situaciones de aprendizaje que requieran una acción continua, así como una actitud abierta y colaborativa, con la intención de que el alumnado construya una cultura y una práctica artística personales y sostenibles. Deben englobar los ámbitos comunicativo, analítico, expresivo, creativo e interpretativo, y estar vinculadas a contextos cercanos al alumnado que favorezcan el aprendizaje significativo, despierten su curiosidad e interés por el arte y sus manifestaciones, y desarrollen su capacidad de apreciación, análisis,

csv: BOA20220727001

creatividad, imaginación y sensibilidad, así como su identidad personal y su autoestima. Por ello, las situaciones de aprendizaje se deben plantear desde una perspectiva activa, crítica y participativa donde el alumnado pueda acceder a los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta área. Asimismo, han de favorecer el desarrollo de una ciudadanía global a través del compromiso, la empatía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute, la responsabilidad y el compromiso en la transformación de las sociedades, de modo que permitan al alumnado adquirir las herramientas y las destrezas necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una potente fuente de inspiración para formular actividades y trabajar con el alumnado

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Educación Plástica y Visual 1:

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

Descripción

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

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

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

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

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

Vinculación con otras competencias

El área de Educación Plástica y Visual contribuye especialmente a la competencia en conciencia y expresiones culturales. La interacción de las competencias específicas internas de la Educación Plástica y Visual integra los diferentes aprendizajes, los pone en relación con los distintos tipos de contenidos y los utiliza de manera efectiva en los proyectos que se emprenden en el aula.

Se relaciona con el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe están vinculadas al área a través de la descripción de elementos y procesos durante el trabajo, la argumentación o exposición de soluciones dadas y su valoración a través de cualquier lengua, sean autóctonas o no.

La competencia matemática contribuye al desarrollo de la CE.EPV.1 ya que implica el manejo de medidas, símbolos, representaciones geométricas y pone en práctica procesos de razonamiento para obtener o producir información solucionando problemas cotidianos. Asimismo, el área se sirve de la ciencia y tecnología para aplicarlas en las creaciones propias, identificando ideas fundamentales, indagando en la realidad de manera objetiva, rigurosa y contrastada.

csv: BOA20220727001

La competencia digital está vinculada al área de Educación Plástica y Visual con la búsqueda de modelos artísticos de diferentes épocas, lugares y trabajar en entornos colaborativos. También nos ayuda a conocer modelos artísticos femeninos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que hasta ahora habían sido poco visibles.

La competencia personal, social y de aprender a aprender, en cuanto al CE.EPV.1, favorece la reflexión de procesos como la indagación para conocer y adquirir conocimientos, valorando distintas expresiones culturales a través de un pensamiento crítico, respetando las distintas propuestas artísticas.

El área impulsa el desarrollo de la convivencia (Competencia ciudadana) a través del debate o la puesta en común de estos conocimientos buscando el acuerdo a través del respeto de las distintas opiniones. El arte favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo.

Vinculación con el Perfil de salida

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

Competencia específica del área de Educación Plástica y Visual 2:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

El área de Educación Plástica y Visual está vinculada a la CE.EPV.2, al igual que la anterior, a la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe a través del diálogo entre el alumnado que favorece el intercambio de opiniones en las distintas lenguas del ámbito educativo aragonés.

La competencia digital está vinculada con la CE.EPV.2 a través de la búsqueda e investigación de modelos diferentes, las visitas virtuales a museos, así como el conocimiento de aplicaciones que ayuden a desarrollar creaciones plásticas tanto estáticas como en movimiento ayudándose del sonido en dichas creaciones.

Las competencias ciudadana, personal, social y de aprender a aprender se vinculan con la CE.EPV.2 a través del desarrollo de un pensamiento propio y autónomo, siendo un vehículo para el desarrollo de la convivencia a través de la colaboración, el diálogo y el respeto entre iguales.

La competencia en conciencia y expresiones culturales está relacionada con el área a través del desarrollo de criterios

csv: BOA20220727001

para valorar las semejanzas y diferencias entre las manifestaciones culturales y artísticas respetando las características de las mismas y contribuyendo a difundirlas a través de distintos medios y soportes.

Vinculación con el Perfil de salida

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

Competencia específica del área de Educación Plástica y Visual 3:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

La CE.EPV.3 está vinculada con las siguientes competencias:

La competencia digital está vinculada con el conocimiento de aplicaciones que ayuden a desarrollar creaciones plásticas tanto estáticas como en movimiento ayudándose del sonido en dichas creaciones, seleccionando e intercambiando informaciones referidas a distintos ámbitos culturales. El lenguaje de la imagen y el empleo de los elementos multimedia y de comunicación nos envuelven con cantidad de mensajes que nos involucran en lo artístico.

La competencia personal, social y de aprender a aprender al igual que la ciudadana al hacer de la experimentación un mecanismo para buscar soluciones desde el inicio hasta el final del proceso de aprendizaje. Para ello se requiere una planificación previa que ayude a alcanzar resultados originales, no estereotipados, especialmente al trabajar el cuerpo en todas sus diversidades.

Se relaciona con la competencia emprendedora ya que para lograr una intencionalidad expresiva debe realizarse un proceso de revisión constante desde el inicio del trabajo incorporando las estrategias necesarias con la idea de mejora.

Vinculación con el Perfil de salida

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

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Educación Plástica y Visual 4:

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

Descripción

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

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

La opinión de los demás y las ideas recibidas en forma de retroalimentación deben ser valoradas, asumidas y respetadas.

Vinculación con otras competencias

La CE.CA4 de igual modo que las anteriores está relacionada con todas las competencias ya que a través de ellas el alumnado se inicia en la percepción de la comprensión del mundo que le rodea, ayudándole a ampliar sus posibilidades a través de la comunicación con los demás, Competencia en comunicación Lingüística y Plurilingüe.

La competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología vinculada con el área a través de la organización del tiempo y el espacio en sus creaciones.

La competencia digital como un medio en la transmisión de las creaciones artísticas.

La competencia personal, social y de aprender a aprender ya que el arte y la cultura tiene gran influencia en el desarrollo del individuo, ayudando esta a la elaboración de criterios propios respetando la de los demás.

La competencia emprendedora está vinculada a través de la creatividad, esta exige autonomía para poner en marcha distintas iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas.

El área impulsa el desarrollo de la convivencia (Competencia ciudadana) a través del trabajo cooperativo o en equipo, logrando un producto fruto del esfuerzo común, buscando el acuerdo a través del respeto de las distintas opiniones. También contribuye al desarrollo de la asertividad a través de la representación de distintos roles en la elaboración de la producción plástica.

La competencia en conciencia y expresiones culturales al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas del entorno más cercano y de otros pueblos dotando al alumnado de instrumentos para valorarlas, respetarlas y ofrecer opiniones fundamentadas en el conocimiento de las mismas.

Vinculación con el Perfil de salida

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

II. Criterios de evaluación

CE.EPV.1

csv: BOA20220727001

Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.		
El conocimiento de propuestas artísticas en diferentes ámbitos comenzará con la identificación y la descripción de algunas características (primer ciclo) desarrollando su curiosidad e incorporando conocimientos y vocabulario adecuado para sus explicaciones o descripciones(segundo ciclo) llegando a formular opiniones y hacer valoraciones (tercer ciclo) de estas propuestas desde el respeto desarrollando su pensamiento crítico y su participación en las distintas propuestas culturales en su entorno más cercano. El profesorado facilitará un proceso que ayude al alumnado atendiendo a la diversidad que podamos encontrar en el aula, comenzando con un buen planteamiento inicial y adaptando el proyecto siempre que sea necesario.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1 Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo, explorando sus características con actitud abierta e interés.	1.1 Reconocer propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés y estableciendo relaciones básicas entre ellas.	1.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas y valorando la diversidad que las genera.
CE.EPV.2		
Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.		
El alumnado aprende a investigar a través del desarrollo de habilidades, técnicas y destrezas empleando diversos canales y medios con mayor o menor ayuda del profesorado según el ciclo en el que se desarrolle la investigación, será este el que proporcione los recursos necesarios para ello. El profesorado ayudará al desarrollo del pensamiento crítico desde el respeto a la diversidad a través de la autonomía del alumnado, la equidad, la crítica constructiva y la cooperación, buscando una ciudadanía global.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1 Seleccionar y aplicar estrategias elementales para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como cooperativa. 2.2 Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.	2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como colectiva. 2.2 Distinguir elementos característicos básicos de manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés y respeto.	2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de diversos canales y medios de acceso, tanto de forma individual como cooperativa. 2.2 Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa. 2.3 Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones.
CE.EPV.3		
Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.		
La experimentación a través de actividades y experiencias con conceptos, materiales, técnicas y medios debe ser lo más amplia posible para no coartar la creatividad del alumnado, la experimentación debe basarse en el ensayo-error, la transformación de los elementos plásticos según la manipulación que se haga de ellos, esto servirá para comprobar si se han interiorizado aprendizajes que favorecen el desarrollo integral del alumnado. El alumnado expresa sus ideas, sentimientos y emociones de manera asertiva a través de sus experiencias desarrollando así confianza en sí mismo respetando las ideas de los demás. El papel del profesorado será imprescindible en el primer ciclo, creando momentos, buscando materiales y modelos, recreando técnicas, etc. en el segundo y tercer ciclo su papel irá disminuyendo, siempre buscando la equidad en el aula.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1 Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales	3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias.	3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.

csv: BOA20220727001

básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias. 3.2 Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas básicas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.
CE.EPV.4		
Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.		
Este criterio de evaluación en el primer ciclo nos puede servir para comprobar el interés por incorporar a las producciones lo percibido en la experimentación, el profesorado creará un clima de confianza para fomentar el desarrollo de la creatividad y favorecer el respeto por las creaciones o colaboraciones propias y de los demás. En el segundo ciclo las producciones tenderán a ser más elaboradas y originales en cuanto a soportes, materiales siendo en el tercer ciclo cuando se incorpore la intencionalidad en función del destinatario al que se dirija asumiendo distintas funciones en el proceso. La participación en actividades culturales, concursos, etc. de diferentes entornos (asambleas locales, asociaciones, ayuntamientos, comercios,..) favorece el desarrollo de sentido de pertenencia a una comunidad.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2 Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3 Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.	4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2 Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3 Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.	4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2 Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3 Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

Vivimos en un mundo lleno de imágenes. Unas proceden de la naturaleza y otras de la creación humana y llegan a nosotros a través del cine, televisión, internet, publicidad, diseño gráfico, arte… Todas estas imágenes configuran un universo en el que se mueve nuestro alumnado y por ello, la Educación Plástica y Visual tiene la necesidad de hacer comprender la imagen y sus mecanismos de funcionamiento.

La Educación Plástica y Visual se ocupa del estudio del lenguaje visual y su objetivo es hacer que el alumnado aprenda a comprenderla, apreciarla y lleguen a utilizarla como medio de comunicación. Se busca alcanzar una alfabetización visual que haga consciente al alumnado que las imágenes son un medio importante de comunicación. Es una disciplina que implica también una formación práctica y operativa.

Estamos ante un entorno en constante evolución, un mundo en el que el principal modo de acceso al conocimiento se hace a través de la mirada. La Educación Plástica y Visual desarrolla en el alumnado la capacidad de análisis, crítica, apreciación y categorización de las imágenes.

Muchas de nuestras capacidades entran en acción: la imaginación, la memoria, la sensibilidad, la lógica, la capacidad de análisis y síntesis... La creación va íntimamente ligada al desarrollo de la personalidad. Desarrolla en el alumnado la capacidad para expresarse con imaginación y potencia la autoestima. Nuestro propósito es alfabetizar al alumnado desde edades tempranas favoreciendo el acceso a la Educación Plástica y Visual.

csv: BOA20220727001

La didáctica de la Educación Plástica y Visual parte de lo próximo para llegar a lo más lejano. El patrimonio aragonés se convierte en una importante herramienta de trabajo a través de la cual se transmitirá el goce por lo estético y el respeto a nuestro patrimonio.

Los Saberes básicos se basan en el desarrollo de habilidades por ciclos, entendiendo que, a lo largo de un ciclo de aprendizaje, los estudiantes tienen la oportunidad de hacer un camino formativo, en el que el conocimiento (color, forma, línea, textura, plano, luz, espacio, volumen, movimiento, ritmo, entre otros…) se movilizarán de manera paulatina, haciéndose cada vez más complejos a medida que los estudiantes intensifiquen y amplíen la experiencias de aprendizaje, aplicar, sistematizar y transformar conocimientos en experiencias significativas. Según esta perspectiva, este conocimiento puede seguir desarrollándose en ciclos posteriores, ya que en principio una misma edad cronológica puede no corresponder al mismo nivel de desarrollo.

Es necesario que el alumnado, a lo largo de la etapa de primaria, vaya adquiriendo los instrumentos necesarios para comprender un entorno en constante evolución. Que sean capaces de ir desarrollando técnicas y procedimientos adaptados a sus necesidades de expresión.

Las diferentes formas del lenguaje visual se articulan necesariamente en dos direcciones: por un lado, saber percibir y analizar y, por otro lado, saber expresar y crear. Los bloques del área quedan estructurados en dos ejes fundamentales: saber ver y saber hacer.

A. Recepción y análisis (saber ver)

Este primer bloque parte de la observación, percepción, análisis y comprensión de los aspectos visuales y plásticos que el alumnado tiene en su entorno natural, cultural y artístico. Dicha comprensión supone la capacidad de ordenar y clasificar la información recibida, así como sus aspectos semánticos básicos.

B. Creación e interpretación (saber hacer)

Este bloque habla de los fundamentos básicos en el lenguaje plástico. Se presentan los elementos básicos necesarios para construir propuestas, su articulación y sintaxis. Los elementos configurativos de todos los lenguajes visuales: geometría plana, geometría proyectiva, el espacio, el volumen… Este segundo eje hace referencia a la expresión creativa de ideas, sentimientos y sensaciones mediante la exploración, el conocimiento, la ejecución y la utilización creativa de diferentes códigos, elementos, herramientas, instrumentos, materiales, medios, recursos, soportes, programas, aplicaciones y técnicas culturales y artísticas.

Estos bloques deben entenderse de forma relacionada, no como contenidos aislados. En esta relación será donde observaremos el desarrollo a medida que avanza cada ciclo de la etapa educativa.

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales

Los elementos que configuran la imagen contienen significados que debemos conocer para poder crear y analizar en profundidad las imágenes. En el lenguaje visual, igual que en el verbal, existe una sintaxis, es decir, unas reglas, un orden y estructura que se deben conocer para la lectura de imágenes:

Percepción

La percepción es la forma en la que el cerebro interpreta las sensaciones que recibe a través de los sentidos para formar una impresión inconsciente o consciente. Es importante conocer este proceso y saber qué elementos intervienen en él.

Teorías sobre la percepción: La relación figura-fondo, Ley de la proximidad, Ley de la semejanza, Ley de cierre, Ley de contraste, Ley de la buena forma…

Ilusiones ópticas

Elementos plásticos básicos

csv: BOA20220727001

Uno de los objetivos de la educación visual consiste en saber detectar, seleccionar y combinar los elementos visuales para la transmisión de ideas o sentimientos. Por esta razón es muy importante conocer los diferentes elementos visuales, sus cualidades y sus características específicas.

Los elementos básicos imprescindibles en toda experiencia visual: el punto, la línea, la forma, las texturas, el color.

Se debe estudiar cada elemento por separado y ver cómo se comportan cuando están juntos.

Color

El color es un elemento más del lenguaje visual. Su análisis es muy amplio y se debe indagar en aspectos como la luz (origen del color), círculo cromático, cualidades del color, armonías y contrastes, expresividad…

Principios del lenguaje visual

Una composición artística es la disposición que se realiza de los elementos. Es muy importante que el alumnado conozca el conjunto de pautas que se deben tener en cuenta cuando se quiere expresar una idea: armonía compositiva, proximidad, repetición (ritmo), contraste, centro de interés, equilibrio visual, simetría, asimetría…

Composición

La organización de las formas, su ubicación y sus relaciones con otras formas dentro del espacio de representación.

Conocer los efectos que producen este tipo de cualidades organizativas de los elementos básicos del lenguaje visual es esencial para un adecuado uso de las herramientas propias del mismo. Adquirir estas herramientas nos permite un mayor control en la elaboración de imágenes, ya que estas intervienen de una manera decisiva en su construcción.

Nociones como pesos visuales, líneas de fuerza, elementos de cierre y apertura, anclajes, centro de interés, ejes, ritmo o direcciones visuales son cuestiones implícitas en cualquier imagen.

Proporción

La proporción como equilibrio de los elementos. Formatos de papel. Proporción áurea.

Aproximación a la geometría

La geometría forma parte fundamental de la representación gráfica. Elementos básicos (punto, línea y plano). Trazados geométricos básicos. Elementos de relación: proporcionalidad y simetría. Polígonos regulares.

Los sistemas de representación

Representar sobre una forma bidimensional los objetos tridimensionales. Aproximación a los sistemas de representación.

Técnicas gráfico-plásticas y materiales

Hay infinidad de materiales y técnicas con las que se puede trabajar. Cada una de ellas nos aporta unos acabados distintos y la elección de los materiales es importante para obtener un resultado final concreto. El conocimiento de las técnicas también hace que el alumnado tenga mayor libertad para expresarse.

Técnicas secas (carboncillo, lápices de colores, pasteles, ceras, tizas…)

Técnicas húmedas (acuarela, témpera, acrílicos, tintas...)

Medios audiovisuales

Es un objetivo del área la utilización de las Tecnologías digitales para aplicarlas en las propias creaciones para buscar, obtener, procesar y comunicar información. Es objeto de estudio dentro del área las producciones audiovisuales, digitales o multimedia.

csv: BOA20220727001

En una primera etapa es más eficaz comenzar con el aprendizaje por descubrimiento (ensayo-error) que llevan a cabo los estudiantes desde que nacen hasta los primeros años de escolarización y después introducir el aprendizaje significativo y el expositivo-significativo para conceptos más complejos. De este modo, la asimilación del aprendizaje se lleva a cabo estableciendo una jerarquía de los conocimientos. Es interesante que conozcan los medios audiovisuales de sus inicios: taumatropo, zootropo, flipbook, stopmotion, animación digital…

Uso de herramientas como fotografías, cámara de fotos (la propia de las tablets, por ejemplo), trípode, impresora, ordenador o Tablet, grabadora de sonidos, programas de edición y maquetación.

El mundo audiovisual implica tanto la audición como la visión, y hace que se establezcan relaciones entre ambas. La comunicación **audiovisual** es el proceso en el cual existe un intercambio de mensajes a través de un sistema sonoro y/o visual. En una película la música va dando pistas al espectador sobre qué va a pasar, ambienta el lugar en que se encuentra el espectador para que se sumerja en la película y la viva más profundamente (hace que sintamos miedo, alegría, alivio, tensión, etc.). Además, la música anticipa ciertos eventos o situaciones, como puede ser la aparición de un personaje o de un escenario anterior.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
En este primer ciclo debemos partir siempre de la observación natural en un principio y luego ir guiando en otras formas de ver, mirar, observar con detalle para que sean conscientes de los detalles y luego poder utilizarlos como recurso (creación). En este primer ciclo la guía del profesorado será fundamental.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. – Estrategias básicas de recepción activa. – Normas elementales de comportamiento en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. – Vocabulario específico básico de las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Recursos digitales básicos para las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	En este ciclo se pueden presentar obras de diversos pintores, y especialmente pintoras, de cualquier época. Un ejemplo sería el cubismo. A los autores o autoras que se trabajan de forma habitualmente se puede añadir Alice Bailly y María Blanchard. De una época más contemporánea se puede trabajar Eva Armisen. De esta forma promovemos la igualdad de género y artistas autóctonos desde una perspectiva artística. Cuando el profesorado presente obras de otras épocas tiene que transmitir el uso que se les daba a las mismas, muchas veces lo que consideramos arte hoy en día simplemente era la forma de comunicarse con los demás como el arte rupestre, las portadas de iglesias, catedrales, etc. y sobre todo recalcar como transmiten el modo de vida de esa época de una manera sencilla adecuada al nivel del alumnado. Los elementos básicos del lenguaje visual son el punto, la línea, el plano o superficie, la textura… Los dos primeros además de utilizarlos desde el área de plástica son elementos de otras áreas como lengua castellana o matemáticas, en estas áreas podemos trabajar la grafía y direccionalidad a través del grafismo creativo para el que podemos utilizar diferentes texturas y materiales donde la experimentación también sea un elemento importante. También se puede trabajar a través de las recetas de Hervé Tullet. En la actualidad podemos encontrar gran variedad de texturas y superficies como una mesa de luz, una pantalla interactiva, elementos de la naturaleza como madera, arena, sal, nieve natural o artificial, etc. En cuanto a técnicas hay una gran variedad: modelado, pintura, dibujo, papel, técnicas mixtas… En relación con los medios tecnológicos, en este primer ciclo se pueden utilizar las pizarras interactivas o aplicaciones sencillas para dibujar o pintar y aplicaciones de vídeo como Chatterkid que es fácil de manejar. También pueden ser ellos los protagonistas de un vídeo que grabe el profesor. Uso progresivo y adecuado de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la composición artística, especialmente se recomiendan materiales reciclados o de bajo impacto ambiental. Las profesiones que se dedican a la producción artísticas son muchísimas, en primer ciclo se pueden conocer las elementales: pintores y pintoras o ilustradores e ilustradoras, escultores y escritoras, fotógrafos y fotógrafas, personas que trabajan en cines y museos, etc. La selección de la profesión dependerá de los trabajos que se realicen en clase. Las visitas a exposiciones en salas cercanas o a grandes museos tienen que ser un momento de disfrute para que en un futuro se acerquen a los museos como ocio y no como obligación. Para ello el profesorado debería realizar explicaciones atractivas sobre lo que ven o ir a visitas destinadas especialmente para menores. El comportamiento en las mismas es fundamental. Comunicación oral de las impresiones que la obra artística general.

csv: BOA20220727001

	Se pueden realizar exposiciones de producciones del alumnado en algún aula del colegio o sala de la localidad donde el alumnado participe de la explicación y la comunidad educativa pueda participar en la visita y pueda expresar su opinión. Se pueden realizar visitas virtuales a museos, de esta manera se favorece a los colegios que no tienen cerca un museo. El profesorado tiene que transmitir el gusto por el trabajo bien hecho, el esfuerzo, la limpieza y el cuidado de cualquier obra tanto las propias como las de los demás. Observación de elementos plásticos del entorno artificial presentes en edificios, mobiliario urbano, luminosos, o señales. Interés por descubrir diferentes formas de comunicación de la imagen fuera de estereotipos. Elaboración del trabajo, individual o en grupo, con intencionalidad comunicativa y explorando las posibilidades de materiales e instrumentos. Indagación de las posibilidades comunicativas que ofrece el cómic a través de la imagen. Exploración de las líneas que delimitan contornos y del espacio que delimitan a través del dibujo de personajes de animación. Se puede trabajar el zootropo o flipbook. Exploración de recursos digitales para la creación de obras artísticas.
B. Creación e interpretación	
En este primer ciclo debemos abarca tanto conceptos como técnicas y actitudes, de modo, que el alumnado llegue a controlar y dirigir sus actividades de percepción y expresión artística con una autonomía cada vez mayor.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación. – Profesiones vinculadas con las artes plásticas, visuales, y audiovisuales. – Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales	El profesorado tiene que presentar el máximo de experiencias posibles poniendo al alcance del alumnado un gran abanico de materiales y técnicas, utilizando en la medida que se pueda elementos reciclados o reutilizados y favoreciendo que las desigualdades entre el alumnado sean las menos posibles. La escuela tiene que ser compensadora de estas diferencias. En cuanto a medios, soportes y materiales podemos decir que son infinitos ya que se utiliza cualquier soporte o material cotidiano para realizar una actividad plástica que puede ir desde los clásicos como pintura de madera, cera dura o blanda, rotulador, etc. a un cepillo de dientes, un colador, harina, tierra, madera, botellas… El profesorado potenciará la curiosidad por descubrir las posibilidades artísticas que ofrece el entorno. Exploración sensorial (especialmente de los sentidos que menos usamos) de elementos presentes en el entorno natural como plantas, árboles, minerales, animales, agua. Salir al exterior y experimentar con el barro, o con las sombras de distintas figuras y con la suya propia. Una muestra de técnicas de pintura es: impresión con el propio cuerpo o con diversos objetos, manchado, soplado, empaste, trazo grueso con cera o témpera que tiende a cubrir toda la superficie del soporte, esgrafiado (rellenar la superficie con colores luminosos y luego cubrirlos con oscuros para rayar o esgrafiar encima hasta que aparecen los colores que hay debajo), mezclado, raspado… Técnicas de dibujo podemos utilizar el sombreado o difuminado tanto con lápices, carboncillo o colores, utilizar el coloreado fuerte o débil para dar profundidad, colorear con claves (pueden ser números o letras), dibujos de esquemas (mandalas) dibujar simetrías. Podemos trabajar con el alumnado la distancia entre puntos o líneas y su capacidad para crear gamas de color dentro de un mismo trabajo… Experimentación de las posibilidades expresivas del trazo espontáneo y con intencionalidad sobre soportes diversos y de diferentes medidas… Experimentación con distintos tipos de línea: curva, recta, horizontal, vertical, oblicua, ondulada, quebrada. Clasificación de colores primarios: podemos realizar mezclas de estos para conseguir otros colores. Dejar que el alumnado experimente antes de explicar cuáles son y por qué se llaman primarios o secundarios. Dibujo de figuras geométricas sencillas (área de matemáticas) Identificación y reconocimiento de formas geométricas en elementos del entorno próximo. Uso del tangram o bloques de plástico de colores o elementos geométricos reciclados, pudiendo hacer distintas clasificaciones con ellos. Creación de imágenes a partir de las figuras geométricas aprendidas. Realización de series sencillas con dibujos geométricos utilizando una cuadrícula un poco grande. Realización de simetrías sencillas partiendo de un eje dado. Técnicas mixtas como el collage, murales tanto individuales como colectivos, mosaicos que generalmente realizamos con papel charol realizarlos con trocitos de botella recortados o con trocitos de papel de colores que hemos utilizado en otras tareas. Realización de modelado con plastilina, fimo, escayola, arcilla, metal, limpia pipas. Escultura con materiales reciclados o reutilizados que podemos solicitar desde el área de matemáticas cuando trabajamos los bloques geométricos y que formen parte de una escultura. Podemos utilizar la papiroflexia o la realización de maquetas sencillas incluso incluyendo algún dispositivo sencillo.

csv: BOA20220727001

	Se pueden presentar diferentes elementos (Teoría de las piezas sueltas) inconexos o que tengan una conexión bien sea el color, un tema (otoño, primavera…) y trabajar en el aula el arte efímero donde el alumnado tras realizar su obra la explica a sus compañeros o compañeras fomentando así la expresión oral. Las emociones están muy presentes en el arte, el profesorado puede fomentar a través de la plástica el conocimiento y el acompañamiento de las emociones del alumnado. Cualquier actividad que el profesorado plantee en el aula puede ser individual o colectiva fomentando el respeto de la obra propia y las producciones de los demás, así como las opiniones de los demás en una obra colaborativa. El profesorado debe modificar el rol que cada alumno o alumna realizan en las producciones colaborativas. Las fases del proceso creativo estarán guiadas por el profesorado en mayor medida en los ciclos inferiores y se irá reduciendo en los siguientes ciclos. El boceto formará parte de la planificación del trabajo valorando las posibilidades de la planificación para realizar un buen trabajo, favoreciendo la autoestima y la responsabilidad en el alumnado.
C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales	
Se pretende enseñar a observar, analizar y comprender imágenes, transmitidas por los diferentes medios de expresión y comunicación. El alumnado ha de aprender a situarse ante los diferentes mensajes transmitidos por los medios tradicionales (pintura, escultura, arquitectura, urbanismo…) y ante los generados por la tecnología moderna y los medios de comunicación (prensa, revistas, fotografía, vídeo, cine, televisión…). El alumnado en este ciclo abordará la educación audiovisual a través de la expresión oral y la exploración y las normas que lo rigen, irá incorporando las tecnologías digitales en la medida de la adecuación de los medios todo ello de la mano.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura. – Elementos configurativos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color. – Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual. – Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales básicas en dibujos y modelados sencillos. – Herramientas adecuadas para el registro de imagen y sonido. – Estrategias y técnicas básicas de composición de historias audiovisuales sencillas. – Nociones básicas sobre cine.	Hacer exploraciones visuales del entorno, analizando la imagen y y explorando posibilidades expresivas de la línea, el punto y el plano. Reconocer las formas geométricas básicas en las formas del entorno. Experimentar con las posibilidades decorativas resultantes al dividir con algún criterio las formas geométricas básicas. Observación de diferentes texturas. Valoración de las posibilidades de expresar una misma textura con diferentes técnicas y aplicación de las texturas a creaciones plásticas. Observar y analizar los colores del entorno. Descripción de los colores dominantes. Estimación de las sensaciones que provoca una determinada gama de colores. Observar y analizar los colores dominantes de una imagen. El entorno más cercano nos proporciona recursos habituales para el alumnado por ello la descripción de imágenes presentes en el entorno y las sensaciones o emociones que estas producen pueden ser un punto de inicio importante para el alumnado. Visualización y comentario sobre alguna película o sobre el cartel de la misma (se pueden solicitar en los cines) puede ir de la mano de áreas de Lengua Castellana, Inglesa, Aragonés… Exploración de los elementos plásticos en imágenes tales como ilustraciones, fotografías, cromos, adhesivos, logos o carteles presentes en contextos próximos. Con ellas se puede trabajar el pasado, presente e imaginar el futuro. Observar catálogos de juguetes y valorar el uso del rosa y el azul para diferenciar los juguetes, utilizar este recurso para trabajar la igualdad de género y los juguetes no sexistas. En la visualización de cine, pintura, escultura o fotografía tendremos en cuenta la perspectiva de género incorporando modelos distintos al masculino. Manipulación de objetos cotidianos y diversas aplicaciones cercanas al alumnado. Interés por usar de forma adecuada instrumentos, materiales y espacios, muy importante para que el aula y los instrumentos utilizados queden organizados. Antes de realizar una salida a cualquier espacio debemos repasar las normas que debemos cumplir no solo para el momento de dentro sino también el comportamiento en la calle, el respeto por los elementos urbanos por las personas y por la limpieza (no tirar papeles, chicles…) Si realizamos cualquier tipo de comida, a la salida recogeremos la basura en bolsas del color de los contenedores favoreciendo así el reciclado. Como estrategias de búsqueda y filtrado podemos realizar una exploración sensorial de las cualidades y posibilidades de materiales orgánicos e inorgánicos como papel mojado, agua coloreada,barro diluido, arenas, lápices, rotuladores, témperas, ceras o material desechado. Realización de ampliaciones (doble) y reducciones (mitad) de dibujos sencillos a través de cuadrículas de un tamaño mayor que el usado en los cuadernos. Ilustrar pequeñas historias tanto creadas por el alumnado como de autores o autoras conocidos. Puede poner voz a las propias creaciones a través de aplicaciones como Chatterpix o Blabberize con ellas podemos hacer hablar a cuadros famosos. Transformar un cuento clásico en un cómic con un número reducido de viñetas, tipo secuencias tanto de la forma tradicional como con aplicaciones tipo Pixton o Storuboardthat. Uso de Kamishibai.

csv: BOA20220727001

	Realización de pequeños teatrillos donde el alumnado participe en la realización de la decoración. Composiciones de imágenes o collage con fotografías propias o de revistas, periódicos… Disfrute en la manipulación y exploración de materiales realización de un libro táctil. Elaboración de dibujos, pinturas, collages, estampaciones, ilustraciones, volúmenes, y plegado de formas.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
Se pretende ampliar las destrezas iniciadas en el ciclo anterior. Ampliar técnicas y procedimientos y ver otros nuevos. Que el alumnado gane confianza y muestre iniciativa en la realización de producciones artísticas personales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Percepción y análisis: – Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. – Estrategias de recepción activa. – Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. – Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Recursos digitales de uso común para las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	Al trabajar la imagen en el mundo actual podemos utilizar la publicidad (área de lengua castellana) como arte trabajando el papel que desempeña cada objeto o persona en dicha imagen, además ayudarnos de los grafitis como cultura urbana, una forma de expresión y reivindicación social, incluso podemos pintar con la ayuda de algún grafitero las paredes de nuestro colegio o entorno más cercano pidiendo y ofreciendo colaboración a asociaciones de la localidad o el barrio. En este ciclo podemos observar el papel de la mujer en la publicidad. Realizaremos una aproximación a la historia y evolución de las artes plásticas incorporando modelos femeninos que normalmente no aparecen en los libros. Para ello podemos utilizar Timetoast (app) para realizar una línea del tiempo clasificando artistas y/o obras. Con ayuda del profesorado. Cuando el profesorado presente obras de otras épocas tiene que transmitir el uso que se les daba a las mismas, muchas veces lo que consideramos arte hoy en día simplemente era la forma de comunicarse con los demás como el arte rupestre, las portadas de iglesias, catedrales, etc. y sobre todo como transmiten el modo de vida de esa época. Las profesiones que se dedican a la producción artísticas son muchísimas, en segundo ciclo se pueden conocer algunas más que en el primer ciclo: pintores-as o ilustradores-as, escultores, directores de cine, fotógrafos, personas que trabajan en cines y museos, etc. dependerá de los trabajos que se realicen en clase. Valorar profesiones que casi han desaparecido relacionadas con el ámbito artístico. En cuanto a técnicas hay una gran variedad modelado, pintura, dibujo, papel, técnicas mixtas, relacionadas con los medios tecnológicos como la publicidad, el cine o la fotografía o cualquier aplicación informática para realizar dibujos o vídeos. Podemos utilizar los diferentes filtros que se proponen en móviles, tablets u ordenadores para ver cómo cambia una misma imagen. A la vez que presentamos la teoría del color el profesorado puede presentar como lo han usado distintos artistas, especialmente los femeninos. Trabajar la línea, el punto o la composición en el plano a través de movimientos artísticos como el puntillismo, el impresionismo, etc. La aplicación del color tiene que ser cada vez más amplia a los colores primarios, se añadirán los secundarios, los complementarios y los opuestos y se incorporarán distintas tonalidades de forma dirigida por el profesorado. Las visitas a exposiciones en salas cercanas o a grandes museos tienen que ser un momento de disfrute para que en un futuro se acerquen a los museos como ocio y no como obligación. Para ello el profesorado debería realizar explicaciones atractivas sobre lo que ven o ir a visitas destinadas especialmente para menores. Se pueden realizar exposiciones de producciones del alumnado en algún aula del colegio o sala de la localidad donde el alumnado participe de la explicación y la comunidad educativa pueda participar en la visita y pueda expresar su opinión. Antes de realizar una salida a cualquier espacio debemos repasar las normas que debemos cumplir no solo para el momento de dentro sino también el comportamiento en la calle, el respeto por los elementos urbanos por las personas y por la limpieza (no tirar papeles, chicles…) Se pueden realizar visitas virtuales a museos de esta forma se favorece a los colegios que no tienen cerca un museo. El profesorado tiene que transmitir el gusto por el trabajo bien hecho, el esfuerzo, la limpieza y el cuidado de cualquier obra tanto las propias como las de los demás. Interés por usar de forma adecuada instrumentos, materiales y espacios.
B. Creación e interpretación	
Se pretende ampliar las destrezas iniciadas en el ciclo anterior. Ampliar técnicas y procedimientos y ver otros nuevos. Que el alumnado gane confianza y muestre iniciativa en la realización de producciones artísticas personales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

	Se pueden realizar las mismas actividades que en el primer ciclo simplemente la dificultad o la exigencia tendrá que ser un poco mayor. En este ciclo se incorporan nuevos elementos al anterior.
– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación. – Profesiones vinculadas con las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales.	Indagación sobre las posibilidades plásticas y expresivas de los elementos naturales de su entorno: imágenes fijas y en movimiento, para ello podemos utilizar o realizar un flipbook o un zootropo. En colaboración con el área de Naturales se pueden realizar pequeñas maquetas incorporando volumen y movimiento. Observación de los materiales y elementos empleados en las obras plásticas de distintas épocas y su evolución desde lo natural a lo sintético. Dar al alumnado pautas para aprender a observar y comentar una obra de arte de forma adecuada y ordenada, así como el vocabulario adecuado para ello. Establecer unas pautas de autoevaluación y coevaluación para valorar tanto las obras propias como las de los demás. Clasificación de obras plásticas por su temática: el retrato, el bodegón, el paisaje y la marina. Presentar la fotografía como arte a través de fotografías que se han hecho famosas. Realización de fotografías en nuestro entorno más cercano para trabajar aspectos como el enfoque y los planos. Interpretar y valorar la información que proporcionan las imágenes en el contexto social (publicidad)y realizar elaboraciones propias valorando la proporcionalidad pudiendo hacer obras en grandes formatos a través de aplicaciones como PosteRazor.
C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales	
Se pretende enseñar a observar, analizar y comprender imágenes, transmitidas por los diferentes medios de expresión y comunicación. El alumnado ha de aprender a situarse ante los diferentes mensajes transmitidos por los medios tradicionales (pintura, escultura, arquitectura, urbanismo…) y ante los generados por la tecnología moderna y los medios de comunicación (prensa, revistas, fotografía, vídeo, cine, televisión…). Potenciar los conocimientos nuevos mediante una metodología activa, combinando y asociando los conocimientos obtenidos en los diferentes ámbitos de estudio y experiencia, para descubrir la relación en un contexto global de estos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura e interpretación. – Elementos configurativos básicos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas: punto, línea, plano, textura, color. – Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual. – Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados sencillos. – Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos básicos: su aplicación para la captura y manipulación de producciones plásticas y visuales. – Registro y edición básica de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo. – Estrategias y técnicas de uso común de composición de historias audiovisuales. – El cine como forma de narración. – Géneros y formatos básicos de producciones audiovisuales. – Producciones multimodales: iniciación en la realización con diversas herramientas . – Características elementales del lenguaje audiovisual multimodal. – Aproximación a las herramientas y las técnicas básicas de animación.	Observar y analizar obras plásticas realizadas con diferentes técnicas y materiales, reflexionando sobre los resultados obtenidos. Experimentar técnicas plásticas y seleccionar la más adecuada para cada trabajo. Practicar con útiles y materiales nuevos hasta afianzar su dominio y utilizar los más adecuados para los resultados que se pretendan obtener. Elaborar imágenes informativas o comunicativas (señales, carteles...). Utilizar la perspectiva, la degradación del color y la valoración prioritaria de los motivos para crear ilusiones de profundidad. Ordenación de los elementos de una composición (tanto creados por el alumnado como tomados de revistas, etc.) en el plano utilizando criterios de composición, escala, proporciones y claroscuro. Analizar la composición del color y observar los cambios de tonos e intensidad según las mezclas y las técnicas. Círculo cromático Representación narrativa de un texto en imágenes secuenciadas coordinando elementos plásticos, visuales y verbales. Ilustrar textos literarios. Exploración de las posibilidades expresivas de la imagen según su valor iconográfico. Realización de montajes fotográficos. Una forma de trabajar la imagen es la narración de historias a través de la secuenciación de imágenes combinadas con texto como el cómic desde un modelo tradicional o a través de aplicaciones como Pixton o Storyboard That. Visualización y valoración de películas. Grandes producciones, dibujos animados… Valoración del contenido informativo que las imágenes proporcionan. Iniciación en el uso de los medios audiovisuales y materiales digitales para la creación de obras plásticas. Uso responsable de la imagen, tanto de la propia, como de la de los demás. Enseñar al alumnado los peligros en las redes al exponer imágenes. En este ciclo se pueden realizar pequeños vídeos a través de aplicaciones como Flixpress. A través del editor de vídeo Croma se pueden realizar pequeños vídeos o videoclips con ayuda del profesorado. Realizar ilustraciones para un texto ya escrito con diferentes técnicas de forma colaborativa. Potenciar el trabajo en equipo o colaborativo es muy importante por ello también pueden realizar estructuras sencillas o creaciones plásticas a modo de decorado para una representación teatral con la ayuda del profesorado. La intención comunicativa de las obras artísticas tiene que ser verbalizada de una manera organizada y dinámica, utilizando un

csv: BOA20220727001

	vocabulario adecuado. En este ciclo la selección de los elementos para la creación y organización de actividades (exposiciones y debates, entre otras) correrá a cargo del alumnado con la ayuda en todo el proceso del profesorado.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
El alumnado va teniendo una considerable experiencia escolar y vital, que potencia su autonomía en el trabajo y les dota de un saber que les va a facilitar el aprendizaje de contenidos más complejos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales, nacionales e internacionales. – Estrategias de recepción activa. – Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. – Vocabulario específico de las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Recursos digitales de uso común para las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	Indagación sobre las posibilidades plásticas y expresivas de los elementos naturales de su entorno: imágenes fijas y en movimiento. Elaboración de protocolos o modelos para la observación sistemática de aspectos, cualidades y características de elementos de las obras plásticas. Las profesiones que se dedican a la producción artísticas son muchísimas, se pueden conocer algunas más que en los ciclos anteriores: pintores-as o ilustradores-as, escultores-as, fotógrafos-as, especialistas en vidrio, serigrafiado… especialmente aragoneses, además de conocer a personas que trabajan en lugares de exposición que ayudan a que nuestra visita sea más agradable, todo este vocabulario dependerá de los trabajos que se realicen en clase. Valorar profesiones que casi han desaparecido relacionadas con el ámbito artístico. La aplicación del color tiene que ampliarse a lo realizado en el ciclo anterior, a los colores primarios y secundarios, los complementarios y los opuestos se incorporarán las distintas tonalidades de los mismos de forma intencionada (el alumnado lo hará de forma consciente). Comunicación oral y elaboración de textos escritos sobre la intencionalidad de las imágenes. Indagación sobre el uso artístico de los medios audiovisuales y tecnológicos. Aproximación a la historia y evolución de la fotografía. Dialogaremos y debatiremos con el alumnado la importancia de la conservación del patrimonio como instrumento para conocer el pasado y como una forma de revitalizar la economía de un lugar a través del turismo. Uso intencionado de la imagen como instrumento de comunicación. Indagación y apreciación de las posibilidades plásticas y expresivas de las estructuras geométricas. Análisis de las formas de representación de volúmenes, en el plano según el punto de vista o la situación en el espacio. Conocimiento y uso de los elementos propios del dibujo técnico como el compás, escuadra, transportador (los ángulos en el área de matemáticas). Realización de simetrías, rotaciones, traslaciones, ampliaciones y reducciones sobre una cuadrícula.
B. Creación e interpretación	
Se pretende ampliar las destrezas iniciadas en el ciclo anterior. Ampliar técnicas y procedimientos y ver otros nuevos. Que el alumnado gane confianza y muestre iniciativa en la realización de producciones artísticas personales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación. – Profesiones vinculadas con las artes plásticas, visuales y audiovisuales. – Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales. – Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos: respeto a las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otros. Plagio y derechos de autor.	El entorno natural, artificial y artístico: posibilidades plásticas de los elementos naturales y su uso con fines expresivos. Exploración de las características, elementos, técnicas y materiales que las obras artísticas ofrecen y sugieren para la recreación de las mismas y creación de obras nuevas. Aplicación de colores complementarios, opuestos, fríos y cálidos de forma intencionada. Realización de fotografías: encuadre, planos e iluminación. Uso de texturas para caracterizar objetos e imágenes y para el tratamiento de imágenes digitalizadas. Elaboración de obras utilizando técnicas mixtas de manera individual y/o colectiva. Dibujo de figuras planas y desarrollo de cuerpos geométricos y otros volúmenes. En este ciclo la selección de los elementos para la creación y organización de actividades (exposiciones y debates, entre otras) correrá a cargo del alumnado con la supervisión del profesorado. Manipulación y experimentación con todo tipo de materiales (gráficos, pictóricos, volumétricos, tecnológicos, etc.) para concretar su adecuación al contenido para el que se proponen. Interés por aplicar a las representaciones plásticas los hallazgos obtenidos.
C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales	
Este ciclo requiere el afianzamiento de todas las actividades iniciadas en los ciclos anteriores y así, poder profundizar en conocimientos y destrezas, ampliando conocimientos de las técnicas de expresión y de comunicación.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias de lectura, análisis e interpretación. – Elementos configurativos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas: punto, línea, plano, textura, color. – Materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual. – Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados. – Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos: su aplicación para la captura, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales. – Registro y edición de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo. – Estrategias y técnicas de composición de historias audiovisuales. – El cine: origen y evolución. – Géneros y formatos de producciones audiovisuales. – Producciones multimodales: realización con diversas herramientas. – Características del lenguaje audiovisual multimodal. – Las herramientas y las técnicas básicas de animación.	Análisis de una obra plástica: observación de la obra de arte, identificación del autor, búsqueda de información respecto a la autoría (época, nacionalidad, estilo). Análisis de los aspectos formales y de significado, teniendo en cuenta la información recogida. Planificación de la visita a museos y exposiciones, realizando un plan de trabajo y objetivos. También se puede hacer on line. Crear gamas cromáticas mediante mezclas y en franjas de tonos claros a oscuros y viceversa. Observación y análisis de los resultados obtenidos. Explorar las relaciones de armonía entre los colores de una misma gama. Observar una obra de arte e interpretarla con manchas de color en una gama o en varias. Exploración de técnicas y soportes, experimentando con materiales y técnicas diversas. Observación y análisis de los resultados conseguidos Analizar el proceso de elaboración de mensajes con imágenes. Definir las fases, la función y características de las imágenes. Diseñar un cartel (mensaje, eslogan, letras, composición...). Realizar dibujos a mano alzada con criterio de perspectiva intuitiva, determinando horizonte y puntos de fuga. Análisis de una obra plástica: observación de la obra de arte, identificación de la autoría, búsqueda de información respecto al autor o autora (época, nacionalidad, estilo). Análisis de los aspectos formales y de significado, teniendo en cuenta la información recabada. Planificación de la visita a museos y exposiciones, realizando un plan de trabajo y objetivos. También se puede hacer a través de la web. Indagación sobre el uso artístico de los medios audiovisuales y tecnológicos. Aproximación al cine de animación y elaboración de obras sencillas con técnicas convencionales como el zootropo o flipped book. Empleo de medios audiovisuales y tecnologías digitales y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño, y para la difusión de los trabajos elaborados. Conocer en este ciclo las profesiones que se dedican al cine como directores o directoras, guionistas, productores, actores o actrices, fotógrafos o fotógrafas, músicos y músicas (banda sonora) especialmente aragoneses, además de conocer a personas que trabajan en cines y museos, etc. que ayudan a que nuestra visita sea más agradable, todo este vocabulario dependerá de los trabajos que se realicen en clase. Promover el conocimiento de la incorporación de la mujer en el cine, no solo como protagonistas del mismo, sino detrás de la cámara, donde en Aragón hay grandes especialistas como Paula Ortiz o Pilar Palomero Identificación de diferentes manifestaciones artísticas nombrando las profesiones relacionadas con las mismas o afines a ellas. Valoración de los medios de comunicación y de las tecnologías digitales y la comunicación como instrumentos de conocimiento, producción y disfrute. Narración de historias a través de la imagen combinada con textos dados: el cómic. Realización de fotografías: encuadre, planos e iluminación. Preparación de documentos propios de la comunicación artística: carteles, guías, programas de mano... Planificación del proceso de producción de una obra: fase de observación-percepción; análisis e interiorización; verbalización de intenciones; elección de intenciones; elección de materiales y preparación; ejecución; valoración crítica. Potenciar el trabajo en equipo o colaborativo es muy importante por ello también pueden realizar estructuras sencillas o creaciones plásticas a modo de decorado para una representación teatral con la supervisión del profesorado. El profesorado promoverá actitudes hacia la creación de consenso, tales como formas de aprendizaje común; solidaridad con los demás, desarrollando el sentido de ayuda mutua en la elaboración del trabajo grupo, así como la superación personal. Búsqueda de información en fuentes impresas y digitales y registro posterior sobre formas artísticas y artesanales representativas de la expresión cultural de las sociedades. Elaboración de documentos relacionados con obras, creadores y manifestaciones artísticas. Asunción de responsabilidades en el trabajo cooperativo y cambio de roles para trabajar la asertividad entre el alumnado.

csv: BOA20220727001

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El cultivo de un pensamiento propio, la autoconfianza y la capacidad de colaboración con sus iguales son tres pilares fundamentales para el desarrollo personal del alumnado. También contribuye a crear y asentar progresivamente un sentido de pertenencia e identidad. Para ello, podemos acompañar a nuestro alumnado en el desarrollo de las distintas habilidades de pensamiento a través de la Filosofía para Niños (FpN) o Mindfulness, etc.

El currículo del área de Educación Plástica y Visual pretende que el alumnado valore el entorno visual que hay a su alrededor, que desarrolle los fundamentos propios del lenguaje plástico y que, a través de estos conocimientos sea capaz de expresar sus sentimientos, ideas, vivencias…

Se debe dar prioridad a una enseñanza donde prevalezca el desarrollo competencial, dando prioridad a proyectos que lleven al alumnado a la observación, la investigación, el diálogo, la reflexión y el juego

El carácter analítico y creativo del área facilita enormemente los aprendizajes significativos permitiendo que el niño o niña construyan el aprendizaje por sí solos. Se debe fomentar la reflexión, la actitud crítica, el razonamiento deductivo, promover la generación de ideas, establecer conexiones con la vida cotidiana…

Para alcanzar estos objetivos se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

– Se plantea una organización cíclica de los contenidos. A lo largo de los cursos se irá graduando el nivel de dificultad de los contenidos, de forma que en los primeros cursos se impartirán como iniciación para llegar a una mayor especialización en los últimos, adquiriendo a lo largo de la etapa primaria mayor precisión, pulcritud, técnicas más elaboradas…

– Los contenidos se presentarán al alumnado de forma clara y atractiva teniendo en cuenta su interés y la finalidad y utilidad de los contenidos. Para ellos es importante incidir en el saber ver (saber percibir y analizar) y saber hacer (saber expresar y crear), y así el alumnado podrá primero observar las características propias del área y sacar conclusiones que le permitirán realizar obras o analizarlas con carácter propio.

La comprensión y reflexión personal es fundamental. Se fomentará la comprensión de contenidos y la formación de aprendizajes significativos para fomentar la reflexión personal tanto del proceso como del resultado. El uso de ejemplos propios del tema tratado servirá para desarrollar de forma crítica el análisis de dicho proceso.

csv: BOA20220727001

IV.2. Evaluación de aprendizajes

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

Para poder llevar a cabo una evaluación competencial necesitamos conocer las evidencias de la competencia adquirida. La evaluación es una herramienta clave para la consecución del aprendizaje significativo. Con esta el alumnado será consciente de su evolución. De esta manera se podrá profundizar en su desarrollo y permitir su mejora continua.

Es importante hacer llegar al alumnado esta evaluación entendida como una herramienta que puede ayudarle a regular sus aprendizajes, fomentando de forma progresiva un aprendizaje autónomo.

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado incorporando la auto y coevaluación.

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deberán adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades y nos ayudarán a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza.

El equipo docente coordinado por el tutor o la tutora del grupo llevará a cabo la evaluación final del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Breve introducción, ciclo al que va dirigido y objetivo(s) didáctico(s)

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

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

Las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado, y sus diferentes formas de comprender la realidad.

Con estas situaciones se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio. Así planteadas, las situaciones de aprendizaje constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Elementos curriculares que se ponen en juego:

Seleccionamos los elementos curriculares que se ponen en juego y que vienen marcados por la normativa: competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y competencias clave. Es importante una buena selección de estos elementos ya que el tiempo dedicado a esta área es de una hora a la semana.

Conexiones con otras áreas

csv: BOA20220727001

El área de Educación Plástica y Visual está muy ligada al desarrollo de otras áreas ya que todas ellas se apoyan en la imagen para su desarrollo, por ello es importante fomentar la interdisciplinariedad. Esta interdisciplinariedad se buscará con la coordinación del profesorado, muy importante para poder llevarla a cabo teniendo en cuenta las situaciones de aprendizajes y las tareas que se realizan en las demás áreas.

Descripción de la actividad

Ésta incluirá el desarrollo en fases de la situación de aprendizaje, su organización, recursos y contextos. La situación de aprendizaje se llevará a cabo en diversas sesiones con diferente organización del aula, utilizando diferentes recursos y contextos.

Fases:

a.- Fase inicial:

En ella planteamos la propuesta que se va a desarrollar y buscamos los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el tema propuesto. De esta forma podemos realizar los ajustes o modificaciones necesarias para continuar con las actividades.

b.- Fase formativa (de descubrimiento y profundización)

Se les plantean tareas de aprendizaje para la adquisición de saberes, con diferentes centros de aprendizaje. Hay que ofrecer oportunidades de aprendizaje múltiples. Las tareas que se planteen ayudarán a extender sus saberes de forma progresiva hasta llegar a su interiorización. Se les ofrecen recursos auténticos y muy variados y abundante apoyo. El alumnado se agrupará de distintas formas según la actividad planteada.

c.- Fase de creación.

El alumnado planifica su producto final en grupos o de forma individual y lo crea. El profesorado orientará en la planificación del producto final; dependiendo del ciclo en el que se esté realizando la propuesta, la actuación del profesorado será mayor o menor.

d.- Fase de exposición.

El alumnado mostrará su producto a sus compañeros o compañeras explicándolo con detalle; también puede difundirse a través de blogs y la web del centro.

e.- Fase de evaluación teniendo en cuenta los criterios de evaluación marcados previamente. Es necesario proporcionar feedback de forma inmediata para el profesorado (pulgares arriba, tarjetas, semáforos, caritas…) y propiciar la autoevaluación y coevaluación entre el alumnado utilizando dianas, rúbricas, listados de comprobación.

Es necesario evaluar el proceso y el producto final. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación conectados con las competencias específicas.

Las situaciones de aprendizaje tienen que estar bien organizadas teniendo en cuenta que los recursos que se necesitan para llevarla a cabo estén preparados de antemano, así como identificado el lugar donde se van a realizar las actividades propuestas ya que si es en el exterior deberemos tener en cuenta el desplazamiento para la temporalización de las mismas, así como las distintas formas de agrupamiento que llevaremos a cabo en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje. Estas agrupaciones nos ayudarán a desarrollar las actividades como, por ejemplo: gran grupo para analizar, debatir, etc., grupos pequeños para trabajo cooperativo o colaborativo, en parejas para fomentar la tutorización entre iguales favoreciendo la atención a la diversidad o individual para trabajar de forma más específica.

Metodología y estrategias didácticas

En las situaciones de aprendizaje se intentará llevar a cabo metodologías activas. El trabajo por proyectos y tareas competenciales son muy adecuados. Hay que asegurar que las situaciones de aprendizaje tengan contextos

csv: BOA20220727001

significativos y relevantes para el alumnado. La resolución de problemas basados en retos y tareas simuladas o reales tiene especial relevancia. Se promoverá el trabajo en grupo cooperativo, agrupamientos interactivos y la gamificación, así como la utilización de las tecnologías digitales.

Por ello, es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés del alumnado, les permita construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver

problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad como un ciudadano o ciudadana globales vinculando los aprendizajes con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y la agenda 2030.

Atención a las diferencias individuales

Desde la asignatura de Plástica se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje.

Los apoyos se realizarán en el grupo origen, dentro del aula, para ello se adaptarán tanto materiales como contenidos y la propia evaluación. El uso de nuevas tecnologías puede favorecer el desarrollo de las actividades según las necesidades encontradas.

Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación del alumnado en la asignatura de Plástica será global (en la medida de lo posible), continua y formativa, y tendrá en cuenta el desarrollo de competencias y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo en cuanto sean detectadas para garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles y continuar el proceso educativo.

En esta área se tendrán en cuenta también las actitudes, valoración de distintas representaciones, sensibilidad ante una obra plástica, respeto por el trabajo en equipo, etc. de esta manera evitaremos una evaluación parcial, solo de una clase de contenidos.

El profesorado deberá evaluar su práctica docente, comprobar si la planificación de la situación de aprendizaje es coherente con los elementos curriculares que se han propuesto y si han sido adecuados o no a las necesidades y características del alumnado. Fomentará la autoevaluación y la coevaluación del alumnado con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y motivándole en la búsqueda de la mejora continua.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Situación de aprendizaje 1 (LA FOTOGRAFÍA)

Breve introducción, ciclo al que va dirigido y objetivo(s) didáctico(s)

La fotografía empezó en 1839 aunque fue en los años 60 cuando se empezó a considerar como un arte, aunque al principio fue relegada a un segundo plano, en la actualidad está presente en muchísimos lugares: carteles, pantallas publicitarias, revistas, periódicos, etc...

Para que una fotografía sea considerada arte debe tener una destreza compositiva, dominio técnico y estético a la par que una transmisión importante de emociones.

Esta propuesta va dirigida a tercer ciclo, aunque se puede realizar con una pequeña adaptación en ciclos inferiores.

Los objetivos propuestos son:

csv: BOA20220727001

Identificar y observar fotografías y las emociones que nos transmiten.

Buscar semejanzas y diferencias entre un mismo lugar fotografiado en diferentes momentos históricos.

Conocer los distintos planos fotográficos y saber utilizar el más adecuado para cada ocasión: retrato, paisaje…

Valorar la fotografía como arte y como modo de expresar emociones.

Fomentar el interés por observar imágenes.

Elementos curriculares que se ponen en juego:

Competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender.

Competencias específicas:

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

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

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

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

Saberes:

A. Recepción y análisis

Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas y artísticas. Diferentes planos en la fotografía.

Estrategias de recepción activa.

Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios.

B. Creación e interpretación

Profesiones vinculadas al ámbito cinematográfico y audiovisual. Conocimiento y respeto.

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

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales

Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados. Verbalización de la intención expresiva. Terminología específica del área. Uso de técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos para la captura, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales.

Nociones elementales del lenguaje cinematográfico y audiovisual. Visionado de propuestas icónicas, cinematográficas y audiovisuales.

Nociones elementales sobre estilos, géneros y formatos audiovisuales: imagen fija y en movimiento. Ficción y no ficción. Animación.

csv: BOA20220727001

Registro y edición de elementos audiovisuales (imagen, audio y partituras): conceptos, tecnologías, técnicas y recursos básicos. Estrategias de búsqueda, filtrado y valoración.

Criterios de evaluación

CE.EPV.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

CE.EPV.3 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.

Conexiones con otras áreas

Las áreas que más conexión tienen con esta actividad son: área de Ciencias Sociales, área de Matemáticas y de Lengua Castellana, aunque podría realizarse en otro idioma.

Descripción de la actividad

Los materiales que se requiere son una cámara fotográfica o si se tienen móviles o tablets para el alumnado. Proyector o fotocopias o fotos originales dependiendo de cómo podemos o queremos trabajar las actividades. Tarjetas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Temporalización: tres sesiones de una hora.

En cada una de las sesiones podemos observar las fases:

Fase 1 o inicial: preguntamos qué saben sobre la fotografía y quiénes las realizan.

Fase 2 o formativa: (Observación y comentario de una fotografía) En una primera sesión presentaremos a nuestro alumnado una misma fotografía tomada en diferentes periodos de tiempo y observar qué elementos se mantienen, cuales se transforman y cuáles son nuevos. ¿Qué vemos en un primer plano (delante), qué vemos al fondo? Invitamos a través de la observación a la expresión oral. Para ello el profesorado tras escuchar al alumnado puede realizar preguntas relacionadas con momentos de la historia como guerras, el agua corriente en las casas, infraestructuras, vivienda, papel de la mujer, el vestuario que invita a reflexionar sobre la época del año en que se realiza, la luz… En la misma sesión realizamos un visionado de diferentes fotografías realizadas tanto por hombres como mujeres, quién las ha realizado, con el alumnado podemos debatir cuales son de hombres o de mujeres (igualdad de género), qué sentimientos nos transmiten, qué diferencias observas entre una pintura y una fotografía… facilitando el desarrollo del espíritu crítico y respetuoso sobre los temas tratados, vinculando los temas tratados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Fase 3 de creación: En una segunda sesión se comenta al alumnado los distintos tipos de planos y cuál de ellos es el más adecuado para un retrato, un paisaje, etc. En esta sesión realizaremos fotografías con distintos planos. Para promover la expresión a través del arte vincularemos a cada uno de los planos una palabra (CALMA, RUIDO, ORDEN, MOVIMIENTO…). El alumnado tratará de expresar mediante la fotografía esos conceptos. Tendrán que reflexionar sobre cómo pueden expresar mediante una imagen esos conceptos. Esta sesión es muy adecuada para realizarla en el exterior.

csv: BOA20220727001

Se pueden compartir las fotografías en alguna plataforma como drive tanto con el profesorado como con el alumnado para realizar si se quiere posteriormente alguna composición conjunta. También se puede hacer una reflexión o incluso abrir un pequeño debate para ver si todos expresamos la palabra CALMA de la misma manera.

En la tercera sesión subimos la fotografía que más nos gusta de las realizadas y la modificamos a través de distintos tratamientos del color (escala de grises, blanco y negro, dibujo, distintos filtros…)

Fase 3 de exposición: realización de una exposición de los trabajos realizados bien sea dentro del aula, en los pasillos, en el recreo en definitiva en cualquier lugar que creamos conveniente de esta forma valoran la forma de presentación y los pasos a seguir en la organización de la misma. Esto se habrá trabajado en cualquier otra sesión ya que los trabajos realizados en esta área se suelen exponer siempre.

Metodología y estrategias didácticas

En las situaciones de aprendizaje se intentará llevar a cabo metodologías activas.

Esta actividad se puede incluir dentro de un proyecto o tarea competencial para lo que se requiere la colaboración y coordinación del profesorado que pase por el grupo clase.

Podemos partir de fotografías antiguas de su entorno para que la situación de aprendizaje tenga contextos significativos y relevantes para el alumnado.

El alumnado tendrá a su disposición una tarjeta con los ODS para favorecer la participación.

En esta situación de aprendizaje se trabajará la primera sesión en gran grupo para dar lugar al debate y la participación activa del alumnado.

La segunda y tercera sesión el trabajo será individual de esta forma fomentaremos la autonomía y la correcta o no resolución de la propuesta marcada.

Utilizaremos aplicaciones de nuevas tecnologías como editores de fotos, o Jamboard donde se puede generar un dibujo de una fotografía de una forma sencilla.

En el proceso de la segunda y tercera sesión el profesorado podrá realizar pausas durante el trabajo y dar explicaciones o pautas para una mejor comprensión y desarrollo de la actividad de esta forma sencilla se ayuda al alumnado que vemos que tiene dificultades y no pide ayuda.

El profesorado desde un primer momento tendrá preparado el material necesario, habrá revisado el funcionamiento de los aparatos que vayamos a utilizar.

Atención a las diferencias individuales

El profesorado atenderá las necesidades materiales de todo el alumnado, si no se puede tener el material de forma individual se compartirá dicho material.

La atención al alumnado con dificultades partirá del apoyo más individualizado del profesorado o a través de la tutorización entre iguales. El profesorado estará muy atento a la demanda de ayuda por parte del alumnado y adecuará estrategias para ello por ejemplo a través de tarjetas de diferentes colores (verde voy bien, amarillo lo estoy intentando y rojo necesito ayuda).

El profesorado podrá reducir el número de planos o fotografías que tiene que realizar el alumnado con dificultades.

Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación sería la última fase de la situación de aprendizaje.

csv: BOA20220727001

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas.

La evaluación a través de la observación y anotación en el cuaderno de clase se realizará durante todo el proceso y será formativa atendiendo en cada momento las dificultades que se vayan produciendo. Para la evaluación tendremos unas rúbricas para valorar la participación activa del alumnado y su forma de expresarse y guardar las normas de convivencia especialmente en la primera y última sesión.

Al final de cada sesión se puede realizar una evaluación figuroanalógica a través de objetos, fotografías etc. y que cada uno de ellos represente un aspecto que queramos evaluar el alumnado realizará un gesto con la mano o el cuerpo según el valor que le queramos dar. Esta forma de evaluación viene muy bien cuando hay poco tiempo. Así se produce un feedback inmediato.

En esta situación de aprendizaje se tendrán en cuenta también las actitudes como la valoración de distintas representaciones, la sensibilidad ante una obra plástica o el respeto por el trabajo tanto propio como de los demás El profesorado deberá evaluar su práctica docente, comprobar si la planificación de la situación de aprendizaje es coherente con los elementos curriculares que se han propuesto y si han sido adecuados o no a las necesidades y características del alumnado. Fomentará la autoevaluación y la coevaluación del alumnado con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y motivándole en la búsqueda de la mejora continua.

Situación de aprendizaje 2 (ARTE DE VANGUARDIA: EL CUBISMO)

Breve introducción, ciclo al que va dirigido y objetivo(s) didáctico(s)

Es una actividad dirigida a segundo ciclo. Se trabajará la representación en los estilos artísticos. A finales del siglo XIX surgen diversos movimientos que centraron su atención en aspectos expresivos diferentes. El cubismo. Esta corriente artística se caracteriza por plasmar de manera simultánea un mismo objeto desde diferentes ángulos y por el empleo de figuras geométricas como triángulos, cuadrados, rectángulos y cubos para representar los objetos.

Los objetivos propuestos son:

Identificar y observar arte de las vanguardias.

Conocer y reconstruir críticamente el contexto de las vanguardias. Relación entre contexto y obra de arte.

Valorar las vanguardias como arte y como modo de expresar emociones.

Fomentar el interés por observar imágenes.

Desarrollar opinión crítica

Experimentar con los elementos básicos del lenguaje visual

Elementos curriculares que se ponen en juego:
Competencias clave: competencia en conciencia y expresiones culturales, competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología,

Competencias específicas:

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

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

csv: BOA20220727001

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

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

Saberes

A. Recepción y análisis:

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

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

B. Creación e interpretación:

Profesiones vinculadas con las artes plásticas, visuales y audiovisuales.

Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación.

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales:

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

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

Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual.

Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos básicos: utilización para la captura y manipulación de producciones plásticas y visuales.

Criterios de evaluación

CE.EPV.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

CE.EPV.3 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.

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

Conexiones con otras áreas

Las áreas que más conexión tienen con esta actividad son: área de matemáticas y de lengua castellana, aunque podría realizarse en otro idioma.

Descripción de la actividad

Los materiales que se requiere son: un proyector para mostrar las imágenes al alumnado y material de dibujo para poder crear su propia obra (pinturas, papel, cartulina, tijeras, pegamento, periódicos, revistas…)

Temporalización: tres sesiones de una hora.

En cada una de las sesiones podemos observar las fases:

csv: BOA20220727001

Fase 1 o inicial y fase 2 o formativa:

Iniciaremos la actividad enseñando unas imágenes de las vanguardias artísticas y reflexionando sobre ellas (Picasso, Miró, Mondrian, Klee, Boccioni, Kandinsky, Klimt, Dalí).

El profesorado lanza varias preguntas que inviten al alumnado a la reflexión y la observación.

¿Qué crees que quería decir el autor o autora con esta obra?

¿Cuándo crees que se realizaron estos cuadros?

¿Gustarían a las personas que vivían en aquella época?

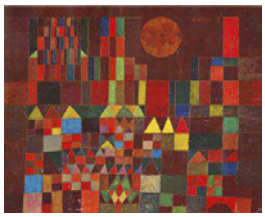
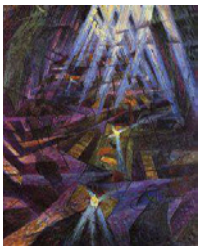
Mientras estamos en este momento de reflexión y observación se les va introduciendo información de las vanguardias, cómo llegaron y cómo se instalaron en la cultura del momento.

¿Veis alguna figura geométrica en las siguientes imágenes?

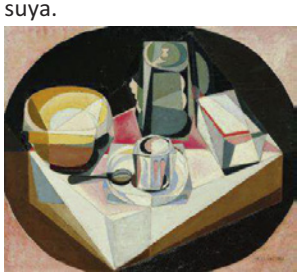
¿Qué otras figuras?

En esta sesión vamos a trabajar las líneas rectas, curvas y las figuras geométricas planas: cuadrados, círculos, triángulos, etc.

¿Sabías que muchos artistas utilizan figuras geométricas como base de sus obras? Estos son algunos de ellos. Hacemos una pequeña introducción al arte de vanguardias enseñando algunas obras de diferente autoría

Es muy fácil encontrar pintores y ¿creéis que es fácil encontrar pintoras? **Alice Bailly y María Blanchard** son algunas de ellas. Esta última española, nacida en Santander. La obra de la derecha es suya.



Fase 3 de creación:

csv: BOA20220727001

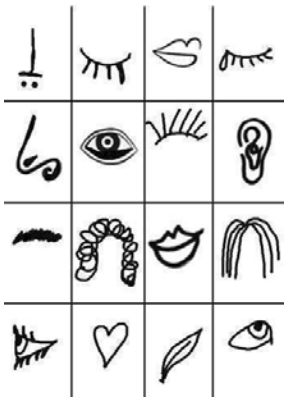
Proponemos dos actividades después de hablar del arte de vanguardia. Una en la que utilizaremos el trazo libre aprovechando la expresividad de los materiales (se pueden utilizar ceras, témperas…) y otra en la que trabajaremos con formas geométricas básicas como medio de expresión.

ACTIVIDAD 1:

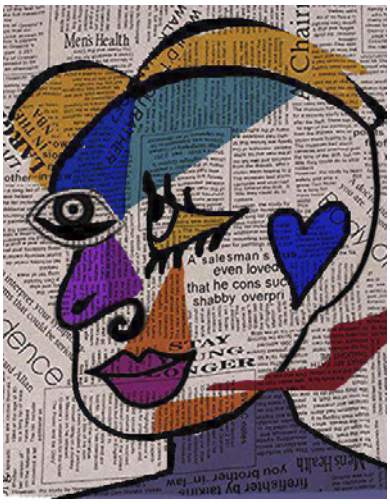
a) Cada alumno o alumna trabajarán con un folio que lo doblará en 16 partes (cuatro divisiones en la altura y cuatro en la anchura) En cada una de las partes deberá dibujar un elemento que le diga el profesorado. Puede ser el listado que hay a continuación o crear un listado nuevo. Se van nombrando los dibujos que deben hacer y dejamos un par de minutos para que hagan cada uno (pueden fijarse en la cara del compañero o compañera).

El resultado debe quedar parecido a la hoja que se muestra a continuación

1. Una nariz de frente.
2. Una nariz de perfil.
3. Una ceja muy peluda.
4. Un ojo de frente.
5. Un ojo de perfil.
6. Un ojo cerrado.
7. El pelo que se te pone cuando te enfadas.
8. El pelo de un compañero o compañera.
9. Un elemento que indique un estado de ánimo (lágrima, corazón).
10. Un elemento de la naturaleza.
11. Una boca de frente.
12. Una boca de perfil.
13. Una oreja.
14. Pelo rizado.
15. Una boca con los labios muy gordos.
16. Un ojo triste.



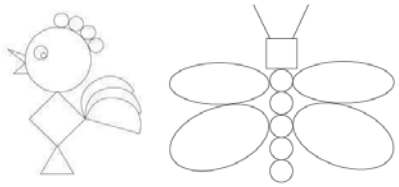
b) Crea tu propio Picasso ¿Cómo? Sobre un cartón o folio pega trozos de periódico y déjalos secar. Después elige cualquiera de estas piezas, ya sabes que puede ser un ojo de cada manera…. En un folio distinto o directamente sobre la base, dibuja, colorea, recorta y pega las piezas elegidas. Monta estas piezas sobre la base de periódico



csv: BOA20220727001

ACTIVIDAD 2: Proponemos la formación de un animal u objeto a través de figuras geométricas (cuadrados, círculos, triángulos...) Podemos utilizar formas de colores ya hechas, realizarlas a través de plantillas o construirlas nosotros mismos.

Se les puede enseñar algún ejemplo.



Fase 3 de exposición: realización de una exposición de los trabajos realizados bien sea dentro del aula, en los pasillos, en el recreo en definitiva en cualquier lugar que creamos conveniente. Con un mismo punto de partida hemos obtenido resultados muy diferentes. Se puede invitar al alumnado a que observe y haga su propia reflexión.

Metodología y estrategias didácticas

Esta situación de aprendizaje se llevará a cabo mediante metodologías activas, creando una interconexión entre el profesorado, los estudiantes y el material didáctico.

Esta actividad se puede incluir dentro de un proyecto o tarea competencial para lo que se requiere la colaboración y coordinación del profesorado que pase por el grupo clase.

En esta situación de aprendizaje se trabajará la primera sesión en gran grupo para dar lugar al debate y la participación activa del alumnado.

La segunda y tercera sesión el trabajo será individual de esta forma fomentaremos la autonomía y la correcta o no resolución de la propuesta marcada

Utilizaremos aplicaciones de nuevas tecnologías como editores de fotos.

En el proceso de la segunda y tercera sesión el profesorado podrá realizar pausas durante el trabajo y dar explicaciones o pautas para una mejor comprensión y desarrollo de la actividad de esta forma sencilla se ayuda al alumnado que vemos que tiene dificultades y no pide ayuda.

El profesorado desde un primer momento tendrá preparado el material necesario.

Atención a las diferencias individuales

El profesorado atenderá las necesidades materiales de todo el alumnado, si no se puede tener el material de forma individual se compartirá dicho material.

La atención al alumnado con dificultades partirá del apoyo más individualizado del profesorado o a través de la tutorización entre iguales. El profesorado estará muy atento a la demanda de ayuda por parte del alumnado y adecuará estrategias para ello por ejemplo a través de tarjetas de diferentes colores (verde voy bien, amarillo lo estoy intentando y rojo necesito ayuda).

El profesorado podrá proporcionar al alumnado las formas geométricas ya recortadas en la primera parte del ejercicio.

En la segunda parte se le puede dar una base ya hecha con una forma ovalada que nos servirá de base para realizar la composición picassiana. También se le puede proporcionar un papel con todas las formas ya dibujadas para pintarlas, recortarlas y pegarlas creando una composición propia.

El docente o la docente tendrán en cuenta las características individuales y grupales del alumnado, para modificar y adaptar las actividades, minimizando las diferencias individuales y la enseñanza inclusiva.

csv: BOA20220727001

Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación sería la última fase de la situación de aprendizaje.

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje.

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas.

La evaluación a través de la observación y anotación en el cuaderno de clase se realizará durante todo el proceso y será formativa atendiendo en cada momento las dificultades que se vayan produciendo.

En esta situación de aprendizaje se tendrán en cuenta también las actitudes como la valoración de distintas representaciones, la sensibilidad ante una obra plástica o el respeto por el trabajo tanto propio como de los demás El profesorado deberá evaluar su práctica docente, comprobar si la planificación de la situación de aprendizaje es coherente con los elementos curriculares que se han propuesto y si han sido adecuados o no a las necesidades y características del alumnado. Fomentará la autoevaluación y la coevaluación del alumnado con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y motivándole en la búsqueda de la mejora continua.

csv: BOA20220727001

LENGUA EXTRANJERA: ALEMÁN

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

La competencia plurilingüe, una de las competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, implica, en esta etapa, el uso de, al menos, una lengua, además de las familiares, de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. Integra no sólo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado.

El eje del currículo de Lengua extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos, y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Lengua extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales, y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua extranjera, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Las competencias específicas del área de Lengua extranjera en la Educación Primaria, en muchos casos, constituyen el punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas. En la Educación Primaria se parte de un estadio todavía muy elemental de la lengua extranjera, por lo que, durante toda la etapa, será imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua extranjera también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

csv: BOA20220727001

Los criterios de evaluación del área comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de Comunicación abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. El bloque de Plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares. Por último, en el bloque de Interculturalidad se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo, y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 1:

CE.LEA.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

Descripción

La comprensión supone recibir y procesar información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual. En la etapa de la Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado, con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, haciendo uso de la información contextual (elementos extralingüísticos) y

csv: BOA20220727001

cotextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información. Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos, que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes étnico-culturales.

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas Internas: 3, 4 y 6. La comprensión de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de comprensión oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con ésta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios que previamente, el alumnado ha tenido que comprender. El alumnado desarrollará la competencia de comprender textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por comprender los elementos culturales y lingüísticos.

Esta competencia específica es fácilmente vinculable también a otras competencias externas, ya que a través de la comprensión de textos podemos trabajar la lengua extranjera desde multitud de temas propios de otras áreas y viceversa. Cabe destacar su vinculación con:

- Las competencias específicas 1 y 3 de Conocimiento de Ciencias de la Naturaleza, ya que para favorecer la comprensión se emplearán dispositivos y recursos digitales para buscar información; el alumnado aprenderá a través de proyectos interdisciplinares, que le dotarán de las medidas para ampliar el uso de la lengua alemana y de su vocabulario a través de temas propios del área de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales.
- Las competencias específicas 2, 4, 5, 6, 7 y 8 de Lengua Castellana, ya que van estrechamente ligadas con la capacidad de establecer vínculos entre las dos lenguas, así como la transferencia de estrategias de comprensión, reflexión, selección y contraste de información. Además, también se buscará promover el gusto por la lectura de distintos géneros literarios en el alumnado en su lengua materna y extranjera.
- La competencia específica 5 del área de Matemáticas, ya que, a través del desarrollo de su competencia en el idioma, el alumnado identificará el uso de las matemáticas (números, direcciones, medidas…) en su vida cotidiana, así como tomar conciencia del gran uso de los números en el día a día y la importancia de saber comprenderlos correctamente.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 2:

CE.LEA.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

Descripción

La producción comprende tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos breves y sencillos, planificados, sobre temas cotidianos y de relevancia personal para el alumnado, y expresados con creatividad y claridad. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla de textos que expresen hechos y sentimientos cotidianos, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado: la escritura, la imagen, el sonido, los gestos, etc.

csv: BOA20220727001

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Vinculación con otras competencias

La competencia tiene vinculación con las competencias específicas Internas: 3, 4, 5 y 6. La producción de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de la producción oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con ésta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios quepreviamente, el alumnado ha tenido que comprender y más tarde producir para transmitirlos. El alumnado desarrollará la competencia de producir textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por producir los elementos culturales y lingüísticos

Esta competencia específica es fácilmente vinculable también a otras competencias externas, ya que a través de la producción de textos podemos trabajar la lengua extranjera desde multitud de temas propios de otras áreas y viceversa. Cabe destacar su vinculación con:

- Las competencias específicas 1 y 3 de Ciencias de la Naturaleza, ya que para favorecer la producción de textos se emplearán dispositivos y recursos digitales para buscar información; el alumnado aprenderá a través de proyectos interdisciplinares, para generar un producto creativo y de interés y ampliar el uso de la lengua alemana y de su vocabulario a través de temas propios del área de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales.
- La competencia específica 3 de Educación Plástica y Visual, por su vinculación con el desarrollo de su capacidad de comunicación creativa.
- Las competencias 3, 4, 5, 6 y 9 del área de Lengua castellana, debido a la estrecha transferencia de saberes entre la lengua materna y el alemán. El alumnado verá favorecido su aprendizaje en el idioma, produciendo textos con coherencia y claridad, estableciendo estrategias de producción en ambas lenguas, como el uso de la secuenciación y planificación de sus creaciones, creatividad y selección de la información relevante en sus textos orales, escritos y multimodales y reflexión sobre su proceso productivo.
- La competencia específica 5 del área de Matemáticas, ya que, a través del desarrollo de su competencia en el idioma, el alumnado identificará el uso de las matemáticas (números, direcciones, medidas…) en su vida cotidiana, así como tomar conciencia del gran uso de los números en el día a día y la importancia de saber expresarlos y conocerlos correctamente.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 3:

CE.LEA.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

csv: BOA20220727001

Descripción

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. La comunicación entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En ella entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden temas cotidianos y predecibles, y de relevancia personal para el alumnado.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Además, la adquisición de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital prepara para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, segura y activa.

Vinculación con otras competencias

La interacción es el objetivo último del aprendizaje de lenguas extranjeras y supone la puesta en práctica de estrategias comunicativas adquiridas a través de la práctica. En los procesos de interacción el alumnado recurre al léxico adquirido mediante otras competencias y en otras lenguas, especialmente a aquellas estrategias propias de su lengua materna.

La interacción se vincula con las competencias específicas internas: 1, 2, 4 y 6. La interacción se conecta con la comprensión y producción tanto de textos orales como escritos o multimodales en intercambios comunicativos, así como con la mediación con el fin de facilitar la comunicación; por otra parte, desde la interacción el alumnado gestionará situaciones interculturales cotidianas y desarrollará estrategias que le permitan establecer relaciones con personas y con otras culturas. Cabe destacar su vinculación con las siguientes competencias específicas de otras áreas:

- Con las competencias 1, 3 y 4 de Ciencias de la Naturaleza, ya que el alumnado empleará dispositivos y recursos digitales para interactuar entre ellos, también se usarán proyectos interdisciplinares, para generar un producto creativo y de interés y ampliar el uso de la lengua alemana y de su vocabulario a través de temas propios del área de conocimiento de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. La interacción favorece el desarrollo de la empatía y asertividad dotando al alumnado de estrategias de entendimiento mutuo reconociendo los sentimientos y las emociones ajenas.
- La competencia específica 3 de Educación Plástica y Visual, por su vinculación con el desarrollo de su capacidad de comunicación creativa.
- Con las competencias 3 de Educación Física; la interacción favorece el desarrollo de la empatía y asertividad dotando al alumnado de estrategias de entendimiento mutuo reconociendo los sentimientos y las emociones ajenas.
- Con la competencia específica 2 de Valores Cívicos y Éticos, ya que el alumnado deberá regirse siempre por unas normas de interacción respetuosas con los demás y desarrollará actitudes de respeto y tolerancia hacia las culturas referidas por la interacción que se lleve a cabo.
- Con las competencias 1, 3, 4, 5, 6 y 10 del área de Lengua castellana. Los niños y niñas serán capaces de seleccionar la información relevante, expresar con claridad y planificación mensajes que respeten la diversidad lingüística, cultural y social, evitando los estereotipos y favoreciendo un clima de convivencia en el aula.
- Con la competencia 8 del área de Matemáticas, ya que a través de la interacción se desarrollan destrezas sociales, fomentando el trabajo en equipo con roles y favoreciendo la creación de relaciones saludables entre el alumnado.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3, CE1.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 4:

CE.LEA.4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

csv: BOA20220727001

Descripción

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En la Educación Primaria, la mediación está orientada al procesamiento y la transmisión de información básica y sencilla entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, conocidos previamente por el alumnado, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para interpretar y compartir contenidos.

La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores. Por ello, la empatía y el respeto son elementos clave en la mediación en este nivel.

Vinculación con otras competencias

La mediación se relaciona con las competencias específicas internas 1, 2, 3, 5 y 6. En la mediación el alumnado ha de ser capaz de comprender y producir textos orales, escritos y multimodales, facilitando la comprensión de mensajes en interacción con otras personas. Al terminar la educación Primaria deberá ser capaz de mediar aplicando su conocimiento sobre diferentes lenguas y sobre las estrategias de las que dispone y que le permitan gestionar de manera eficaz y empática situaciones interculturales.

Cabe destacar su vinculación con las competencias específicas de las siguientes áreas:

- Con la competencia específica 9 de Ciencias Sociales, a través de la mediación se promueve que el alumnado sea capaz de ayudarse mutuamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, haciéndoles partícipes de la sociedad en la que se encuentran.
- Con la competencia específica 2 y 3 de Educación Física, el alumnado deberá conocer habilidades sociales, desarrollar su empatía y ser capaz de aplicar los procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados para poder desarrollar su competencia en la mediación.
- Con la competencia específica 4 de Valores Cívicos y Éticos, ya que durante el proceso de mediación se pone en manifiesto las habilidades de empatía y respeto en el alumnado.
- Con las competencias específicas 2, 3, 5, 6, 9, y 10 de Lengua castellana. El fin de la mediación es integrar a todo el alumnado en el proceso de la comunicación, utilizando recursos de entendimiento mutuo que le permitan ser autónomo en su pensamiento y desarrollar el sentido crítico. El alumnado será capaz de responder a diferentes necesidades comunicativas, estableciendo vínculos personales mediante la utilización de terminología elemental adecuada y desarrollando prácticas comunicativas al servicio de la convivencia.
- Con las competencias específicas 5 y 8 del área de Matemáticas, ya que a través de la mediación se desarrollan destrezas sociales, fomentando el trabajo en equipo y favoreciendo la creación de relaciones saludables entre el alumnado. La matemática, además, facilita la interrelación de conceptos y procedimientos para interpretar situaciones, elemento esencial en la mediación.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 5:

CE.LEA.5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Descripción

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural. En la Educación Primaria el alumnado se inicia en esa reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones.

Además, el conocimiento de distintas lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas tanto analógicas como digitales para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio puede facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas 1, 2 y 3. El alumnado deberá ser capaz de reflexionar sobre los diferentes tipos de textos y al uso de diferentes estrategias y tipos de apoyo en su repertorio lingüístico para satisfacer distintas necesidades comunicativas en interacción con otras personas. En estas situaciones comunicativas, deberán tenerse en cuenta los recursos analógicos y digitales que faciliten el intercambio, así como estrategias de cooperación.

Esta competencia se vincula estrechamente con las competencias específicas 1, 2, 3, 4, 5 y 9 de Lengua castellana, ya que aparece una transferencia de conocimiento y estrategias entre lenguas. El conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua materna y extranjeras ayuda al alumnado a identificar patrones y confiar en su capacidad para hacer frente a diferentes situaciones comunicativas manteniendo actitudes empáticas y de cooperación.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE3.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Alemán, 6:

CE.LEA.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Descripción

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que

csv: BOA20220727001

no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, sienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas 3, 4 y 5. La interacción y cooperación con otras personas debe tener lugar desde el aprecio y respeto a la diversidad lingüística, actitudes necesarias para que tenga lugar una comunicación adecuada, reconociendo y utilizando los repertorios lingüísticos entre distintas lenguas.

Cabe destacar su estrecha vinculación con las competencias específicas de otras áreas:

- Con las competencias específicas de Ciencias de la Naturaleza 1, 5 y 8 al usar dispositivos y recursos digitales como facilitadores en las situaciones interculturales y contribuyendo al logro de la integración europea.
- Con las competencias 2, 3 y 4 de Educación en valores cívicos y éticos poniendo de relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística.
- Con se vincula con las competencias específicas 1 y 10 de Lengua Castellana, en cuanto al descubrimiento y aprecio de la diversidad lingüística que favorecerá la comunicación y relación entre culturas promoviendo un uso ético del lenguaje.
- Con las competencias específicas 1 y 2 de Educación Plástica y Visual, que contribuirán al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3, CCEC1.

II. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área de alemán comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado, por tanto, se presentan vinculados a ellas teniendo en cuenta cada uno de los ciclos en primaria. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación, uso de dicho proceso o capacidad e indicando la finalidad perseguida. La nivelación por ciclos de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

CE.LEA.1
Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

csv: BOA20220727001

El desarrollo de la comprensión de textos orales, escritos y multimodales es esencial en la competencia comunicativa del alumnado. A medida que esta se desarrolla, el alumnado necesitará realizar menor esfuerzo para comprender, pudiendo llegar a inferir significados del contexto al término de la etapa. En los primeros cursos se iniciará trabajando la palabra y expresiones sencillas en textos breves para pasar posteriormente a trabajar con textos de mayor extensión y complejidad. En segundo ciclo, el alumnado podrá apoyarse en mayor medida en sus conocimientos previos y será capaz de identificar el tema y sentido global del texto para comprender en tercer ciclo informaciones más específicas. Se partirá de textos breves y con temas cercanos a los intereses del alumnado incrementando su complejidad de manera progresiva. Se guiará al alumnado en el uso de estrategias elementales de comprensión de lenguaje verbal y no verbal para satisfacer diferentes propósitos comunicativos haciendo uso de diferentes recursos analógicos y digitales. El desarrollo de la comprensión oral, escrita y multimodal será necesario para construir comunidades de aprendizaje y aprender de manera colaborativa.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.	1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.
CE.LEA.2		
Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.		
La adquisición de la producción resulta complementaria a la comprensión y tendrá lugar simultáneamente. En cuanto a producción de textos, se partirá de estructuras gramaticales y sintácticas sencillas avanzando progresivamente hacia estructuras de mayor complejidad. Especialmente en el primer ciclo se facilitarán modelos que sirvan de andamiaje de los diferentes tipos de textos orales, escritos y multimodales. Así mismo debe hacerse explícita la finalidad comunicativa perseguida. Se trabajarán temas cercanos al alumnado adecuando los textos en su extensión. Se utilizarán estrategias de planificación (uso de guías para producir diferentes tipos de textos, establecer el objetivo comunicativo de la tarea, utilizar borradores, hacer lluvia de ideas …) y se introducirá el uso de herramientas analógicas y digitales como apoyo. En segundo ciclo, a medida que el alumnado adquiere mayor destreza, se avanzará en la creación de textos con menos apoyo adecuándose a finalidades establecidas de antemano e introduciendo estructuras y léxico de mayor complejidad. En el tercer ciclo, el alumnado será capaz tanto de producir como de organizar sus producciones adecuándose a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando léxico y estructuras elementales sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera. 2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos

csv: BOA20220727001

		o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.
CE.LEA.3		
Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.		
La interacción es el objetivo final de la combinación de todas las competencias específicas. En este contexto de comunicación y relaciones, el alumnado aprenderá a usar el lenguaje con un propósito comunicativo mediante el que satisfacer necesidades, mostrando empatía y respeto hacia sus interlocutores. En el primer ciclo las interacciones serán predominantemente orales, guiadas y asistidas. Será necesario apoyarse en recursos verbales y no verbales para transmitir y recibir mensajes. De este modo el alumnado aprenderá a participar en situaciones comunicativas básicas del aula en su día a día. En el segundo ciclo, el alumnado será más autónomo y podrá participar en situaciones de mayor complejidad preparadas previamente, seleccionando estrategias y teniendo en cuenta el contexto y normas de cortesía elementales. En tercer ciclo, el alumnado será capaz de seleccionar y aplicar estrategias en situaciones interactivas ajustando su participación atendiendo al contexto comunicativo.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.	3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.	3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores. 3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.
CE.LEA.4		
Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.		
En la mediación el alumnado es el encargado de ayudar a comprender y expresar mensajes de manera más sencilla para facilitar la comunicación y resolver problemas comunicativos entre personas. A lo largo de los primeros cursos de Primaria la mediación será bastante básica, ya que las competencias comunicativas del alumnado son muy elementales y se hará uso de recursos no lingüísticos; progresivamente el alumnado será capaz de interpretar y explicar información básica de comunicaciones y textos sencillos, de forma guiada y aplicando las destrezas comunicativas adquiridas en su lengua materna. Se tendrá en cuenta la capacidad empática y el interés que muestra por sus interlocutores, así como la capacidad para seleccionar estrategias elementales que faciliten la comprensión. En tercer ciclo, además, se valorará la intención de colaboración entre los interlocutores para una mejor comunicación y comprensión de textos sencillos, así como su interés por la resolución de problemas derivados de situaciones comunicativas mostrando una actitud empática y de respeto.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
4.1. Interpretar y explicar, de forma guiada, información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las interlocutores y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.	4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las interlocutores y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las interlocutores y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos

csv: BOA20220727001

		y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

CE.LEA.5

Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe. En la etapa de Educación Primaria, el alumnado se inicia en la reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer relaciones entre ellas, analizando semejanzas y diferencias.
En el primer ciclo se espera que el alumnado comience a establecer relaciones entre las lenguas que conforman su repertorio lingüístico, de forma guiada con apoyo de otros participantes y recursos analógicos y digitales, contrastando similitudes y diferencias muy evidentes.
En el segundo ciclo, siguiendo la progresión de la etapa de Primaria, el alumnado utilizará y diferenciará de forma guiada conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y aprender la lengua extranjera y registrará y aplicará de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera haciendo uso de autoevaluación y coevaluación.
En tercer ciclo se seguirán desarrollando las habilidades adquiridas en los ciclos previos, buscando una mayor autonomía del alumnado.

Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento. 5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.	5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento. 5.2. Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).	5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento. 5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

CE.LEA.6

Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

La cultura y las representaciones artísticas suponen un refuerzo al aprendizaje de una lengua extranjera. A través de esta competencia se pretende que el alumnado adquiera la lengua extranjera de manera más duradera y motivadora, estableciendo vínculos emocionales con el propio aprendizaje.
En primer ciclo se valorará el interés del alumnado por conocer los aspectos culturales y artísticos de los países de habla alemana y sus habitantes, así como su capacidad de identificar discriminaciones en situaciones cotidianas. En segundo ciclo el alumnado identificará y comparará semejanzas y diferencias entre distintas lenguas y culturas, y será capaz de apreciar la riqueza de esta diversidad, fomentando actitudes democráticas que favorezcan la convivencia pacífica. En tercer ciclo se continuará con la adquisición de valores culturales y artísticos de los ciclos previos, seleccionando estrategias que permitan utilizar esa diversidad como fuente de enriquecimiento personal.

Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.	6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la	6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos

csv: BOA20220727001

	convivencia pacífica y el respeto por los demás. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.	que fomenten la sostenibilidad y la democracia. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

La lengua alemana y su adquisición como lengua extranjera tiene como elementos esenciales el dominio de la gramática, el léxico, la fonética y los aspectos socioculturales. La adecuada adquisición de todos ellos y su interrelación favorecen una correcta comprensión y expresión en lengua alemana. Este aprendizaje se puede desglosar en tres grandes bloques de saberes básicos: comunicación, plurilingüismo e interculturalidad.

El Marco Común Europeo de Referencia se ha empleado para establecer las directrices generales sobre las que se apoya todo el currículo de lengua extranjera.

A. Comunicación

La comunicación integra los saberes que es necesario adquirir para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación. Los saberes básicos dentro del bloque de comunicación estarán vinculados a conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado tendrá que interiorizar para el desarrollo de sus competencias. En este proceso de aprendizaje, el alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y se irá iniciando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

Para un buen desarrollo de la comunicación el alumnado deberá disponer de una serie de herramientas que le permitan interaccionar con los demás, estas herramientas son el uso de unas normas gramaticales comunes, la adquisición de un léxico amplio y conectado con su realidad y una pronunciación que se asemeje en la medida de lo posible a la propia de los hablantes nativos de la lengua alemana.

Todas estas herramientas se irán adquiriendo de forma progresiva a lo largo de toda la etapa de Primaria.

En el caso de la gramática el alumnado irá afianzando el uso de reglas sintácticas, comenzando por la palabra y frases muy simples adquiriendo progresivamente la capacidad de generar textos más complejos.

El léxico es la unidad básica y elemental desde la que parte el aprendizaje de cualquier lengua. A través de vivencias personales y temas cercanos a su realidad el alumnado completa su repertorio léxico y adquiere la capacidad de expresión, comprensión y comunicación. El aprendizaje del léxico será en primer lugar de forma pasiva a través de la comprensión oral y progresivamente se irá asociando sonido a grafía. Posteriormente este vocabulario pasará a ser activo y formará parte del repertorio lingüístico de cada alumnado, que le permitirá expresarse correctamente de forma oral y escrita.

La fonética comprende todos los saberes relacionados con la pronunciación y comprensión de patrones sonoros y es esencial para una buena comunicación. A lo largo de la etapa de Primaria el alumnado comenzará con la asociación de grafía - fonema a través de canciones, juegos y exposición a la lengua extranjera; progresivamente se incluirán contenidos asociados a la entonación, ritmo y el valor de las pausas y signos de puntuación. Poco a poco el alumnado será capaz de pronunciar correctamente estructuras más complejas teniendo como fin la expresión y comprensión oral para una correcta comunicación.

La lengua alemana no es fácilmente accesible desde un entorno hispano parlante, ya que no es una lengua muy presente en nuestra sociedad, aunque resulta de gran utilidad su conocimiento, sobre todo de cara al mercado laboral. Las Tecnologías digitales suponen, de esta forma, un recurso fundamental para el trabajo en el aula, así como el

csv: BOA20220727001

aprendizaje autónomo del alumnado; ya que les permiten vivenciar el idioma a través de distintos registros con modelos reales, acentos de distintas regiones y desde cualquier lugar.

B. Plurilingüismo

El plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.

A lo largo de la etapa primaria se iniciarán en la adquisición de las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman su repertorio lingüístico personal. Las herramientas esenciales para el adecuado dominio de la lengua alemana comprenden la gramática, el léxico y la fonética. En cuanto a la gramática, el alumnado establecerá relaciones entre su lengua materna y la alemana, buscando aquellas similitudes que apoyen el aprendizaje. Disponer de un repertorio léxico amplio en varias lenguas facilita la adquisición de nuevas palabras que comparten una raíz similar. Tener experiencia en la pronunciación de más lenguas favorece en gran medida la adquisición de nuevos patrones fonéticos.

Al finalizar la etapa de Primaria, el alumnado establecerá una comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural.

C. Interculturalidad

La interculturalidad integra los saberes que se agrupan acerca de otras culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas. El bloque de saberes relativo a la interculturalidad irá aumentando de forma progresiva a lo largo de la etapa de Primaria. La lengua y la cultura son conceptos inseparables y los centros educativos son responsables de hacer mostrar los aspectos culturales a través del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La lengua extranjera ha de contemplarse como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. Serán de interés aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua alemana y las relaciones interpersonales.

El alumnado se iniciará en las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. Las celebraciones serán el vehículo principal para acercar la cultura al centro educativo y su realización es un factor fundamental y motivante para toda la comunidad educativa.

La participación en programas europeos Erasmus+ / eTwinnings permiten la realización de estos intercambios de forma vivencial y presencial o de forma virtual suponen un añadido al conocimiento de aspectos culturales y permiten al alumnado la utilización de la lengua en un entorno real, dando sentido al esfuerzo que pueda suponer su aprendizaje.

csv: BOA20220727001

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas, además, asienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural y la capacidad de utilizar estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Se pretende que el alumnado muestre respeto hacia lo diferente, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
La comunicación integra los saberes que es necesario adquirir para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.	En el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial crear en el alumnado una sensación de confianza que le permita expresarse en el idioma sin miedo a cometer errores y a la frustración.
– Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.	El alumnado comenzará la lectoescritura en su lengua materna, y de manera simultánea irá adquiriendo progresivamente los saberes más básicos de lectura, escritura y pronunciación en lengua alemana. Al finalizar este ciclo, el alumnado habrá adquirido destreza con el lenguaje y será capaz de escribir y leer palabras y oraciones sencillas en alemán. Se recomienda el uso de lenguaje no verbal, así como estrategias didácticas motivadoras como canciones, videos, cuentos y juegos.
– Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.	En este ciclo es esencial continuar con el hábito de las rutinas de inicio y final de clase, entre las que se encuentra poner la fecha, indicar el tiempo atmosférico, hablar sobre las actividades llevadas a cabo el día anterior, etc. Los temas sobre los que versarán las funciones comunicativas serán fórmulas de saludo y despedida ("Hallo","Tschüss", "AufWiedersehen"); presentaciones y saber enunciar y responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas e información personal ("Wieheißt du?", "Ichheiße Mark", "Wiealtbist du?", "Es istsonnig", "Wasmachst du?").
– Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos.	Comenzarán desde la comprensión del sentido global de frases y textos sencillos; siempre relacionados con su realidad más próxima e intereses personales. Por ejemplo, comprender el sentido global de un diálogo o vídeo (Ki-KaFernsehen) relacionado con el tema que se trabaja.
– Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.	Se comenzará con el aprendizaje de unidades lingüísticas básicas y de uso muy frecuente (pronombres personales, números, "ja", "nein" …) para introducir el uso del lenguaje por parte del alumnado de forma progresiva hacia otras estructuras más complejas.
– Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.	El léxico se introducirá en un contexto relevante para el alumnado, pudiéndose utilizar diferentes estrategias didácticas: cuentos, canciones, juegos, imágenes significativas, carteles de los elementos del aula… Se recomienda el uso de tarjetas de vocabulario que ayuden a identificar la grafía del léxico que van aprendiendo.
– Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.	A través del uso de canciones, juegos, rutinas y repeticiones se introducirá al alumnado en la fonética propia del idioma de una manera lúdica e integrada.

csv: BOA20220727001

– Iniciación a convenciones ortográficas elementales.	Desarrollar el uso de convenciones ortográficas elementales (coma, punto, signos de interrogación y exclamación) a través del uso de frases y textos sencillos. Concienciar al alumnado de la Importancia de uso para una correcta comunicación.
– Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc.	Se propiciarán actividades de diálogo por parejas, pequeño grupo y en gran grupo sobre temas muy cercanos a ellos. Se introducirán estrategias para pedir y respetar los turnos de palabra, como el levantar la mano.
– Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.	Hacer uso de las TIC como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea de pizarras digitales tanto como el uso de audios, videos, juegos, blogs… para motivar al alumnado a aprender el idioma. Se considera de gran utilidad la participación en proyectos europeos como el Erasmus + y el eTwinning.

B. Plurilingüismo

El plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.

Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.	A lo largo de este ciclo es de gran importancia concienciar al alumnado de la importancia de resolver las dudas surgidas, así como dotarles de la confianza y de los medios para animarles a pedir ayuda o satisfacer sus necesidades elementales.
– Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.	Se introducirá al alumnado en el aprendizaje del alemán a través de la vinculación con su idioma materno. También en el uso de lenguaje no verbal como gestos, expresión facial y postura corporal, sonidos, etc. como mecanismo de ayuda en la comunicación interpersonal. Se prestará atención a las palabras internacionales, muy similares en varios idiomas (Bus, Auto, Schokolade, Banane…)

C. Interculturalidad

La interculturalidad integra los saberes que se agrupan acerca de otras culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.	Se promoverá el enfoque comunicativo en las actividades que se realicen, favoreciendo que el alumnado perciba la lengua extranjera como un medio para ampliar sus posibilidades comunicativas con niños y niñas de diversos países y culturas.
– Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.	Se iniciará en el reconocimiento de similitudes y diferencias culturales respecto a los países de habla alemana (celebraciones, vivienda, vida diaria…) así como normas de cortesía básicas (saludar y despedirse, realizar peticiones…).
– Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos. – Iniciación en las estrategias básicas de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.	Se llevarán a cabo celebraciones propias de los países de habla alemana y se enseñará a respetar sus costumbres y valorar la riqueza que suponen. (Nikolaus, Sankt Martin, …)

csv: BOA20220727001

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
La comunicación integra los saberes que es necesario adquirir para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso.	Normalizar el error como parte esencial del aprendizaje, premiando la seguridad en las respuestas del alumnado aunque no siempre sean las correctas, desarrollando una actitud de autoconfianza.
– Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.	El alumnado continuará con las estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura, y expresión de textos orales, escritos y multimodales, siempre sobre temas cercanos y relevantes. Tales como la escucha activa, anticipación a la respuesta que vas a recibir Se recomienda el uso de lenguaje no verbal, así como estrategias didácticas motivadoras como canciones, videos, cuentos y juegos.
– Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.	Introducir al alumnado en el respeto y ayuda hacia los demás, motivando la resolución de dudas entre ellos y el trabajo cooperativo, aunque para ello sea necesario el uso de su lengua materna o estrategias no lingüísticas, como el uso de lenguaje no verbal.
– Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.	Se aconseja continuar con las rutinas de inicio y final de clase (fecha, tiempo atmosférico, hablar sobre las actividades llevadas a cabo el día anterior, etc.) Los temas sobre los que versarán las funciones comunicativas serán fórmulas de saludo y despedida (“Hallo”, “Tschüss”, “AufWiedersehen”); presentaciones y descripciones y saber enunciar y responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas e información personal (“Wowohnst du?”, “MeinNameist…”, “Wiealtbist du?”, “Es istsonnig”, “Wasmachst du?”).
– Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia.	Introducir al alumnado diferentes tipos de textos (narrativos, teatrales, poéticos) para que reconozcan sus características principales y puedan asociarlos a sus conocimientos en lengua materna. Se iniciará al alumnado en la creación de textos breves orales, escritos y multimodales de distinto tipo a partir de modelos dados y previamente trabajados.
– Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación. –	Se potenciará el aprendizaje de los sustantivos asociados al artículo (der, die, das), el uso de los adjetivos para complementar a los sustantivos, preposiciones de lugar, respuesta a cuestiones sencillas en cuestión de situación (auf, neben, unter, zwischen). Se tratará el tema de la cantidad y los números asociados a situaciones reales y cotidianas (roles de mercado, restaurante, fecha, edad…) Formulación de preguntas y respuestas breves pero completas y adecuadas a su edad, tanto afirmativas como negativas (nicht, kein).
– Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos.	Para la introducción del léxico se utilizarán contextos relevantes para el alumnado y podrán utilizarse diferentes recursos didácticos y estrategias: imágenes significativas, presentaciones, historias, textos relevantes, vídeos, elementos reales; se aconseja la utilización de mapas conceptuales, juegos y canciones.
– Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.	Se continuará con la pronunciación de fonemas,tanto de forma aislada, como en palabras y textos breves al leer en voz alta, teniendo en cuenta la entonación y el ritmo de lectura, así como la pronunciación de vocales con umlaut (ä, ö, ü).El docente servirá como modelo de pronunciación, y se ofrecerán otros acentos y ritmos de lectura mediante la colaboración de otros participantes (online, colaboradores, familiares que hablan alemán…). Introducir el uso correcto, así como entonación, de los diferentes signos de puntuación (punto, coma, interrogación, exclamación…)

csv: BOA20220727001

– Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa.	Podrán trabajarse estrategias de respeto por el turno de palabra (levantar la mano para hablar y resolver dudas), convenciones sociales comunes (Bitte, Danke). Se mostrará el funcionamiento de herramientas tanto digitales (diccionarios online y aplicaciones de búsqueda) como analógicas (uso de la biblioteca de centro, compartir materiales didácticos, trabajo cooperativo…) para la búsqueda de información. En el desarrollo de situaciones de aprendizaje se utilizarán herramientas analógicas y digitales para el desarrollo de saberes del bloque de comunicación. Además, se pueden complementar con videoconferencias, plataformas como AEDUCAR, Google Workspace, herramientas digitales colaborativas para el fomento de la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes de otros países (eTwinning). La participación en Erasmus+ propiciará la utilización de herramientas digitales para el fomento de la comunicación.
B. Plurilingüismo	
El plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Iniciación a estrategias y herramientas básicasde autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).	En el segundo ciclo de primaria se introducirán estrategias de compensación tales como la identificación de palabras y estructuras similares: pronombres personales, sustantivos conocidos en otras lenguas, negación de oraciones con “nicht”, y utilizará algunos adverbios de frecuencia (oft, nie, immer). El alumnado comenzará a asociar palabras a su género (der, die unddas) y los distintos modos en que se expresan los hablantes de lengua alemana (NominativundAkkusativ). Pueden introducirse los distintos tipos de palabras (sustantivos, adjetivos y verbos…) y la norma de que los sustantivos se escriben en mayúscula, identificando similitudes y diferencias entre el vocabulario en lengua alemana y el de otras lenguas conocidas por el alumnado. Además, pueden introducirse variedades geográficas de algunos términos (Suiza, Austria o Alemania). En cada tarea o actividad comunicativa que se presente al alumnado conviene resaltar el propósito comunicativo (dar o pedir información, convencer…) de manera que el alumnado pueda empezar a monitorizar su ajuste a la tarea y desempeño. El uso de rúbricas permitirá al alumnado fijarse en los aspectos relevantes de la tarea e iniciarse en la autoevaluación. Se introducirá el léxico necesario para reflexionar sobre el uso de la lengua, ofreciendo un número de ítems asequible y adecuado a la edad del alumnado, promoviendo la motivación y el interés por el aprendizaje del alemán como lengua extranjera.
C. Interculturalidad	
La interculturalidad integra los saberes que se agrupan acerca de otras culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*

csv: BOA20220727001

– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos más significativos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera. – Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos. – Estrategias básicas de uso común de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.	Se realizarán actividades comunicativas orales y escritas en las que los valores culturales de los países de habla alemana se pongan en conocimiento del alumnado. En este ciclo se presentará el aprendizaje de lenguas como herramienta para la cooperación y entendimiento entre culturas. Se fomentarán situaciones reales de aprendizaje mediante el uso de materiales auténticos y medios analógicos y especialmente digitales. Los programas europeos como Erasmus+ o eTwinning pueden servir también a este propósito. Se introducirán rutinas y se ejemplificará un día de un alumno o alumna de este ciclo en Alemania: horarios, actividades, relaciones, tiempo libre, alimentación… Se realizarán celebraciones típicas de los países de habla alemana, atendiendo al desarrollo de actitudes de interés y respeto por otras culturas. (gastronomía, arte, ocio, ...) Se introducirá al alumnado en el uso de lenguaje corporal de manera apropiada para comprender y apoyar sus mensajes teniendo en cuenta las diferencias culturales y buscando el entendimiento mediante la combinación de todas las herramientas a su alcance.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
La comunicación integra los saberes que es necesario adquirir para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación. En el tercer ciclo cobra especial relevancia este bloque, pues el alumnado ha adquirido las habilidades necesarias para poner en práctica los saberes que ha trabajado hasta ahora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.	El alumnado ha adquirido de manera adecuada el nivel de competencia comunicativa para comenzar con confianza el tercer ciclo de educación primaria. En este punto, podrá interconectar todos los saberes previos y será capaz de producir mensajes y responder correctamente a situaciones comunicativas propuestas en el aula. De la misma manera, seguirá cometiendo errores, que el profesorado valorará de manera positiva y los utilizará como instrumento de mejora.
– Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.	Continuar con la adquisición de estrategias que les ayuden a planificar el antes, durante y después de un texto, ya sea oral o escrito. El contenido de estos textos será relevante y trabajará temas cercanos a su interés. Para inferir significados se hará uso de elementos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual…) Una manera de trabajar la comprensión de textos es localizar información concreta, así como comprender el tema principal al que hace referencia.
– Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.	Seguir motivando al alumnado en la resolución de dudas entre ellos y el trabajo cooperativo, respeto y ayuda a los demás, aunque para ello sea necesario el uso de su lengua materna o estrategias no lingüísticas, como el uso de lenguaje no verbal. Por ejemplo, pueden crear un “Bildwörterbuch” colaborativo y online.
– Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad.	Su dominio de la lengua alemana les permitirá a lo largo de este ciclo crear presentaciones y descripciones cada vez más complejas y detalladas de sí mismos y de otros temas trabajados con anterioridad en el aula. Se recomienda continuar con el uso de la “asamblea” al inicio de las sesiones, pudiendo incluir tiempos verbales en pasado (Perfekt, Präteritum), adverbios de frecuencia (oft, nie, immer). A través de los juegos de rol se pueden trabajar contenidos de ciclos

csv: BOA20220727001

	previos, como saludar, despedirse, presentarse o mantener una pequeña entrevista con personas desconocidas.
– Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.	Ofrecer al alumnado diferentes tipos de textos (narrativos, teatrales, poéticos, expositivos…) para que reconozcan sus características principales y puedan asociarlos a sus conocimientos en lengua materna. Se motivará al alumnado en la creación de textos orales, escritos y multimodales de tipo dialogal y expositivo. Podrán basarse en los modelos ofrecidos, pero se potenciará la creatividad.
– Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales.	Se potenciará el aprendizaje de los sustantivos asociados al artículo (der, die, das), las distintas terminaciones de los sustantivos asociados a un género, el uso de los adjetivos en forma comparativa y superlativa (größer, am größten), preposiciones de lugar, respuesta a cuestiones sencillas en cuestión de situación (wo, wohin).
– Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.	Para la introducción del léxico se utilizarán contextos relevantes para el alumnado y podrán utilizarse diferentes recursos didácticos y estrategias: imágenes significativas, presentaciones, historias, textos relevantes, vídeos, elementos reales; se aconseja la utilización de mapas conceptuales, juegos y canciones.
– Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.	Se reforzará la pronunciación de fonemas que difieren significativamente al castellano, y se continuará con el aprendizaje de la pronunciación de textos al leer en voz alta, teniendo en cuenta la entonación y el ritmo de lectura, así como la pronunciación de vocales con umlaut (ä, ö, ü).
– Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.	Potenciar la conciencia en el alumnado sobre la importancia del uso correcto, así como entonación, de los diferentes signos de puntuación (punto, coma, interrogación, exclamación…)
– Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.	Podrán trabajarse estructuras para pedir la palabra (“Darfichsprechen?”), pedir abandonar la clase por alguna razón (“Darfichauf die Toilette gehen?”), resolver dudas (“WiesagtmanaufSpanisch…?” Wasbedeutet ….?”) y se fomentará y reconocerá el uso de las mismas en alemán.
– Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.	Se introducirá el uso de herramientas tanto digitales (diccionarios online, Kiddle, aplicaciones de búsqueda…) como analógicas (uso de la biblioteca de centro y municipal, compartir materiales didácticos, trabajo cooperativo…) para la búsqueda de información.
– Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.	Se familiarizará al alumnado con la existencia de plataformas en las que pueden encontrar imágenes y contenido educativo libre de copyright. Además, se reforzará la idea de la propiedad intelectual como derecho de las personas, así como la valoración y respeto por el trabajo de los demás.
– Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.	En el desarrollo de situaciones de aprendizaje se utilizarán herramientas analógicas y digitales para el desarrollo de saberes del bloque de comunicación. Además, se pueden complementar con videoconferencias, plataformas como AEDUCAR, Google Workspace, herramientas digitales colaborativas para el fomento de la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes de otros países (eTwinning). La participación en Erasmus+ propiciará la utilización de herramientas digitales para el fomento de la comunicación.
B. Plurilingüismo	

csv: BOA20220727001

El plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio. – Estrategias básicas para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Léxico y expresiones para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). – Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos. – Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.	El alumnado será capaz de utilizar diferentes estrategias para conseguir un mayor nivel de comunicación oral, escrita y multimodal. Se servirá de herramientas ya adquiridas en ciclos anteriores, como la competencia interlingüística, así como la integración de otras nuevas, como el uso de diccionarios online. El alumnado podrá inferir significados por interconexión de saberes en las distintas lenguas que se le ofrecen, o deducirlos por el contexto en que se presentan. Sus habilidades lingüísticas permiten describir, explicar significados o realizar comparaciones. En este ciclo el alumnado es capaz de analizar mayor cantidad de palabras y organizar oraciones de distinto tipo (Enunciativas, oraciones con “weil” y “denn”, negaciones, oraciones interrogativas, ...). Además, interviene en conversaciones con distintos registros, si bien las conversaciones informales se dan con mayor frecuencia en el contexto en el que trabajamos (“KeinProblem”, “Gutgemacht”, “Das isttoll”). Partiendo de sus habilidades y dominio de la lengua materna, el alumnado comparará significados y establecerá similitudes entre ellas, reconociendo patrones comunes según el origen de cada lengua. Además, se iniciará en el conocimiento de la existencia de dialectos, lenguas minoritarias y otras lenguas. La autoevaluación y la coevaluación cobrarán un papel importante en este ciclo, pues parte del aprendizaje se construirá con la corrección de errores y el feedback positivo que le ofrezca el grupo de iguales. Se podrán utilizar herramientas digitales como “Plickers”, “Kahoot”, Google FormsQuizzes, etc.
C. Interculturalidad	
La interculturalidad integra los saberes que se agrupan acerca de otras culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, las convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, la cortesía lingüística y la etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera. – Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos. – Estrategias de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.	Las actividades comunicativas estarán orientadas a que el alumnado aprecie el valor de la lengua alemana y la perciba como un medio para ampliar sus posibilidades comunicativas. Se servirá de programas internacionales en los que el alumnado establezca conexión con hablantes nativos de la lengua alemana. Se fomentarán situaciones reales de aprendizaje para establecer vínculos con los hablantes de esta lengua (proyectos europeos, videollamadas con otro alumnado que aprenda alemán, o niños alemanes que aprendan español como lengua extranjera). El alumnado será parte activa en las celebraciones y costumbres de los países de habla alemana, poniendo en valor su utilidad a la hora de aprender la lengua y sirviendo como modelo a los aprendices de menor edad. Se iniciará el aprendizaje de convenciones sociales, diferenciando el pronombre formal “Sie” y su conjugación cuando sea oportuno. Se redactarán escritos formales (cartas, solicitudes, invitaciones) e informales (emails, entradas en foros, blogs). Se reconocerán acentos de hablantes de lengua alemana tanto nativos como personas que residen en países de habla alemana cuya lengua materna es distinta al alemán. Se puede hacer uso de programas televisivos, radio, y otros elementos audiovisuales para

csv: BOA20220727001

	practicar y que el alumnado vivencie dicha diversidad lingüística y cultural: Kika Fernsehen, YouTubers alemanes, Recursos musicales de Goethe Institut, comprensión auditiva de música con contenido adaptado a los gustos e intereses del alumnado.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El planteamiento competencial e interdisciplinar de la asignatura, la relevancia de los aprendizajes y la utilización de metodologías activas serán aspectos primordiales a tener en cuenta. El alumnado será el agente de su propio aprendizaje. Hay que favorecer propuestas pedagógicas que partan de centros de interés relevantes y vivenciales para el alumnado, que permitan el desarrollo de su autonomía y creatividad. Se brindarán situaciones de aprendizaje en las que se integren los elementos curriculares mediante proyectos, tareas y actividades significativas, relevantes y vivenciales para el alumnado.

Será necesario favorecer la internacionalización de los centros, participando en Programas europeos Erasmus+ fomentando intercambios, visitas, encuentros, proyectos compartidos tanto de profesorado como de alumnado e eTwinnings e integrarlos en la práctica docente en situaciones de aprendizaje, fomentando la comunicación en diferentes lenguas, creando un espacio europeo de educación y permitiendo el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado. El desarrollo de proyectos con otros centros europeos favorecerá que los aprendizajes sean más relevantes y vivenciales, así como el afianzamiento de la dimensión plurilingüe e intercultural.

En el desarrollo de la asignatura es aconsejable una progresión curricular, de tal modo que los aprendizajes se asienten sobre las bases construidas en los cursos previos; que exista una progresión real de las situaciones de aprendizaje.

En el diseño de unidades didácticas y evaluación de los aprendizajes se tendrán en cuenta las pautas de Diseño Universal del Aprendizaje que permitan disminuir barreras atendiendo a las necesidades de todo el alumnado. Se trata de diseñar currículos flexibles que permitan al alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos y desarrollar las competencias específicas a través de diferentes caminos y atendiendo a las capacidades individuales del alumnado.

El repertorio de enseñanza que se presente ha de ser variado y significativo, proporcionando recursos para obtener información, ofrecer opiniones, sugerencias y alternativas, ayudar a tomar decisiones, modelar la realización de tareas, proponer retos, estructurar y guiar las situaciones de aprendizaje y favorecer el desarrollo de su creatividad. Es importante establecer conexiones con otras áreas del currículo y plantear experiencias de aprendizaje compuestas por tareas de creciente dificultad.

La utilización de metodologías activas y en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, cobra una gran importancia el desarrollo pensamiento crítico. Es necesario desarrollar un aprendizaje por descubrimiento e incidir en hacerles pensar para luego aprender, no solo memorizar. Es importante el fomento del trabajo cooperativo e interactivo para el desarrollo de competencias, así como el fomento del razonamiento y la resolución de problemas.

El trabajo por proyectos competenciales e interdisciplinares favorecerá el desarrollo de situaciones de aprendizaje relevantes y motivadoras para el alumnado, así como el desarrollo de las competencias específicas de la materia y competencias clave. Esta forma de trabajo, favorecerá la atención a la diversidad, la creación de modelos auténticos de aprendizaje y participación directa del alumnado en contextos reales y funcionales. Favoreceremos la conexión con los ODS en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje bien a través de proyectos, tareas, actividades o planes lectores.

El área de lengua alemana se puede beneficiar de los aprendizajes adquiridos en las AELEX (áreas no lingüísticas impartidas en lengua alemana). El enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera)

csv: BOA20220727001

favorecerá la adquisición de competencias en nuestro alumnado permitiendo la integración y la cohesión de aprendizajes entre asignaturas. Además, potencia el desarrollo de capacidades del entendimiento, la lectura, el habla y la escritura, todas estas con distintos niveles competenciales lingüísticos y favorece el desarrollo de las estrategias de aprendizaje complejas ya que requiere la resolución de problemas en un lenguaje extranjero que el estudiante va adquiriendo en el proceso.

De especial relevancia será la utilización de la tecnología en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje como recurso motivador para el alumnado, haciendo que su aprendizaje sea más significativo a la par que lúdico. De esta manera se pueden conseguir contactos reales con hablantes nativos y con otras personas que aprenden el idioma, sin necesidad de salir del aula. Además, la globalización que permite la era digital supone contar con una inmensa cantidad de recursos y materiales online para dinamizar la docencia. Con estas prácticas y la utilización de materiales digitales a diario en el aula se favorece el desarrollo del plan de digitalización de la educación, así como el desarrollo de todas las competencias. La tecnología, además de ofrecerse como recurso educativo dentro del aula, servirá para conectar el aula y los hogares, haciendo accesibles los aprendizajes también a otros miembros de la comunidad educativa.

El área de alemán integrará su plan lector a lo largo del curso; es aconsejable hacer una buena selección de libros de lectura que permitan el desarrollo de situaciones de aprendizaje enriquecedoras y proyectos interdisciplinares que partan del libro seleccionado. La utilización de lecturas adaptadas y de interés para el alumnado podrá ir ligada a otros proyectos de los distintos niveles y etapas educativas. El profesorado hará uso de la biblioteca del centro y recomendará lecturas en alemán. Es aconsejable crear un repositorio de recursos online de los que el alumnado y sus familias puedan hacer uso de manera autónoma.

Se recomienda la utilización de rutinas de aula, que permitan al alumnado conocer la estructura de la clase de alemán, prever qué actividades se realizarán y en qué orden, con el fin de proporcionarle seguridad y confianza. La utilización de estructuras comunes a lo largo de la etapa de educación primaria favorecerá la competencia interlingüística, ofreciendo la posibilidad de comprender aprendizajes en las distintas lenguas que el alumnado conozca. Igualmente, será positivo utilizar estructuras estandarizadas en los diferentes niveles educativos.

Es necesario que el alumnado conozca el valor del error como herramienta de aprendizaje. Para ello, se recomienda trabajar el error de manera positiva, enseñando a construir nuevos conocimientos y modificar los previos; enseñar el uso del error como elemento fundamental del progreso de los conocimientos y vincularlo a las actitudes positivas que fomentan la confianza en el alumnado para continuar aprendiendo la lengua extranjera. Para compensar las dificultades de comunicación en alemán, se hará uso de estrategias como el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición, la relectura, la búsqueda de información en soportes digitales o analógicos, los contextos dialógicos y la planificación.

Se creará una atmósfera de clase agradable y motivadora para todos los implicados en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado no sólo en el aprendizaje individual, sino también, y especialmente, en el aprendizaje cooperativo; se recomienda ofrecer refuerzos positivos haciendo hincapié en los logros de cada alumno o alumna según sus capacidades y esfuerzo.

Se potenciará el enfoque comunicativo y la interacción en el aula, así como el desarrollo de la creatividad y emoción generando oportunidades para que las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas. Propondremos diferentes tipos de agrupamientos. Se integrarán todas las competencias en todas las sesiones, de manera que las clases sean dinámicas y mantengan al alumnado conectado el mayor tiempo posible.

Las estrategias didácticas y los recursos didácticos serán motivadores; combinando en la medida de lo posible herramientas y materiales variados, entre otros podrán utilizarse canciones, vídeos, series, diálogos, cuentos, escenificaciones, juegos, materiales auténticos, tecnología y aplicaciones.

csv: BOA20220727001

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación es el proceso mediante el cual comprobamos el resultado de los aprendizajes, y pone en valor el esfuerzo realizado tanto por docente como por alumnado a lo largo de un periodo determinado. Esta evaluación incluye los aprendizajes del alumnado, así como los procesos de enseñanza y la propia práctica docente, ya que la interconexión de estos procesos de evaluación deriva en aprendizajes exitosos. Estas evaluaciones, siempre objetivas, se llevan a cabo mediante diversos instrumentos (rúbricas, pruebas escritas y orales, audiciones, observación...) e incluyen la autoevaluación y la coevaluación como métodos recurrentes para integrar el error como parte del aprendizaje e invitan a la reflexión sobre la propia práctica.

A la hora de evaluar los aprendizajes del alemán como lengua extranjera en la etapa de educación primaria, tomaremos como referencia los criterios de evaluación del área de alemán, de manera que podamos comprobar el nivel de adquisición de las competencias específicas del área en cada uno de los ciclos en que se divide esta etapa. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

La evaluación será global, continua y formativa, teniendo muy en cuenta que la evaluación competencial tiene por objetivo adecuar las habilidades del alumnado a los requerimientos de la vida. En los casos en que la evaluación de resultados distintos a los descritos en el Perfil de salida, se establecerán medidas de refuerzo educativo dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles que permitan continuar con el proceso de aprendizaje.

El proceso de evaluación tendrá en cuenta la adecuación de criterios para un normal desarrollo de las pruebas de diagnóstico que el alumnado realizará al finalizar el cuarto curso de educación primaria, y contará además con la coordinación necesaria para una adecuada transición a la etapa de educación secundaria. En cada uno de los niveles de educación primaria, la evaluación medirá el grado de adquisición de las competencias, de acuerdo con los criterios de evaluación de cada nivel.

La evaluación se adecuará a las individualidades, atendiendo al principio de inclusión que rige la educación en esta etapa, y los instrumentos de evaluación se flexibilizarán de manera que sean adecuados a todas las situaciones que puedan presentarse. Para la evaluación de una misma competencia, puede darse el caso de que sea necesario adecuar los procesos de evaluación de manera variada, ofreciendo la flexibilidad que muchas veces requiere la realidad de un aula. Se asegurará que los procedimientos e instrumentos utilizados no supongan una barrera para valorar la adquisición de los aprendizajes, en cuyo caso se realizarán los ajustes oportunos, potenciando siempre las distintas capacidades individuales del alumnado.

La evaluación tendrá lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Se recomienda realizar una evaluación inicial al inicio de cada unidad para determinar el punto de partida del alumnado. A lo largo de las distintas unidades se recogerá información relevante referida al grado de desarrollo de las competencias que permita hacer consciente al alumnado de su propio progreso, y les ayude a mejorar en el aprendizaje del alemán.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Tal como define el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, las situaciones de aprendizaje son “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.” Las situaciones de aprendizaje tienen que dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje y situarlo en el contexto del alumnado. Han de ser punto de partida, elemento motivador, generar expectativas y necesidad de aprender, de conocer la cultura alemana, así como de comunicarse en la lengua alemana.

Las situaciones de aprendizaje pueden partir de la voluntad del profesorado, de las necesidades formativas del alumnado, de la combinación de ambas, o de la interdisciplinariedad de saberes (contenidos) surgidos de un proyecto de centro. En cualquiera de los casos, estarán directamente relacionados con el contexto en que se desarrolla el día

csv: BOA20220727001

del alumnado, y tendrán sentido para ellos, suponiendo un elemento motivador en sí mismos. De igual manera se puede tomar como referencia los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) para dar respuesta a la necesidad social y normativa de la Agenda 2030 de la ONU.

La estructura de estos procesos será estándar, planteándose siempre desde una introducción al tema que van a tratar. Este apartado introductorio se basará en un análisis del contexto y la realidad en la que se va a poner en práctica. A continuación, se plantearán los elementos curriculares que se van a incluir en el proceso: competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y competencias clave. En la descripción de la situación de aprendizaje se incluirán los elementos que la conforman (duración, recursos, contexto, disposición de aula y distribución de alumnado), así como la interrelación de su contenido con otras áreas. Por último, se concretará la manera en que las competencias trabajadas van a ser evaluadas, y cómo la propia situación de aprendizaje y la práctica docente durante la misma pueden ser analizadas y sometidas a una evaluación.

Los agrupamientos que se realicen atenderán al propósito y objetivos de las diferentes situaciones de aprendizaje planteadas, si bien serán variables y favorecerán que todo el alumnado trabaje con el resto de sus compañeros, bien en parejas, equipos o de manera individual, incluso en gran grupo. Las actividades internivelares coordinadas por los distintos docentes son muy enriquecedoras para el desarrollo de la competencia en lengua alemana, y pueden aprovecharse para la puesta en práctica de actividades culturales, representaciones u otro tipo de situaciones distintas a las ya descritas.

La atención a la diversidad tendrá en cuenta las individualidades del alumnado, poniendo en práctica situaciones de aprendizaje flexibles que ofrezcan la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrollen sus habilidades lingüísticas y competenciales de una manera única, adaptada a los requerimientos del área de lengua alemana. En este sentido, deberán contemplarse actividades inclusivas en las que el alumnado sea capaz de comprender el contenido de los materiales con los que trabaja, interiorizar conocimientos, y producir textos escritos, orales y multimodales en función de su competencia, habilidad al comienzo de su aprendizaje y evolución a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. El clima del aula de el desarrollo de las sesiones favorecerá entre el grupo de iguales un sentimiento de pertenencia y ayuda mutua, y se trabajarán transversalmente valores de convivencia que darán más sentido al aprendizaje de la lengua alemana.

Los recursos empleados para lograr situaciones exitosas serán variados, atendiendo a las necesidades y características de cada actividad. La biblioteca del centro, recursos propios del departamento BRIT, textos, elementos reales y otros recursos analógicos tendrán presencia en el aula, así como recursos digitales, plataformas de enseñanza, vídeos, películas, cuestionarios digitales. Los recursos audiovisuales alojados en plataformas digitales, accesibles desde cualquier dispositivo electrónico, ofrecen modelos reales fácilmente adaptables al nivel del alumnado con el que trabajamos, y a los requerimientos competenciales de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. En una sociedad cada vez más familiarizada con la tecnología, puede emplearse el área de lengua alemana para inculcar nociones de un buen uso de los recursos tecnológicos y, en niveles superiores, iniciar al alumnado en el reconocimiento de los peligros que supone internet y algunas de sus redes y aplicaciones.

Las situaciones de aprendizaje deben proporcionar al alumnado necesidades reales de comunicación y suponer un reto que les ofrezca la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes ya adquiridos en niveles previos. La estructura flexible de las sesiones procurará que se trabajen todos aspectos lingüísticos en cada una de las sesiones: lectura, escritura, escucha y producción oral. En los niveles en los que se requiera, se incluirá también la mediación, poniendo en valor la importancia de conocer tanto la lengua escrita como oral, así como los aspectos socioculturales asociados a la lengua alemana. El trabajo de la mediación incluirá tanto textos orales como escritos, pudiendo mediar de una u otra manera, adecuando el registro utilizado a los requerimientos de la situación y al nivel competencial del alumnado al que se le solicita dicha mediación.

Los programas institucionales y proyectos europeos (eTwinning o erasmus+, entre otros), los concursos y la participación en ferias de lenguas u otras convocatorias en los que participe el alumnado se integrarán dentro de la programación de las situaciones de aprendizaje, y se valorarán positivamente los aprendizajes adquiridos a través de estas prácticas. Se inculcará al alumnado el valor de estas propuestas en el conocido como “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, ya que su contenido repercute positivamente en el alumnado como personas y complementa el currículo de alemán como lengua extranjera.

csv: BOA20220727001

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Las situaciones descritas a continuación comprenden contenido similar adaptado a los tres ciclos en que se divide la etapa de Educación Primaria. De esta manera ponemos de manifiesto la construcción de conocimiento, asentando los saberes sobre la experiencia previa de nuestro alumnado.

A. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DIRIGIDA AL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Título: Das Essen (La comida).

La alimentación es un recurso que se trabaja a diario en las aulas, ya que nuestro alumnado trae a clase un pequeño almuerzo, en ocasiones comen en el colegio a mediodía o comenta lo que ha desayunado. Estas rutinas en torno a la comida favorecen la adquisición de vocabulario y estructuras relacionadas con la alimentación, así como la práctica de estrategias comunicativas desde el primer momento del día

Objetivos que se persiguen con esta actividad:

-Buscar información en canales dirigidos por el docente sobre el tema de la alimentación, reconociendo el sentido global y las ideas principales del texto.

-Comprender y expresar mensajes sencillos de forma oral identificando el tema de la alimentación.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

Elementos curriculares que se desarrollan:

Competencias clave

A través del desarrollo de esta actividad se trabajarán las siguientes competencias: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia personal, social y aprender a aprender.

Competencias específicas del área de Lengua Extranjera: Alemán

CE.LEA.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEA.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEA.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEA.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes básicos: Comunicación, plurilingüismo, interculturalidad.

Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera, estrategias elementales para la producción de textos, funciones comunicativas elementales, léxico elemental e iniciación a sus patrones sonoros y acentuales.

Comparación de saberes en su lengua materna con aquellos que se presentan como novedosos, estableciendo conexiones lingüísticas para una adecuada comprensión y producción.

Apreciar la diversidad lingüística y cultural.

csv: BOA20220727001

Criterios de evaluación

CE.LEA.1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.

CE.LEA.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.

CE.LEA.2.1.Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

CE.LEA.2.2.Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEA.3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

CE.LEA.4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEA.6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.

Desarrollo de la situación de aprendizaje del primer ciclo de Educación Primaria.

Se comenzará la sesión con la rutina diaria, como de costumbre. Se escribirá la fecha en la pizarra, se hablará sobre el tiempo meteorológico y compartir alguna información de interés para el grupo.

Esta situación de aprendizaje se presentará a lo largo de varias sesiones y actividades; y está estructurada en 3 bloques, un inicio a modo de introducción del tema; una profundización en el léxico y estructuras gramaticales que se van a utilizar; y un proyecto final motivador y de interés para los niños y niñas.

Inicio: presentar el tema con una breve introducción al léxico que van a trabajar y las preguntas que se van a plantear:

-Texto/diálogo/ vídeo de unos personajes hablando sobre sus comidas favoritas.

-Búsqueda de vocabulario relacionado en una sopa de letras/ crucigrama.

csv: BOA20220727001

Das Essen

S	C	H	I	N	K	E	N	T	P	T
T	W	A	S	S	E	R	O	B	S	T
O	R	A	N	G	E	N	S	A	F	T
P	P	U	N	G	E	M	Ü	S	E	G
J	I	I	S	A	L	A	T	J	K	X
B	K	U	C	H	E	N	R	Q	K	S
W	K	B	A	N	A	N	E	N	X	Z
Q	T	O	M	A	T	E	N	Z	N	N
B	R	O	T	F	L	E	I	S	C	H
Y	M	I	L	C	H	X	Q	J	M	Q
F	I	S	C	H	K	Ä	S	E	F	C

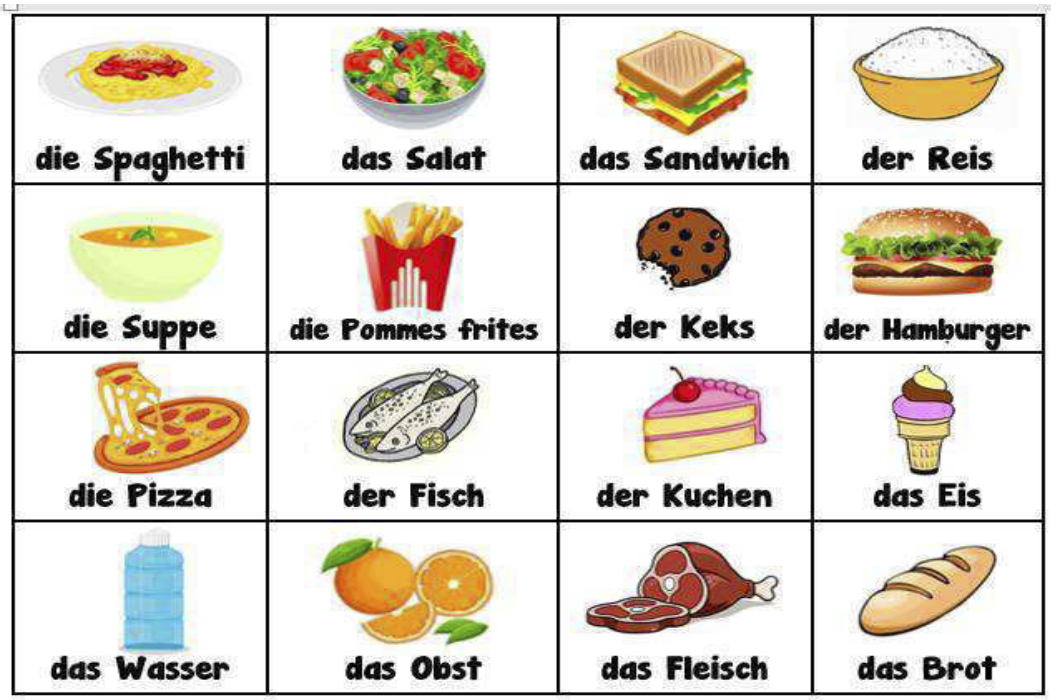
-Conocer y aprender a contestar la pregunta “Wasmagst du? – IchmagSalatundBananen.”

Profundización:

-Situación de interacción dirigida:

El alumnado deberá preguntar a sus compañeros acerca de lo que les gusta e irá tachando en una plantilla todas las comidas que le vayan diciendo. El objetivo será conseguir tachar 6 comidas diferentes.

csv: BOA20220727001



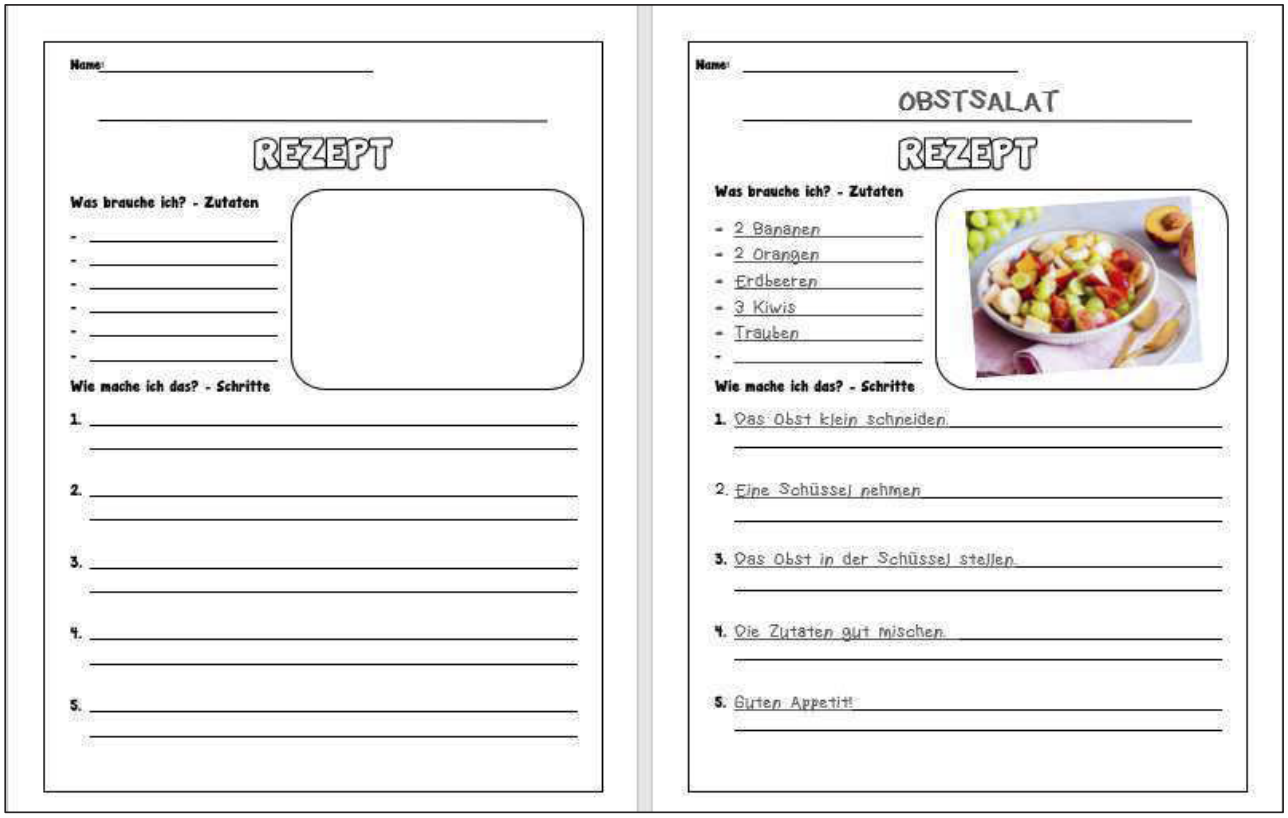
Se motivará y premiará (puntos en classdojo/ tabla de puntos o de logros) que el alumnado use la lengua extranjera para preguntarse y responderse.

-Canción sobre los alimentos.

Producto Final – Rezept

Como tarea final, el alumnado completará con la ayuda de su familia y el profesorado una ficha breve y guionizada una receta saludable. Se pedirá que sean recetas muy sencillas y fáciles de realizar. La familia que lo desee podrá traer al centro el producto elaborado para que toda la clase lo pruebe.

csv: BOA20220727001



Name: _____

REZEPT

Was brauche ich? - Zutaten

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Wie mache ich das? - Schritte

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Name: _____

OBSTSALAT

REZEPT

Was brauche ich? - Zutaten

- 2 Bananen
- 2 Orangen
- Erdbeeren
- 3 Kiwis
- Trauben
- _____

Wie mache ich das? - Schritte

1. Das Obst klein schneiden
2. Eine Schüssel nehmen
3. Das Obst in der Schüssel stellen
4. Die Zutaten gut mischen
5. Guten Appetit!

Evaluación:

La autoevaluación y posterior evaluación por parte del profesorado se realizará a través de una rúbrica similar a la siguiente:

	3	2	1	Puntuación
Contenido	Incluye todos los puntos solicitados	Incluye casi todos los puntos solicitados	Incluye pocos de los puntos solicitados	
Vocabulario	El vocabulario es variado y se ajusta al contenido del modelo	El vocabulario es suficiente para comprender el contenido	El vocabulario es insuficiente y repetitivo	
Secuencia	La receta incluye los pasos a seguir para su elaboración	La receta omite alguno de los pasos	La receta presenta el producto pero no los pasos	
Orden y limpieza	La presentación está cuidada, con la información bien estructurada e ilustrada con imágenes	La información está bastante ordenada.	La información está desordenada y carece de imágenes ilustrativas	
Interacción oral	Hace preguntas a sus compañeros y compañeras durante la presentación	Hace al menos una pregunta a sus compañeros y compañeras.	No hace preguntas a los compañeros y compañeras	
Presentación	Se emplea un vocabulario variado y se presenta con fluidez	Se usa vocabulario básico y hay algunas pausas	El vocabulario es muy limitado y hay pausas muy prolongadas	

csv: BOA20220727001

B. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DIRIGIDA AL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Título: Wirgehenins Restaurant. (Vamos al restaurante).

La recreación de situaciones reales requiere de la utilización de recursos lingüísticos muy variados y supone un reto para el alumnado. Ofrecen la posibilidad de poner en práctica los conocimientos propios y de relacionarlos con el mundo que nos rodea.

Objetivos que se persiguen con esta actividad:

-Buscar información en canales dirigidos por el profesorado sobre los alimentos, reconociendo el sentido global y las ideas principales de un texto.

-Comprender y expresar mensajes sencillos de forma oral identificando el tema tratado.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

Elementos curriculares que se desarrollan:

Competencias clave

Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia personal, social y aprender a aprender, Competencia en conciencia y expresión culturales.

Competencias específicas del área de Lengua Extranjera: Alemán

CE.LEA.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEA.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEA.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEA.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEA.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEA.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes básicos: Comunicación, plurilingüismo, interculturalidad.

Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. Estrategias básicas para la comprensión y producción de textos. Iniciación a la mediación en situaciones comunicativas básicas, como pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas. Léxico elemental asociado al tema tratado, relacionando cantidades y números. Iniciar y terminar la comunicación, teniendo en cuenta patrones sonoros y rítmicos. Búsqueda guiada de información, para su posterior puesta en común y utilización para producciones personales.

Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. Comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

csv: BOA20220727001

Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera.
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales relativos a las costumbres, la vida cotidiana en los países de habla alemana.
-Criterios de evaluación

CE.LEA.1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

CE.LEA.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.

CE.LEA.2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

CE.LEA.2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEA.3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

CE.LEA.4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEA.5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

CE.LEA.6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Desarrollo de la situación de aprendizaje del segundo ciclo de Educación Primaria:

Se comenzará la sesión con la rutina diaria, como de costumbre. Se escribirá la fecha en la pizarra, se hablará sobre el tiempo meteorológico y compartir alguna información de interés para el grupo.

Esta situación de aprendizaje se presentará a lo largo de varias sesiones y actividades; y está estructurada en 3 bloques, un inicio a modo de introducción del tema; una profundización en el léxico y estructuras gramaticales que se van a utilizar; y un proyecto final motivador y de interés para los niños y niñas.

Inicio: presentar el tema con una breve introducción al léxico que van a trabajar y las preguntas que se van a plantear:

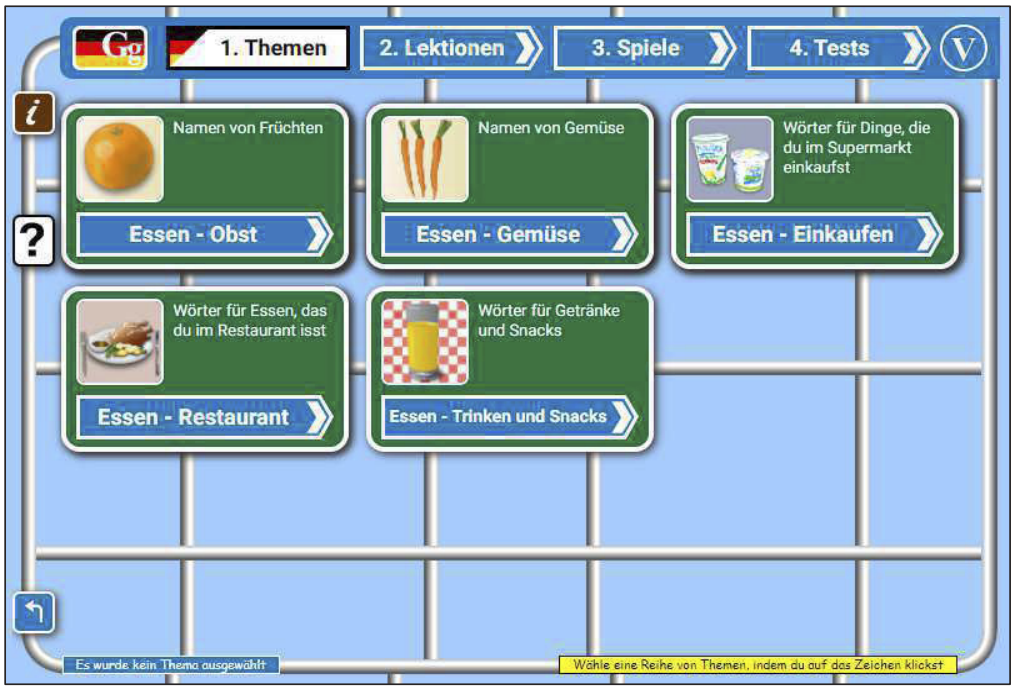
-Texto/diálogo/vídeo de unos personajes comiendo en un restaurante

-Presentar el vocabulario que se va utilizar de forma frecuente a través de tarjetas con imágenes.

-Reforzar el vocabulario a través de juegos online:

- https://www.german-games.net/de/deutsch-themen - Essen

csv: BOA20220727001



- Conocer y aprender a contestar la pregunta "Wasmöchtest du/ möchtenSieessen? – IchmöchteFleischmitSalatundWasser" También se utilizarán otros sujetos para que el alumnado use la correcta conjugación verbal.

- Se podrá hacer uso de otras fichas o recursos online a modo de refuerzo:

https://es.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF)/Im_Restaurant/Im_Restaurant_vp1753581nu

Profundización:

-Reflexionar sobre Comida saludable/ no saludable

-Juego tipo "Weristwer" con alimentos. Instrucciones:

- Cada alumno o cada alumna dispondrán de una ficha con la tabla de alimentos y de 23 círculos de cartulina para marcar los alimentos descartados.

- Los niños y niñas harán preguntas al "Kocher/in" (podrá ser el docente u otro alumno u otra alumna) que se puedan responder con "Ja oderNein". Ejemplos: "Ist das gesund?", "Ist das rosa?", "Ist es einGetränk?"

A través de esas preguntas el alumnado será capaz de descartar los alimentos hasta que solo queden unos pocos posibles, cuando podrán intentar adivinar de que alimento se trata.

"Ist das die Suppe? – Ja, du hastgewonnen!"

csv: BOA20220727001

Ficha para jugar a “Weristwer”

-Introducción de convenciones básicas de educación:

- VielenDank/ Danke/ Bitte
- EntschuldigenSie
- “Wievielkostetdas?/Waskostet das? - Es kostet 3 Euro fünfzig”

-Situación de interacción dirigida

Por parejas el alumnado interpretará los roles de camarero – cliente en un restaurante, preguntándose y respondiéndose lo que les gustaría tomar. Se motivará al alumnado a usar el alemán para comunicarse.

Final – Dramatización

-Como tarea final, el alumnado dramatizará en grupos de 4/5 una situación real en un restaurante, desempeñando los diferentes roles del lugar. (Camarero/a, cocinero/a, cliente, familia)

-Motivar al alumnado a crear su propio diálogo escrito sobre la situación, para después interpretarlo frente a la clase.

csv: BOA20220727001

Evaluación

La autoevaluación y posterior evaluación por parte del profesorado se realizará a través de una rúbrica similar a la siguiente:

	3	2	1	Puntuación
Contenido	Incluye todos los puntos solicitados	Incluye casi todos los puntos solicitados	Incluye pocos de los puntos solicitados	
Vocabulario	El vocabulario es variado y se ajusta al contenido de la situación de aprendizaje	El vocabulario es suficiente para comprender la situación	El vocabulario es insuficiente y repetitivo	
Comprensión	Se ha comprendido todo el contenido del material ofrecido	Algunos elementos del material no se han comprendido	No se ha comprendido el contenido de la situación de aprendizaje	
Orden y limpieza	La presentación está cuidada, con la información bien estructurada e ilustrada con imágenes	La información está bastante ordenada.	La información está desordenada y carece de imágenes ilustrativas	
Interacción oral	Hace preguntas a sus compañeros durante la presentación	Hace al menos una pregunta a sus compañeros	No hace preguntas a los compañeros	
Creatividad	Las situaciones propuestas incluyen elementos novedosos	La situación incluye algún elemento novedoso	La situación es idéntica al modelo propuesto	

C. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DIRIGIDA AL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Título: Wasisstman in Deutschland? (¿Qué se come en Alemania?)

Objetivos que se persiguen con esta actividad:

-Buscar información sobre la alimentación en Alemania en canales dirigidos por el profesorado, reconociendo el sentido global y las ideas principales del texto.

-Comprender y expresar mensajes sencillos de forma oral identificando el tema tratado.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

csv: BOA20220727001

Elementos curriculares que se desarrollan:

Competencias clave

Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia digital, Competencia personal, social y aprender a aprender, Competencia en conciencia y expresión culturales.

Competencias específicas del área de Lengua Extranjera: Alemán

CE.LEA.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEA.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEA.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEA.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEA.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEA.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes básicos: Comunicación, plurilingüismo, interculturalidad.

Autoconfianza. El error como instrumento de mejora. Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto. Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales. Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo al tema de la alimentación en su país y los países de habla alemana. Ritmo, entonación, ortografía y significado. Búsqueda guiada de información, selección de la misma y procesamiento para un adecuado uso posterior.

Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos. Herramientas para la autoevaluación y coevaluación.

Patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.

Criterios de evaluación

CE.LEA.1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

CE.LEA.1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.

csv: BOA20220727001

CE.LEA.2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

CE.LEA.2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

CE.LEA.3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.

CE.LEA.4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEA.5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

CE.LEA.6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

Desarrollo de la situación de aprendizaje del tercer ciclo de Educación Primaria:

Se comenzará la sesión con la rutina diaria, como de costumbre. Se escribirá la fecha en la pizarra, se hablará sobre el tiempo meteorológico y se preguntará qué han comido para desayunar, comer o cenar, ¿"Washast du gesterngegessen? - IchhabeFischundSalatgegessen."

Esta situación de aprendizaje se presentará a lo largo de varias sesiones y actividades; y está estructurada en 3 bloques, un inicio a modo de introducción del tema; una profundización en el léxico y estructuras gramaticales que se van a utilizar; y un proyecto final motivador y de interés para los niños y niñas.

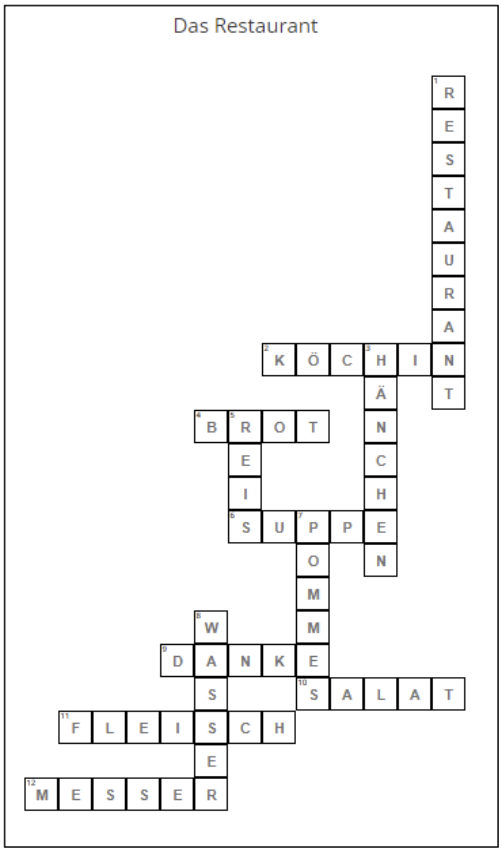
Inicio: presentar el tema con una breve introducción al léxico que van a trabajar y las preguntas que se van a plantear:

-Texto/diálogo/vídeo de unos personajes comentando la comida típica alemana.

-Presentar el vocabulario que se va utilizar de forma frecuente a través de tarjetas

-Reforzar el vocabulario a través de la escritura del léxico en un crucigrama:

csv: BOA20220727001



Horizontales

2. La cocinera
4. El pan
6. La sopa
9. Gracias
10. La ensalada
11. La carne
12. El cuchillo

Verticales

1. El restaurante
3. El pollo
5. El arroz
7. Las patatas fritas
8. El agua

-Conocer y aprender a contestar las preguntas:

-“Wasisstman in Deutschland? – ManisstHachseundBretzel.”

-“Washast du Gesterngegessen? – Ichhabe Reis undFischgegessen.”

-Otros recursos online a modo de refuerzo: https://www.german-games.net/de/deutsch-themen - Essen

csv: BOA20220727001

Evaluación

La autoevaluación y posterior evaluación por parte del profesorado se realizará a través de una rúbrica similar a la siguiente:

	3	2	1	Puntuación
Contenido	Incluye todos los puntos solicitados	Incluye casi todos los puntos solicitados	Incluye pocos de los puntos solicitados	
Vocabulario	El vocabulario es variado y se ajusta al contenido de la situación de aprendizaje	El vocabulario es suficiente para comprender la situación	El vocabulario es insuficiente y repetitivo	
Comprensión	Se ha comprendido todo el contenido del material ofrecido	Algunos elementos del material no se han comprendido	No se ha comprendido el contenido de la situación de aprendizaje	
Orden y limpieza	La presentación está cuidada, con la información bien estructurada e ilustrada con imágenes	La información está bastante ordenada.	La información está desordenada y carece de imágenes ilustrativas	
Interacción oral	Hace preguntas a sus compañeros durante la presentación	Hace al menos una pregunta a sus compañeros	No hace preguntas a los compañeros	
Creatividad	Las situaciones propuestas incluyen elementos novedosos	La situación incluye algún elemento novedoso	La situación es idéntica al modelo propuesto	
Producción	La producción es rica, cuidada, cohesionada y relacionada con los contenidos	La producción está cohesionada y se adecua a las normas estilísticas del contenido	La producción no guarda cohesión y contiene errores básicos.	

V. Referencias

- Alba Pastor,C.: Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas, Ediciones Morata.
- Bussmann H.: Lexikon der Sprachwissenschaft, Alfred KrönerVerlag.
- Ellis, R.: Task-basedlanguagelearning and teaching. Oxford UniversityPress, 2003.
- Hering, A.; Matussek M.; Permann-Baume, M.: emÜbungsgrammatik, HueberVerlag.
- Reimann, M.: Grundstufen-Grammatik fürDeutschalsFremdsprache, HueberVerlag.
- Swerlowa, O.: Hallo Anna neu 1, 2 und 3, Klett.
- Swerlowa, O.: Die Deutschprofis, Klett.

csv: BOA20220727001

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, a partir de los descriptores operativos que concretan el desarrollo competencial esperado al terminar la etapa de Educación Primaria. Se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El elemento clave del currículo son las competencias específicas, que identifican qué queremos que el alumnado haga, cómo queremos que lo haga y para qué queremos que lo haga. En definitiva, recogen la finalidad última de las enseñanzas del área, siempre entendida en términos de movilización de los aprendizajes. La primera de las competencias específicas de Lengua castellana y Literatura se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España, para favorecer actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión entre distintas lenguas, incluidas las lenguas de signos. Se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito. En todo caso, debe partirse de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, y los aprendizajes deben producirse siempre en un marco de construcción de sentido a partir de la reflexión, comprensión o producción de textos de uso social. En consonancia con ello, un segundo grupo de competencias se relacionan con la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social. Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos. Así, la competencia sexta sienta las bases de la alfabetización informacional. Respondiendo a la necesidad de enseñar a leer todo tipo de textos y con distintos propósitos de lectura —como reclaman desde hace décadas los enfoques comunicativos— las competencias séptima y octava se reservan para la lectura literaria acompañada, tanto autónoma como compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque: por una parte, iniciar la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, iniciarse en el desarrollo de habilidades de interpretación de los textos literarios. Se prestará especial atención al reconocimiento de las mujeres escritoras. La competencia novena atiende a una primera aproximación a la reflexión sobre la lengua y sus usos, mientras que la décima, relativa a la ética de la comunicación, es de carácter transversal a todas ellas. Se centra en las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar los abusos de poder a través de la palabra, fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y las conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo en todo caso la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz.

La adquisición de las competencias específicas debe producirse de manera progresiva a lo largo de la etapa, y siempre respetando los procesos individuales de maduración cognitiva. Se partirá en el primer ciclo de procesos acompañados de observación y análisis en contextos significativos para el alumnado, reflexionando sobre modelos textuales adecuados, para ir avanzando a lo largo de la etapa hacia una creciente autonomía en la producción y comprensión lingüística. Dado el enfoque inequívocamente competencial de la educación lingüística, la gradación entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexionar sobre los usos, así como del grado de autonomía conferido a los estudiantes y a las estudiantes. De ahí que exista un evidente paralelismo entre los ciclos entre sí, y en relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se producirá una mayor progresión hacia la autonomía del alumnado, así como una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas en ámbitos más plurales, se subrayará el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos adquirirá un papel más relevante.

Para determinar el progreso en el grado de adquisición de estas competencias específicas a lo largo de la etapa, los criterios de evaluación se establecen para cada uno de los ciclos de la etapa. Estos criterios se formulan de un modo claramente competencial, atendiendo tanto a los productos finales esperados, como a los procesos y actitudes que

csv: BOA20220727001

acompañan su elaboración. Todo ello reclama herramientas e instrumentos de evaluación variados y dotados de capacidad diagnóstica y de mejora.

Para abordar las actuaciones descritas en las competencias específicas, es imprescindible adquirir y movilizar los saberes básicos del área. Los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción y basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética. Los saberes básicos del área se agrupan en los siguientes bloques: La lengua y sus hablantes, Comunicación (Comunicación e interacción oral, Comprensión lectora, Producción escrita y Alfabetización informacional), Educación literaria y Reflexión sobre la lengua y sus usos.

El progreso en los aprendizajes del área debe permitir al alumnado responder a situaciones comunicativas reales, en los ámbitos personal, social y educativo. De ahí la importancia de vertebrar la programación de aula en torno a un conjunto de situaciones de aprendizaje contextualizadas, significativas y relevantes, atendiendo a su gradación y complementariedad, para que al término del año escolar se hayan trabajado de manera proporcionada todos los saberes básicos incluidos en el currículo. En el área de Lengua castellana y Literatura, la adquisición de las competencias específicas debe producirse a partir de la movilización de los saberes de todos los bloques del área, de manera coordinada e interrelacionada, promoviéndose en todo momento la interacción comunicativa y la colaboración del alumnado entre sí, y con los demás agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, el trabajo transdisciplinar, que obliga a movilizar los saberes de más de un área, aportará un valor añadido a los aprendizajes, al potenciar su carácter globalizador. Por último, la diversidad lingüística de la mayor parte de los contextos escolares y la innegable necesidad de una educación plurilingüe para todo el alumnado invita al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se han de manejar simultáneamente dos o más lenguas.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 1:

CE.LCL.1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

Descripción

En muchas de nuestras aulas se utilizan lenguas y variedades dialectales diferentes de la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de España y del mundo. En primer lugar, para ayudar al alumnado a valorar la riqueza cultural que ello supone y a detectar y evitar los prejuicios lingüísticos; en segundo lugar, para ir tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas, incluida una primera aproximación al conocimiento de las lenguas de signos. A su vez, la mediación interlingüística favorecerá el tratamiento integrado de las diferentes lenguas.

El castellano es una lengua universal y policéntrica, con una enorme diversidad dialectal, en la que cada variedad geográfica tiene su norma culta. No puede, por tanto, establecerse una de ellas como la más «correcta». Asimismo, como ocurre con cualquier otro idioma, el castellano evoluciona de la mano de los cambios sociales. El aula constituye un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global del castellano en el mundo, con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía mundial sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la reflexión y buen uso del lenguaje, de una correcta práctica comunicativa en la que se respeten las diferencias y se trate con igualdad, CE.LCL.9 y CE.LCL.10.

csv: BOA20220727001

Además, establece conexión con competencias específicas del área de lenguas extranjeras asociadas al reconocimiento y uso de repertorios lingüísticos; al aprecio y respeto de la diversidad lingüística, cultural y artística, CE.LE.5, CE.LEA.6, CE.LEI.6 , CE.LEF.6 y CE.VSC.2.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3,

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 2:

CE.LCL.2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales identificando el sentido general y la información más relevante, valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

Descripción

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y cotextuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido. La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas de relevancia ecosocial y cultural. Esta competencia específica contribuye al fin último de iniciarse en el aprendizaje de estrategias que permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética, bien informados y con capacidad crítica.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere la adquisición de destrezas específicas: desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica), escuchar de manera activa, realizar inferencias y deducciones, distinguir la información de la opinión e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido. En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la comprensión y expresión de forma oral, búsqueda y reflexión sobre información que se recoge de distintas fuentes, así como a un proceso de reflexión sobre los procesos de producción y comprensión de textos, CE. LCL3, CE.LCL.6 y CE.LCL.9.

Además, establece conexión con competencias específicas del área de lenguas extranjeras asociadas a la comprensión de textos breves y sencillos en otra lengua, CE.LEA.1, CE.LEI.1, CE.LEF.1.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM4, CPSAA4, CPSAA5, CE1, STEM1, CD3, CPSAA3, CCE, STEM4, CPSAA4, CE1.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 3:

CE.LCL.3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

csv: BOA20220727001

Descripción

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales, como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. La clase de Lengua castellana y Literatura ha de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar con sus iguales en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se proporcionarán también modelos ajustados a las distintas situaciones comunicativas y ámbitos, que ofrezcan pautas para ordenar el texto oral y adecuar el registro y el comportamiento no verbal: gestualidad, movimientos, mirada, corporalidad, etc. Por otra parte, las Tecnologías digitales facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la comprensión de textos orales, así como a desarrollar una buena práctica comunicativa con el uso de un lenguaje adecuado, CE.LCL.2 y CE.LCL.10.

Además establece conexión con competencias específicas de otras áreas como pueden ser el área de lenguas extranjeras asociadas a la producción de textos orales sencillos, así como a la interacción con otras personas usando expresiones y recursos idóneos; el área de valores cívicos en la argumentación y el debate de problemas cotidianos siempre con actitud constructiva y respetando la diversidad de opiniones; y el resto de áreas con un marcado trabajo cooperativo en cuanto a la comunicación y puesta en común de ideas se refiere, CE.LEA2, CE.LEI.2, , CE.LEF.2, CE.LEA.3, CE.LEI.3, CE.LEF.3, CE.M.6 y CE.VSC.1.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP2, STEM4, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC4, CE1, CCL3, CCL5, STEM1, CD3, CC2, STEM1, CD2, CE3, CC2.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 4:

CE.LCL.4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

Descripción

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas, por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados superficiales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales (imágenes, distribución del texto, etc.). En esta fase, se prestará especial atención a la comprensión reflexiva mediante la lectura silenciosa y en voz alta, acompañada de imágenes. En el segundo ciclo, el alumnado debe adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos sociales, libres de estereotipos sexistas. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Hacia el final de la etapa, de manera progresivamente autónoma, el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía.

csv: BOA20220727001

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores competentes y autónomos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura de los hipertextos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la comprensión y expresión de textos escritos, búsqueda y reflexión sobre información que se recoge de distintas fuentes, así como a un proceso de reflexión sobre los procesos de producción y comprensión de textos, CE.LCL.5, CE.LCL.6 y CE.LCL.9.

Además, establece conexión con competencias específicas del área de lenguas extranjeras asociadas a la comprensión de textos breves y sencillos en otra lengua, CE.LEA,2, CE.LEI.2, CE.LEF.2,

Vinculación con el perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del: CCL2, CP2, STEM4, CPSAA4, CPSAA5, CC4, CCL3, STEM1, STEM4, CC4.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 5:

CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

Descripción

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales en el aula, o con la intención de organizar o compartir información. A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que le ayuden a organizar la información y el pensamiento (como resúmenes y esquemas sencillos) ayudará a progresar en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar —a partir de modelos o pautas—, revisar —de manera individual o compartida—y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la comprensión de textos escritos, así como a desarrollar una buena práctica comunicativa con el uso de un lenguaje adecuado, CE.LCL.4 y CE.LCL.10.

Además establece conexión con competencias específicas de otras áreas como pueden ser el área de lenguas extranjeras asociadas a la producción de textos escritos sencillos, así como a la interacción con otras personas usando expresiones y recursos idóneos; el área de valores cívicos en la argumentación y el debate de problemas cotidianos siempre con actitud constructiva y respetando la diversidad de opiniones; y el resto de áreas con un marcado trabajo cooperativo en cuanto a la comunicación y puesta en común de ideas se refiere o síntesis de todas ellas en documentos/trabajos grupales, Referencias CE.LEA.2, CE.LEI.2, CE.LEF.2 CE.LEA.3, CE.LEI.3, CE.LEF.3, CE.M.6 y CE.VSC.1.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM4, CPSAA4, CPSAA5, CC4, CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CC2, CCLE, CP2, STEM4, CPSAA4, CC4.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 6:

CE.LCL.6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

Descripción

Tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información en contextos personales, sociales o educativos, para transformarla, comunicarla de manera personal y creativa, y utilizarla con distintos fines. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de la reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones.

Deben proponerse modelos orientativos sobre las convenciones establecidas para la comunicación del conocimiento adquirido en distintos formatos y soportes. La biblioteca, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, idealmente mediante proyectos globales e interdisciplinares.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la reflexión y buen uso del lenguaje, así como a las buenas prácticas comunicativas, CE.LCL,9 y CE.LCL,10.

Además, establece conexión con competencias específicas de otras áreas como pueden ser el área de Ciencias Sociales o más áreas en la búsqueda de información para poder elaborar individual o en grupo un trabajo de investigación contrastando distintas fuentes de información, CE.CS.1.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC4, CE3, CC2, CPSAA4, CC4.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 7:

CE.LCL.7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutar de su dimensión social.

Descripción

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de personalidades lectoras, que pasa por la dedicación de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, acompañado de las estrategias y andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus

csv: BOA20220727001

de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autores y autoras, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. La biblioteca escolar puede convertirse en un punto de encuentro fundamental en el que compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura.

Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura; y establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a las lectoras y lectores con los textos. A medida que se avance en la adquisición de la competencia, será posible ir reduciendo progresivamente el acompañamiento docente.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la lectura, análisis, comprensión de textos literarios y a incrementar el gusto por la literatura como fuente de placer, CE.LCL.8.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CD3, CCL2, CPSAA3, CPSAA5.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 8:

CE.LCL.8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

Descripción

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, que incluyan una diversidad de autores y autoras, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sienten las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. Además, la literatura puede convertirse en el punto de partida para la reflexión, también desde una perspectiva de género, sobre actitudes relacionadas con la ciudadanía global, la prevención de la violencia o la sostenibilidad. De nuevo, la participación en comunidades lectoras aportará valor añadido a este respecto.

Se propone trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, en distintos soportes, que se presentarán organizados en torno a itinerarios lectores, en función de distintos criterios (temáticos, por género literario, etc.) para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo, aún de manera incipiente, un mapa literario. Estos textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos, etc.), servirán también como modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la lectura de forma autónoma de distintas obras atendiendo a los gustos y creando una identidad lectora propia, CE.LCL.7.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5.

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 9:

CE.LCL.9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

Descripción

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos, nunca como un proceso aislado. Con el acompañamiento debido, que irá proporcionando un nivel progresivo de autonomía, se propiciará la manipulación de palabras, enunciados o textos, para que el alumnado aprecie en qué medida los cambios producidos afectan al texto, mejorando o perjudicando su comprensión. Se observarán así diferentes relaciones de forma, función y significado entre las palabras o los grupos de palabras. A partir de ahí, se podrán formular hipótesis, buscar ejemplos y contraejemplos, establecer contrastes y comparaciones, etc. con el fin de formular generalizaciones que establecerán puentes entre el uso y el conocimiento lingüístico sistemático desde edades tempranas, primero utilizando un lenguaje común, más cercano a la realidad del escolar, para después ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica.

Otras vías de reflexión pueden surgir a partir de la observación de las diferencias entre la lengua oral y escrita, entre las distintas tipologías textuales y géneros discursivos, o mediante la iniciación en el contraste interlingüístico. En definitiva, se trata de estimular la reflexión lingüística ajustada a las limitadas posibilidades de abstracción de estas edades y vinculada a los usos reales, que inicie la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultarán imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes a la reflexión, comprensión y producción de textos orales y escritos usando un vocabulario adecuado al contexto y siempre al servicio de la convivencia democrática, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4 y CE.LCL.5.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, CPSAA4, CPSAA5, STEM2, CPSAA4.

Competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura 10:

CE.LCL.10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

Descripción

Iniciarse en la adquisición de esta competencia implica iniciar un aprendizaje cuyo resultado sea formar personas, no solo eficaces a la hora de comunicarse, sino que pongan las palabras al servicio de unos objetivos alineados con un imperativo ético: erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como los abusos de poder a través de la palabra.

En el ámbito de la comunicación personal, la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, que tengan en cuenta la perspectiva de género. Para ello, se deben brindar herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos. En el ámbito escolar y social, la educación lingüística debe capacitar para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida en la construcción de sociedades más equitativas, más democráticas y más responsables en relación a los grandes desafíos que como humanidad tenemos planteados: la

csv: BOA20220727001

sostenibilidad del planeta, las infinitas violencias —en particular, la violencia de género—, la lucha contra la desigualdad, entre otros.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica tiene relación con otras de la misma área referentes al respeto por la diversidad cultural y de lenguas existente, así como a la reflexión del lenguaje en los procesos de producción y comprensión de textos, CE.LCL.1 y CE.LCL.9.

Además establece conexión con competencias específicas de otras áreas como pueden ser el área de lenguas extranjeras asociadas a mediar en situaciones que se creen y transmitir información básica y sencilla facilitando la comunicación; el área de valores cívicos en la interacción comunicativa acorde a unas normas y valores cívicos y éticos; el área de Ciencias Sociales en todo aquello que alude a reconocer y valorar la diversidad e igualdad de género y la participación en la vida social de forma eficaz y constructiva; el resto de áreas en lo asociado al desarrollo de las destrezas sociales reconociendo y respetando a las personas de nuestro entorno así como creando una identidad positiva de grupo, CE.LEA.4, CE.LEI.4, CE.LEF.4 CE.CS.8, CE.CN.9, CE.CS.9, CE.M.8 y CE.VSC.1

Vinculación con el Perfil de etapa

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

csv: BOA20220727001

II. Criterios de evaluación

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

Se ajustan gradualmente a los distintos ciclos educativos asegurando que al finalizar cada uno de ellos se tiene que haber logrado lo que se marca en los mismos para un progreso adecuado en lo que se busca conseguir en el área de aprendizaje al final de la etapa educativa acorde al Perfil de salida marcado para Educación Primaria.

CE.LCL.1		
Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.		
Esta competencia específica nos lleva a valorar la riqueza cultural que supone esa diversidad lingüística de nuestro país para identificar prejuicios, evitar conflictos y que nos podamos enriquecer de ella. Debemos crear en el aula un clima de respeto y visión global del castellano en el mundo, una lengua que evoluciona con los cambios de la sociedad.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Mostrar interés y respeto por las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos. 1.2. Reconocer, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes, a partir de la observación del entorno.	1.1. Mostrar interés y respeto por las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, identificando algunas expresiones de uso cotidiano. 1.2. Identificar, con cierta autonomía y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, reconociendo la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.	1.1. Mostrar interés y respeto por las distintas lenguas y variedades dialectales, incluidas las lenguas de signos, identificando las características fundamentales de las de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado. 1.2. Detectar, con autonomía creciente y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, valorando la pluralidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
CE.LCL.2		
Comprender e interpretar textos orales y multimodales identificando el sentido general y la información más relevante, valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.		
Esta competencia específica se centra en la comprensión de textos orales reconociendo el sentido general de los mismos, así como la interpretación de los distintos elementos que guardan, prestando desde el inicio de la etapa, especial atención a los elementos no verbales. A lo largo de los tres ciclos se da una progresión en complejidad de textos, mensajes a interpretar y elementos formales de los mismos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.
CE.LCL.3		
Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.		
Esta competencia específica se basa en la producción de textos orales, previamente planificados, sirviéndonos de recursos no verbales elementales que faciliten el desarrollo de dicha práctica atendiendo a unas normas básicas de autonomía, respeto y empatía con los demás. A lo largo de la etapa buscamos que nuestro alumnado participe en distintas situaciones espontáneas o provocadas para que ponga en práctica estrategias de escucha activa e intervención con un lenguaje apropiado y coherente en las distintas interacciones generadas.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales. 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística.	3.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos. 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las	3.1. Producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos. 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas de la cortesía lingüística y

csv: BOA20220727001

	normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa.	desarrollando estrategias sencillas de escucha activa y de cooperación conversacional.
CE.LCL.4		
Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.		
Esta competencia específica busca la comprensión de textos escritos reconociendo el sentido general de los mismos, así como la interpretación de los distintos elementos que guardan, desarrollando estrategias básicas de análisis de los mismos. El progreso de la misma radica en el tratamiento de la información explícita de los mismos y en el análisis de la estructura y coherencia de textos más complejos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales adecuados a su desarrollo cognitivo, identificando el sentido global y la información relevante y movilizando de forma acompañada estrategias básicas de comprensión. 4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales sencillos, valorando su contenido y estructura.	4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante e integrando, de manera acompañada, la información explícita. 4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.	4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante, realizando inferencias directas de manera acompañada y superando la interpretación literal. 4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.
CE.LCL.5		
Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas.		
Esta competencia específica se centra en la producción de textos escritos en diferentes soportes, siguiendo unas pautas que nos llevan a organizar las ideas, redactar las mismas (con la aplicación de las normas ortográficas y gramaticales básicas), revisar su estructura y coherencia, y por último presentar en un formato establecido. A medida que avanzan los cursos se van añadiendo normas gramaticales y ortográficas, así como se van generando distintos modelos para enriquecer la comunicación de nuestro alumnado.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.	5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes, seleccionado el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.	5.1. Producir textos escritos y multimodales coherentes de relativa complejidad, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas y movilizando, de manera puntualmente acompañada, estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.
CE.LCL.6		
Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.		
Esta competencia específica se basa en ser crítico al obtener información y tener la capacidad de búsqueda y contraste con otra fuente distinta; una vez conseguida, reflexionar sobre su veracidad y poder usarla en beneficio propio o del grupo comunicando debidamente al resto el contenido de la misma. La progresión en los cursos se fundamenta en temas de interés más actuales o vinculados a una cultura de igualdad y cuidado medioambiental, así como a la creatividad en la que se comunique esa información obtenida.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
6.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	6.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	6.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas de manera creativa.

csv: BOA20220727001

CE.LCL.7		
Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutar de su dimensión social.		
Esta competencia específica fomenta el gusto por la lectura en nuestro alumnado, en el que ellos mismos elijan diversos libros ajustados a intereses propios. A lo largo de los ciclos se pretende progresar en la selección de esas lecturas de forma más autónoma, así como en compartir sus experiencias por diversos soportes a nivel escolar o social.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
7.1. Leer de manera autónoma textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. 7.2. Compartir oralmente la experiencia de lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.	7.1. Leer de manera autónoma o acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora. 7.2. Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.	7.1. Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, seleccionados con criterio propio, progresando en la construcción de su identidad lectora. 7.2. Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.
CE.LCL.8		
Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.		
Esta competencia específica se centra en promover la escucha y lectura de textos literarios variados, así como a interpretar los mismos, relacionarlos e identificarlos como y con otras manifestaciones culturales o artísticas. Además de forma gradual se pretende que sean capaces de producir textos literarios sencillos. Iremos pasando de una literatura más infantil a literatura adecuada a la edad del alumnado previo paso a la siguiente etapa educativa, además de una producción de textos literarios con una gradual autonomía.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
8.1. Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil, que recojan diversidad de autores y autoras, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras manifestaciones artísticas o culturales. 8.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.	8.1. Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada. 8.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.	8.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma. 8.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.
CE.LCL.9		
Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.		
Esta competencia específica busca crear una actitud crítica del alumnado tanto del lenguaje que percibe como del que produce, atendiendo a una concordancia entre los distintos elementos en lo que se refiere a la gramática y a la sintaxis y mejorando paulatinamente en las destrezas de desarrollo de textos de forma oral y escrita.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo)*
9.1. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos. 9.2. Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión	9.1. Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre el sujeto y el verbo, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos. 9.2. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión	9.1. Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos. 9.2. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la

csv: BOA20220727001

metalingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.	metalingüística y usando la terminología básica adecuada.	reflexión metalingüística y usando la terminología básica adecuada.
CE.LCL.10		
Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.		
Esta competencia específica invita al alumnado a rechazar un mal uso de la lengua en referencia a unas normas éticas, igualitarias y tolerantes con la sociedad potenciando la escucha activa y la asertividad, buscando opiniones comunes, pero a la vez respetando aquellas que sean contrarias		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias elementales para la escucha activa y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.	10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.	10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género. 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la deliberación argumentada y la gestión dialogada de conflictos, proponiendo soluciones creativas.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos)

A. Las lenguas y sus hablantes

Se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España, favoreciendo actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión entre distintas lenguas, incluidas las lenguas de signos. Se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito. En todo caso, debe partirse de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, y los aprendizajes deben producirse siempre en un marco de construcción de sentido a partir de la reflexión, comprensión o producción de textos de uso social.

El objetivo básico es crear ciudadanos y ciudadanas conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos.

B. Comunicación

Se relaciona con la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social.

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

Habrá que promover situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente dándole al alumnado una serie de estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.

Se busca conseguir que el alumnado cuente con una serie de estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal. También, que sea capaz de responder a preguntas sobre el mensaje

csv: BOA20220727001

transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escuchado (identificar, relacionar, emplear en una situación similar, etc.).

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.

Se busca que el alumnado vaya adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás. Las propuestas metodológicas deben ir dirigidas a mejorar la gestión de las relaciones sociales a través del diálogo y a perfeccionar la planificación, exposición y argumentación de los propios discursos orales

C. Educación literaria

Lectura literaria acompañada, tanto autónoma como compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque: por una parte, iniciar la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, iniciarse en el desarrollo de habilidades de interpretación de los textos literarios. Se prestará especial atención al reconocimiento de las mujeres escritoras.

Se buscará desarrollar el sentido crítico entre el alumnado realizando una valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y utilizándolos como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías digitales.

Se debe asumir el objetivo de hacer del alumnado lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. La información y la interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor, de la profesora al alumnado, sino que es este último el que debe ir adquiriendo, con la guía del docente o de la docente, los recursos personales propios de un lector activo o de una lectora activa, capaces de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en que el que tomar autoconciencia y conciencia del mundo que le rodea. Del mismo modo, esa toma de conciencia del mundo y de uno mismo se ve favorecida por la actividad lúdica y creativa del alumnado en la producción de textos personales de intención literaria.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales

Atiende a una primera aproximación a la reflexión sobre la lengua y sus usos, Se centra en las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar los abusos de poder a través de la palabra, fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y las conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo en todo caso la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz

Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos. Se deben sentar las bases de la alfabetización informacional. Respondiendo a la necesidad de enseñar a leer todo tipo de textos y con distintos propósitos de lectura tanto de forma autónoma como compartida en el aula.

csv: BOA20220727001

La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.

Se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. Asimismo, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo. La evaluación se aplica no sólo al producto final, elaborado de forma individual o en grupo, sino sobre todo al proceso: se evalúa y se enseña a evaluar todo el desarrollo del texto escrito a partir de las producciones de los propios alumnos y alumnas. La revisión en grupo debe admitirse como práctica habitual en estos casos para favorecer el aprendizaje autónomo. Del mismo modo, para progresar en el dominio de las técnicas de escritura, es necesario adquirir los mecanismos que permitan al alumnado diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, personal, académico, social) en todas las áreas del currículo

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Las lenguas y sus hablantes	
El objetivo básico es crear ciudadanos y ciudadanas conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida	
Conocimientos, destrezas y actitudes)	*Orientaciones para la enseñanza*
– Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula. – La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. – Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	[Calibri 9, sin sangrías, ni cambiar interlineados o espacios entre párrafos] Aspectos sociolingüísticos. *a*ctitudde escucha, estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turno de palabra, respeto al papel del moderador,primeras fórmulas de cortesía. Respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los demás. Promover situaciones (diálogos, distintos tipos de textos tanto orales como escritos) en los que el alumnado reflexione sobre el lenguaje utilizado y si está siendo inclusivo y respetuoso con los diferentes grupos que conforman la sociedad.
B. Comunicación	
Se deben aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Saberes comunes: – Incidencia de los componentes (situación, participantes o intención) en el acto comunicativo. – Estrategias para la coherencia textual. – Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, imágenes). – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo.	[Calibri 9, sin sangrías, ni cambiar interlineados o espacios entre párrafos] Intención comunicativa: dar un dato, aportar una idea, expresar una opinión, relatar un suceso cercano a su experiencia. Orden del discurso oral y claridad en la expresión del mensaje (los interlocutores llegan a entender lo emitido). Recitado (memorización) de adivinanzas, poesías, trabalenguas, refranes, retahílas y cancioncillas de juegos empleados en dramatizaciones sencillas e imitación de modelos.
B.2. Comunicación e interacción oral: – Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.	Situaciones de comunicación, espontáneas (diálogos, conversaciones) o dirigidas (asambleas), con distinta intención comunicativa (rutinas de aula, expresión de experiencias,

csv: BOA20220727001

– Interacción oral adecuada en situaciones de aula. Reconocimiento y utilización de estrategias básicas de cortesía lingüística. – Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. – Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción acompañada de textos orales y multimodales sencillos. – Estrategias de reconocimiento, selección e interpretación de la información general y del sentido global del texto. – Identificación de elementos básicos de la comunicación no verbal.	recopilación de lo trabajado, etc.) utilizando un discurso que empieza a ser ordenado y expresado con progresiva claridad. Actitud de escucha: atención, postura, contacto y comunicación de la intención del mensaje. Estrategias de producción oral: Idea central del mensaje oral. Recordar las ideas básicas del texto escuchado. Respuesta a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escuchado (identificar, relacionar, emplear en una situación similar, etc.). Empezar a plantearse una pregunta, un interés, antes de ponerse en situación de escucha. Lenguaje corporal (gestos conocidos) y cualidades prosódicas (tono de voz y volumen). Comunicación no verbal*:* lenguaje corporal en la actitud de escucha (contacto visual y postura adecuada); cualidades prosódicas: tono de voz y volumen. Aspectos sociolingüísticos*:* actitudde escucha, estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turno de palabra, respeto al papel del moderador,primeras fórmulas de cortesía. Respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los demás.
B.3. Comprensión lectora: – Lectura compartida y expresiva con entonación y ritmo progresivamente adecuados al nivel cognitivo. – Elementos gráficos y paratextuales básicos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora. – Estrategias básicas de comprensión lectora de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos. – Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.	Manejo y lectura de textos escritos procedentes del ámbito familiar (avisos, felicitaciones, etc.), social (notas, horarios, normas de uso, etc.) y educativo (horarios de aula, enunciados sencillos, reglas de juegos, etc.). Progresivo dominio del mecanismo lector y de la comprensión de lo leído. Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector). Propuestas personales de lectura: gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas. Estrategias de comprensión de lo leído: Intención de escucha ante el texto que se lee: lectura para obtener una información concreta, lectura para la diversión, etc. Idea central de lo leído. Anticipación de hipótesis antes de la lectura y comprobación de lo supuesto. Relectura. Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar, textos diferentes y usos diferentes del texto.
B.4. Producción escrita: – Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos de uso social. – Cuidado en la presentación de las producciones escritas. – Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal, y con diferentes propósitos. – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y a comprensión del texto.	Escritura de textos breves y sencillos: notas, mensajes y avisos con una intención comunicativa específica, felicitaciones a familiares y amigos, invitaciones a acontecimientos del ámbito escolar o familiar… Escritura de textos según un modelo: adivinanzas, poemas, fragmentos, etc. Escritura de respuestas a preguntas concretas. Textos breves para comunicar necesidades, experiencias y conocimientos. Intención comunicativa: dar un dato, aportar una idea, expresar una opinión, relatar un suceso cercano a su experiencia. Orden del discurso escrito y claridad en la expresión del mensaje. Planteamiento de las condiciones del escrito: estructura (partes), vocabulario, orden, signos de puntuación y primeras normas ortográficas. Cuidado de la grafía y de la limpieza. Planificación:Preparación anterior a la escritura, estrategias y recursos con atención a lo que se va a comunicar y a quién va dirigido el escrito. Decisiones según el tipo de texto (nota, aviso, felicitación, invitación, respuesta a una pregunta concreta, etc.). Ejecución: Escritura del texto propuesto. Qué se comunica y de qué forma. Revisión: Consideración de las condiciones trabajadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Primeras posturas críticas ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, es atractivo, etc.).

csv: BOA20220727001

	Atención a elementos verbales y no verbales: títulos, imágenes, ilustraciones, tipos de letra, subrayados y negrita, ejemplos, palabras clave… Idea central del mensaje escrito: qué escribimos y para qué. Qué uso damos al escrito que trabajamos. Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escrito (identificar, relacionar, emplear en una situación similar, etc.).
B.5. Alfabetización informacional: – Estrategias básicas para la búsqueda guiada de información sencilla en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. – Estrategias básicas para comparar información de distintas fuentes. – Modelos explícitos para reelaborar y comunicar la información. – Reconocimiento de la autoría. – Utilización de la biblioteca y de los recursos digitales del aula o del centro.	Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje. Selección de libros según el gusto personal. Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.
C. Educación literaria	
Se buscará desarrollar el sentido crítico entre el alumnado realizando una valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y utilizándolos como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. – Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. – Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, trama, escenario) en la construcción acompañada del sentido de la obra. – Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. – Inicio de la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Creación de textos literarios a partir de modelos dados. – Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras.	Educación literaria*:* Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Musicalidad del lenguaje. Carácter evocador e imaginación. Espacios lectores: biblioteca de aula/ de centro. Iniciación a la participación en clubs de lectura, tertulias, etc. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas Promoción de la biblioteca del centro como un espacio confortable y accesible al que el alumnado pueda acceder siempre que considere tanto para realizar distintas actividades relacionadas con la programación de aula como para su trabajo individual (leer de forma autónoma, realizar trabajos, etc.)
D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales	
Se centra en las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar los abusos de poder a través de la palabra, fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y las conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo en todo caso la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita. – Estrategias para la construcción guiada de conclusiones elementales propias sobre el sistema lingüístico. Observación, transformación de palabras o enunciados (sustitución, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes entre distintas lenguas. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales, prestando especial	Idea central del mensaje escrito: qué escribimos y para qué. Qué uso damos al escrito que trabajamos. Intención comunicativa: dar un dato, aportar una idea, expresar una opinión, relatar un suceso cercano a su experiencia. Orden del discurso escrito y claridad en la expresión del mensaje. Planteamiento de las condiciones del escrito: estructura (partes), vocabulario, orden, signos de puntuación y primeras normas ortográficas. Cuidado de la grafía y de la limpieza.

csv: BOA20220727001

atención a la existencia de distintos tipos de palabras y a las relaciones de concordancia que se establecen entre algunas de ellas, utilizando el metalenguaje específico básico. – Signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito. – Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras. – Estrategias y técnicas básicas de reconocimiento de la intención comunicativa de las distintas modalidades oracionales. – Mecanismos básicos de cohesión textual, con especial atención a los conectores temporales y explicativos.	Revisión: Consideración de las condiciones trabajadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Primeras posturas críticas ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, es atractivo, etc.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Las lenguas y sus hablantes	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Biografía lingüística personal y mapa lingüístico local. – La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. – Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	Aspectos sociolingüísticos*:* actitudde escucha, estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turno de palabra, respeto al papel del moderador, incorporación progresiva en las intervenciones, de las aportaciones de los demás, fórmulas y normas de cortesía, orden y coherencia en las oraciones. Respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los otros. Agradecimiento ante la escucha, la atención prestada y las aportaciones de los demás. Distinción entre la situación de comunicación (ámbito, interlocutores) y el tipo y modo de discurso Actitudde escucha en la situación de lectura compartida, respeto a las opiniones y sensaciones expresadas por los demás a raíz de la lectura. Convenciones escritas (vocabulario adecuado a la situación de comunicación, estructura del texto, normas de cortesía, formalismos, etc.). Referencias bibliográficas (autor, ilustrador, editorial, género…).
B. Comunicación	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Saberes comunes: – Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo. – Estrategias para la coherencia y la cohesión. – Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, título, imágenes). – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo y exposición.	Intención comunicativa (objetivo con el que se plantea la expresión del mensaje oral): Aportar datos, expresar ideas, opiniones, juicios críticos, relatar sucesos, resumir o recopilar información, preguntar y expresar dudas. Exponer a los compañeros y compañeras los resultados de una investigación, la recopilación de informaciones trabajadas, las conclusiones derivadas de un trabajo sencillo, etc. Interlocutores o audiencia: Habilidades que facilitan la comunicación, el interés y comprensión de los que escuchan (claridad, orden, vocabulario adecuado y cada vez más preciso, entonación, ritmo del discurso, gestos como asentir, agradecer...). Interactuar con los que escuchan, animar a la participación, etc
B.2. Comunicación e interacción oral: – Pronunciación y entonación adecuadas. – Interacción oral adecuada en situaciones de aula y en contextos formales elementales, movilizando estrategias básicas de cortesía lingüística. – Estrategias de escucha activa y asertividad para la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. – Construcción, valoración y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción acompañada de textos orales y multimodales sencillos. – Estrategias de identificación e interpretación del sentido global del texto y de integración de la información explícita de textos sociales orales y multimodales sencillos.	Situaciones de comunicación, espontáneas (diálogos, conversaciones, intercambios de opiniones) o dirigidas (asambleas, primeras exposiciones orales, encuestas y entrevistas), con distinta intención comunicativa (rutinas de aula, expresión de experiencias, recopilación de lo trabajado, exposición de informaciones, comentario de noticias, películas, libros, etc.) utilizando un discurso que empieza a tener en cuenta la claridad y precisión de lo transmitido, el uso de un vocabulario adecuado, la estructuración cada vez más cuidada del mensaje y el respeto a un orden cronológico y coherente. Situaciones comunicativas en las que se favorece el intercambio verbal entre los participantes, la expresión y comprensión de comentarios y juicios fundamentados, y se hace visible al alumnado la importancia de estas situaciones en el aprendizaje. Estructura del mensaje oral: orden del discurso y claridad en la expresión del mensaje (pronunciación, vocabulario adecuado y preciso, tono, ritmo). Distinción de textos orales según su tipología.

csv: BOA20220727001

– Estrategias de interpretación de elementos básicos de la comunicación no verbal.	Uso de modelos y apoyos a la expresión: Los elementos visuales (imágenes, anotaciones, esquemas sencillos) como recurso que apoya a la expresión oral ante los compañeros y compañeras (recursos tradicionales –murales, displays- o recursos digitales – pósters interactivos, proyección de imágenes). Recitado de poesías, fragmentos de textos de interés... Dramatización de textos adaptados. Selección de textos de progresiva dificultad que estimulen la curiosidad e imaginación del alumnado, así como que amplíen su conocimiento. Técnicas de expresión oral creativa (detalles de expresión corporal, recursos en la entonación, etc.) Actitud de escucha: atención, postura, contacto visual, comunicación de la intención del mensaje (qué escuchamos y para qué), registro y toma de notas al escuchar, ampliación de lo escuchado acudiendo a fuentes diversas (en principio facilitadas y guiadas por el profesorado). Identificación de intención comunicativa y de informaciones: idea central del mensaje oral. Recordar las ideas básicas del texto escuchado. Diferenciar las ideas principales de las secundarias, opiniones, ejemplos, etc. Recogida de opiniones para ser comentadas, contrastadas o verificadas (empezar a discernir la veracidad de lo escuchado. Identificar la actitud del hablante. Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. .
B.3. Comprensión lectora: – Lectura individual con entonación y ritmo adecuados al desarrollo cognitivo. – Elementos gráficos, textuales y paratextuales progresivamente complejos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora. – Estrategias básicas de comprensión del sentido general y de integración de manera acompañada de la información explícita de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos. – Estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la comprensión de los textos. – Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.	Manejo y lectura de textos escritos procedentes del ámbito familiar, social (notas, horarios, carteles, rótulos, normas de uso, noticias procedentes de los medios de comunicación y de internet, etc.) y educativo (horarios de aula, normas de la clase, enunciados de progresiva dificultad, información específica sobre un tema de trabajo, reglas de juegos, resúmenes, esquemas, murales, etc.). Consolidación del sistema de lecto-escritura (fluidez, expresividad en la lectura, etc.) y de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos). Estrategias de producción (leer): -Interiorización de la relación entre lengua oral y escrita. -Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. -Dedicación de un tiempo para preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector). Grabación y escucha de lo leído. -Modelaje lector: lectura en voz alta por parte de un modelo lector, audición de textos. -Propuestas personales de lectura: gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas. Lectura en soportes variados: lecturas impresas y lecturas en formato digital. Estrategias de comprensión de lo leído: -Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (identificando el objetivo, activando el conocimiento previo…), durante la lectura (identificando situaciones, reconociendo hechos expresados, recurriendo al contexto de palabras o frases para solucionar problemas de comprensión, usando diccionarios…) y después de la lectura (extrayendo la idea principal, resumiendo, interpretando y valorando el sentido de palabras, frases y texto) -Elementos paratextuales: ilustraciones que acompañan al texto leído, gráficos que aportan información, tipos de letra, notas aclaratorias, etc. Elementos textuales: títulos, palabras clave, división en capítulos, párrafos, etc. Contexto y predicciones. -Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar (diferencias en la selección de los textos y en el objetivo lector), textos diversos y usos diferentes del texto. Diversidad de fuentes bibliográficas. Comunicación no verbal*:* Entonación, tono, volumen, lectura expresiva de exclamaciones, interrogaciones, dudas, etc

csv: BOA20220727001

B.4. Producción escrita: – Presentación cuidada y aplicación de las normas ortográficas básicas. – Modelos y estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, con distintos propósitos comunicativos. – Estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita. – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto.	Situaciones de comunicación: -Escribir textos como noticias, cartas, relatos, cuentos inventados, textos informativos con una intención comunicativa específica, escribir también felicitaciones a familiares y amigos, invitaciones a acontecimientos del ámbito escolar o familiar, relatos de una experiencia vivida, comentarios sobre lo que ocurre en nuestro entorno, en la actualidad (narraciones, descripciones, textos expositivos, etc.). -Escritura de textos según un modelo. Escritura de respuestas a preguntas concretas. Textos para comunicar necesidades, experiencias y conocimientos. El texto escrito como fuente de información, de aprendizaje y de diversión. Estrategias de producción escrita: -Intención comunicativa: aportar una información contrastada, expresar una opinión, relatar un suceso, etc. Orden del discurso escrito y claridad en la expresión del mensaje. Planteamiento de las condiciones del escrito: vocabulario adecuado y preciso, orden, signos de puntuación y normas ortográficas y gramaticales. Grafía y presentación. Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto: -Planificación:preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar, cómo y a quién va dirigido el escrito. Decisiones según el tipo de texto (correo electrónico, carta, noticia, respuesta a una pregunta concreta, etc.). Uso guiado de las Tecnologías digitales como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas. Consulta de material escrito diverso (diccionarios ilustrados, documentación aportada por el profesorado, recursos educativos informatizados, etc.). Manejo de diversas fuentes de información (textos de carácter científico, geográfico e histórico) y primera selección de la información a emplear. Guiones que facilitan y conducen el escrito. -Ejecución: escritura del texto propuesto. Propuestas individuales y compartidas (trabajo cooperativo). Qué se comunica y de qué forma. Estrategias para la aplicación de normas en la producción de escritos. Uso de plantillas y modelos. Técnicas de expresión, organización de las ideas y sencillos recursos lingüísticos. Enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación. Normas ortográficas, gramaticales, primeras reglas de acentuación y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos…). -Revisión: consideración de las condiciones planteadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Autocorrección centrada en aspectos concretos (vocabulario trabajado, una norma ortográfica estudiada, un aspecto gramatical, una precisión en el uso de los términos…). Primeras posturas críticas ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, presentación, veracidad de la información, diferencia con opinión, etc.). Estrategias de comprensión escrita -Atención a elementos verbales y no verbales: títulos, tipos de letra, subrayados y negrita, ejemplos, palabras clave, imágenes, gráficos, ilustraciones… -Idea central del mensaje escrito: qué escribimos y para qué. Qué nos dice el escrito. Qué uso damos al escrito que trabajamos. Qué hacemos con lo que el escrito nos aporta. -Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escrito (identificar, relacionar, emplear en una situación similar, ampliar etc.).
B.5. Alfabetización informacional: – Estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad. Hechos y opiniones. – Estrategias y técnicas para comparar y organizar la información. – Modelos explícitos para reelaborar la información.	Manejo de materiales informáticos y digitales. Consulta guiada de fuentes diversas para descubrir, conocer y comprobar el significado y la ortografía de los términos empleados. Uso fluido de listados y clasificaciones siguiendo el orden alfabético. Manejo de diversos tipos de diccionarios (formato papel y digital). Adquisición de vocabulario para facilitar y mejorar la comprensión y expresión oral y escrita. Tareas en las que el conocimiento de la lengua debe ser aplicado a situaciones de comunicación concretas y debe favorecer la reflexión sobre el uso de los conocimientos lingüístico

csv: BOA20220727001

– Comunicación creativa del conocimiento, con respeto a la propiedad intelectual. – Utilización de la biblioteca y los recursos digitales del aula o del centro.	Promover la biblioteca del centro como un espacio confortable y accesible al que el alumnado pueda acceder siempre que considere tanto para realizar distintas actividades relacionadas con la programación de aula como para su trabajo individual (leer de forma autónoma, realizar trabajos, etc.)
C. Educación literaria	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. – Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. – Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonista, personajes secundarios, trama, escenario, lenguaje) en la construcción del sentido de la obra. – Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto. – Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. – Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Elaboración de textos con intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios. – Funcionamiento de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras.	El texto literario como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje. La literatura y sus valores universales como recurso para identificar situaciones y resolver problemas de la vida cotidiana. La literatura: textos literarios y textos no literarios. Temas de la literatura. Prosa y verso. El cuento. El teatro: actos y escenas. Poesía: rima y tipos. Refranes, frases hechas, greguerías, etc. El cómic. Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral (fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos…), textos de género narrativo (biografías, autobiografías, novelas de aventuras, de ciencia ficción, de fantasía, de misterio…) y textos de otros géneros (teatro o poesía). Estrategias de Educación Literaria: Contacto: manejo, escucha, lectura, comprensión e interpretación de textos significativos para el alumnado (cercanos a sus intereses, procedentes del entorno, conocidos popularmente, tratados en los medios gracias a editoriales, series de animación, películas, canciones sobre adaptaciones literarias, la canción y su aspecto poético, etc.). Diferentes formas de presentarlos y variadas propuestas a realizar con los mismos. Vinculación con el texto: conceder tiempo a la escucha, al disfrute de modelos lectores (lectura en voz alta) y a la expresión de las emociones y sentimientos que los textos provocan. Favorecer los ambientes de lectura (espacio, tiempo, clima). Los textos como facilitadores de situaciones que enriquecen la experiencia del mundo por parte del alumnado y el conocimiento de sí mismo. Elección de momentos en el relato, de palabras que nos llaman la atención, de expresiones características, de nuevos descubrimientos, comparación de unos textos con otros, similitudes y diferencias entre personajes, héroes, etc. Actitud del lector ante el texto literario: posición de acceso al conocimiento, de momento de diversión y disfrute, propuesta de ocio, de desarrollo de la imaginación y de oportunidad de soñar, conocer otras épocas y culturas. Silencio, atención… Sugerencias al alumnado, sugerencias de unos alumnos o alumnas a otros u a otras, elecciones personales, etc. Estrategias de trabajo con el texto: objetivo del trabajo, estructura/tipología del mismo (si es narrativo, poesía, teatro), contexto (ambiente, época), vocabulario, elementos que ayudan a su tratamiento y comprensión. Identificación de recursos literarios. Recursos como la comparación y la rima. Diferentes tipos de lectura: lectura de toma de contacto, lectura minuciosa para obtener información, deducción y/o consulta de vocablos desconocidos. Ayuda de imágenes y otros elementos que acompañan al texto, hacer algo con lo que el texto aporta, etc. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.
D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas. – Estrategias para la elaboración guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Transformación de enunciados (sustitución, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes entre distintas lenguas. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales, prestando especial atención a las relaciones que se establecen entre nombres, adjetivos y verbos, utilizando un metalenguaje específico elemental. – Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica. – Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa. – Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos. – Estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes. – Mecanismos de cohesión, con especial atención a los conectores textuales explicativos y a las sustituciones	Estrategias de producción escrita: -Intención comunicativa: aportar una información contrastada, expresar una opinión, relatar un suceso, etc. Orden del discurso escrito y claridad en la expresión del mensaje. Planteamiento de las condiciones del escrito: vocabulario adecuado y preciso, orden, signos de puntuación y normas ortográficas y gramaticales. Grafía y presentación. Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto: -Planificación:preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar, cómo y a quién va dirigido el escrito. Decisiones según el tipo de texto (correo electrónico, carta, noticia, respuesta a una pregunta concreta, etc.). Uso guiado de las Tecnologías digitales como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas. Consulta de material escrito diverso (diccionarios ilustrados, documentación aportada por el profesorado, recursos educativos informatizados, etc.). Manejo de diversas fuentes de información (textos de carácter científico, geográfico e histórico) y primera selección de la información a emplear. Guiones que facilitan y conducen el escrito. -Ejecución: escritura del texto propuesto. Propuestas individuales y compartidas (trabajo cooperativo). Qué se comunica y de qué forma. Estrategias para la aplicación de normas en la producción de escritos. Uso de plantillas y modelos. Técnicas de expresión, organización de las ideas y sencillos recursos lingüísticos. Enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación. Normas ortográficas, gramaticales, primeras reglas de acentuación y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos…). -Revisión: consideración de las condiciones planteadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Autocorrección centrada en aspectos concretos (vocabulario trabajado, una norma ortográfica estudiada, un aspecto gramatical, una precisión en el uso de los términos…). Primeras posturas críticas ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, presentación, veracidad de la información, diferencia con opinión, etc.).

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Las lenguas y sus hablantes	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno geográfico. – La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. – Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	Actitud de escucha, estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turno de palabra, respeto al papel del moderador, incorporación progresiva en las intervenciones, de las aportaciones de los demás, fórmulas y normas de cortesía, orden y coherencia. Respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los otros. Agradecimiento ante la escucha, la atención prestada y las aportaciones de los demás. Distinción entre la situación de comunicación (ámbito, interlocutores) y el tipo y modo de discurso. Actitudde escucha en la situación de lectura compartida, respeto a las opiniones y sensaciones expresadas por los demás a raíz de la lectura. Convenciones escritas (vocabulario adecuado a la situación de comunicación, estructura del texto, normas de cortesía, formalismos, etc.). Referencias bibliográficas (autor, ilustrador, editorial, género…).
B. Comunicación	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Saberes comunes: – Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).	Situaciones de comunicación: - espontáneas *(diálogos, conversaciones, intercambios de opiniones)* - dirigidas *(exposiciones orales, encuestas y entrevistas, debates, tertulias, reportajes)*

csv: BOA20220727001

– Estrategias elementales para la coherencia, cohesión y adecuación. – Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias de información) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía). – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.	con distinta intención comunicativa *(*expresión de experiencias, recopilación de lo trabajado, exposición de informaciones, investigaciones, argumentar, com*entario* de noticias, películas, *libros, etc*.) utilizando un discurso que tiene en cuenta la claridad y precisión de lo transmitido, el uso de un vocabulario adecuado, la estructuración del mensaje cada vez más cuidada y el respeto a un orden cronológico y coherente. Situaciones comunicativas en las que se favorece el intercambio verbal entre los participantes, la expresión y comprensión de comentarios y juicios fundamentados, y se hace visible al alumnado la importancia de estas situaciones en el aprendizaje.
B.2. Comunicación e interacción oral: – Pronunciación y entonación adecuadas en función del acto comunicativo. – Interacción oral adecuada en situaciones de aula y en contextos formales pautados, con respeto a las estrategias de cortesía lingüística. – Estrategias de escucha activa, asertividad y propuesta de solución creativa para la resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Estrategias para el uso de un lenguaje no discriminatorio. – Estrategias de identificación e interpretación del sentido global, la información relevante, la integración de la información explícita y la realización de inferencias para superar el sentido literal de textos sociales orales y multimodales. – Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción relativamente autónoma de textos orales y multimodales. – Estrategias de interpretación y uso de elementos básicos de la comunicación no verbal.	Estrategias de producción, expresión oral: Estrategias y normas para el intercambio comunicativo (turnos de palabra, roles diversos de intercambio, respeto a las opiniones y opciones lingüísticas de los demás, fluidez, claridad, orden, léxico apropiado, pronunciación correcta, entonación, gestualidad, tono de voz, acentos, miradas y posturas corporales). Intención comunicativa (objetivo con el que se plantea la expresión del mensaje oral): expresar ideas, opiniones, juicios críticos, relatar sucesos, resumir o recopilar información, preguntar y expresar dudas. Exponer a los compañeros y compañeras los resultados de una investigación, la recopilación de informaciones trabajadas, las conclusiones derivadas de un trabajo sencillo, etc. Estructura del mensaje oral: orden del discurso y claridad en la expresión del mensaje (pronunciación, vocabulario adecuado y preciso, tono, ritmo). Distinción de textos orales según su tipología. Partes que dan forma al discurso oral. Estructura y características de los mensajes orales según su tipología en situaciones comunicativas diversas, procedentes de distintos medios de información y comunicación y atendiendo a aspectos variados (léxico, entonación, recursos expresivos). Uso de modelos y apoyos a la expresión: los elementos visuales (imágenes, anotaciones, sencillos esquemas) como recurso que apoya a la expresión oral ante los compañeros y compañeras (recursos tradicionales –murales, displays- o recursos digitales –pósters interactivos, proyecciones, presentaciones digitales). Recitado de textos de interés. Dramatización de textos adaptados. Selección de textos que estimulen la curiosidad e imaginación del alumnado así como que amplíen su conocimiento. Técnicas de expresión oral creativa. Interlocutores o audiencia: Habilidades que facilitan la comunicación, el interés y comprensión de los que escuchan (claridad, orden, vocabulario, entonación, ritmo del discurso, gestos como asentir, agradecer, puntualizar...). Interactuar con los que escuchan, animar a la participación, etc. Estrategias de comprensión oral: Actitud de escucha: atención, postura, contacto visual, comunicación y conocimiento de la intención del mensaje (qué escuchamos y para qué), registro y toma de notas al escuchar, ampliación de lo escuchado acudiendo a fuentes diversas (en principio facilitadas y guiadas por el profesorado). Identificación de intención comunicativa y de informaciones: idea central del mensaje oral. Recordar las ideas básicas del texto escuchado. Diferenciar las ideas principales de las secundarias, opiniones, ejemplos, etc. Recogida de opiniones para ser comentadas, contrastadas o verificadas (empezar a discernir la veracidad de lo escuchado). Identificar la actitud del hablante. Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escuchado. Utilizar las informaciones recogidas en actividades posteriores, cooperar empleando los datos individuales junto a otros del grupo y construyendo de este modo un conocimiento colectivo. Plantearse preguntas, intereses, antes de ponerse en situación de escucha. Opinar tras la escucha sobre el texto oral: si ha conseguido contestar a sus preguntas, si ha dado respuesta a sus expectativas, si le ha gustado o no y por qué (aspectos que influyen, extensión,

csv: BOA20220727001

	vocabulario, lenguaje del texto, etc.). Justificaciones de lo comentado.
B.3. Comprensión lectora: – Lectura compartida y expresiva con entonación y ritmo fluidos. – Elementos gráficos, textuales y paratextuales progresivamente complejos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora. – Estrategias de identificación y valoración del sentido global del texto, de integración de la información explícita y de realización de inferencias para superar el sentido literal de textos en fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos. – Estrategias de uso progresivamente autónomo de recursos lingüísticos diversos, tanto en papel como digitales, para mejorar la comprensión de textos. – Estrategias para detectar usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.	Situaciones de comunicación: Manejo y lectura de textos escritos procedentes del ámbito familiar, social (notas, horarios, carteles, rótulos, normas de uso, noticias procedentes de los medios de comunicación y de internet, etc.) y educativo (horarios de aula, normas de la clase, enunciados de progresiva dificultad, información específica sobre un tema de trabajo, reglas de juegos, resúmenes, esquemas, murales, etc.). Consolidación del sistema de lecto-escritura (fluidez, expresividad en la lectura, etc.) y de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos). Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (identificando el objetivo, activando el conocimiento previo…), durante la lectura (identificando situaciones, reconociendo hechos expresados, recurriendo al contexto de palabras o frases para solucionar problemas de comprensión, usando diccionarios…) y después de la lectura (extrayendo la idea principal, resumiendo, sintetizando, interpretando y valorando el sentido de palabras, frases y texto) Elementos paratextuales: ilustraciones que acompañan al texto leído, gráficos que aportan información, tipos de letra, notas aclaratorias, notas a pie de página, etc. Elementos textuales: títulos, palabras clave, división en capítulos, párrafos, identificación de metáforas, personificaciones, etc. Contexto y predicciones. Estrategias de comprensión escrita: Atención a elementos verbales y no verbales: títulos, tipos de letra, subrayados y negrita, ejemplos, palabras clave, imágenes, gráficos, ilustraciones… Idea central del mensaje escrito: qué escribimos y para qué. Qué nos dice el escrito. Qué uso damos al escrito que trabajamos. Qué hacemos con lo que el escrito nos aporta. Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escrito (identificar, relacionar, emplear en una situación similar, ampliar etc.
B.4. Producción escrita: – Presentación cuidada. Progreso en la revisión ortográfica de los textos. – Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con distintos propósitos comunicativos. – Estrategias de uso progresivamente autónomo de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita. – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto. – Selección de género discursivo según la intención comunicativa. – Estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita. – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto.	Situaciones de comunicación: Escribir textos como noticias, cartas, relatos, cuentos inventados, textos informativos con una intención comunicativa específica, escribir también felicitaciones a familiares y amigos, invitaciones a acontecimientos del ámbito escolar o familiar, relatos de una experiencia vivida, comentarios sobre lo que ocurre en nuestro entorno, en la actualidad (narraciones, descripciones, textos expositivos, etc.). Escritura de textos según un modelo. Escritura de respuestas a preguntas concretas. Textos para comunicar necesidades, experiencias y conocimientos. El texto escrito como fuente de información, de aprendizaje y de diversión. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas. Escritura de descripciones más elaboradas, cuentos inventados, historias surgidas a partir de un estímulo, diarios, correos electrónicos, anuncios, carteles publicitarios, etc. Siguiendo modelos y empleando técnicas que favorezcan la creatividad. El dictado como práctica de aspectos concretos y como instrumento de comprobación puntual del uso de normas ortográficas estudiadas. Escritura creativa favorecida por el uso de modelos, pasos guiados, estrategias para desarrollar ideas, mapas mentales y conceptuales, primeros esquemas, organizadores gráficos, etc. Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto: Planificación: preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar, cómo y a quién va dirigido el escrito. Decisiones según el tipo de texto (correo electrónico, carta, noticia, respuesta a una

csv: BOA20220727001

	pregunta concreta, etc.). Uso guiado de las Tecnologías digitales como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas. Consulta de material escrito diverso (diccionarios ilustrados, documentación aportada por el profesorado, recursos educativos informatizados, etc.). Manejo de diversas fuentes de información (textos de carácter científico, geográfico e histórico) y selección de la información a emplear. Guiones que facilitan y conducen el escrito. Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. Ejecución: escritura del texto propuesto. Propuestas individuales y compartidas (trabajo cooperativo). Qué se comunica y de qué forma. Estrategias para la aplicación de normas en la producción de escritos. Uso de plantillas y modelos. Técnicas de expresión, organización de las ideas y sencillos recursos lingüísticos. Enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación. Normas ortográficas, gramaticales, primeras reglas de acentuación y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos…). Revisión: consideración de las condiciones planteadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Autocorrección centrada en aspectos concretos (vocabulario trabajado, una norma ortográfica estudiada, un aspecto gramatical, una precisión en el uso de los términos…). Postura crítica ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, presentación, veracidad de la información, diferencia con opinión, etc.).
B.5. Alfabetización informacional: – Estrategias de búsqueda de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad y pertinencia. – Distinción entre hechos y opiniones. Estrategias de detección de la manipulación informativa. – Estrategias de comparación, organización y valoración de la información. – Síntesis y reelaboración de conocimientos con apoyo de modelos. – Comunicación creativa del conocimiento, con respeto por la propiedad intelectual. – Utilización de la biblioteca y los recursos digitales del aula o del centro.	Educación literaria*:* contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Musicalidad del lenguaje. Carácter evocador e imaginación. Letra de canciones seleccionadas. Espacios lectores: biblioteca de aula/de centro. La biblioteca como espacio para el aprendizaje y para el ocio. Participación en clubs de lectura, tertulias literarias, etc. Atención a autores, ilustradores y editoriales de uso en el aula. Plan Lector.
C. Educación literaria	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores. – Los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonista, personajes secundarios, trama, escenario) en la construcción progresivamente autónoma del sentido de la obra. – Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra. – Estrategia para la interpretación compartida de las obras a través de conversaciones literarias. – Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Creación de textos literarios de manera libre y a partir de la apropiación y explotación de los modelos dados.	El texto literario como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje. La literatura y sus valores universales como recurso para identificar situaciones y resolver problemas de la vida cotidiana. La literatura: textos literarios y textos no literarios. Temas de la literatura. Prosa y verso. El cuento (estructura). El teatro: actos y escenas, personajes y acotaciones. Poesía: versos y estrofas, rima y tipos. Refranes, frases hechas, greguerías, etc. El cómic. Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral (fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos…), textos de género narrativo (biografías, autobiografías, novelas de aventuras, de ciencia ficción, de fantasía, de misterio, novelas realistas…) y textos de otros géneros (teatro o poesía). Recursos literarios. Estrategias de Educación Literaria: Contacto: manejo, escucha, lectura, comprensión e interpretación de textos significativos para el alumnado (cercanos a sus intereses, procedentes del entorno, conocidos popularmente, tratados en los medios gracias a editoriales, series de animación, películas, canciones sobre adaptaciones literarias, la canción y su aspecto poético, etc.).

csv: BOA20220727001

– Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras. – Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. – Funcionamiento de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras.	Diferentes formas de presentarlos y variadas propuestas a realizar con los mismos. Vinculación con el texto: conceder tiempo a la escucha, al disfrute de modelos lectores (lectura en voz alta) y a la expresión de las emociones y sentimientos que los textos provocan. Favorecer los ambientes de lectura (espacio, tiempo, clima). Los textos como facilitadores de situaciones que enriquecen la experiencia del mundo por parte del alumnado y el conocimiento de sí mismo. Elección de momentos en el relato, de palabras que nos llaman la atención, de expresiones características, de nuevos descubrimientos, comparación de unos textos con otros, similitudes y diferencias entre personajes, héroes, etc. Actitud del lector ante el texto literario: Posición de acceso al conocimiento, de momento de diversión y disfrute, propuesta de ocio, de desarrollo de la imaginación y de oportunidad de soñar, conocer otras épocas y culturas. Silencio, atención… Sugerencias al alumnado, sugerencias de unos alumnos o alumnas a otros o a otras, elecciones personales, etc. Estrategias de trabajo con el texto: objetivo del trabajo, estructura / tipología del mismo (si es narrativo, poesía, teatro), contexto (ambiente, época), vocabulario, elementos que ayudan a su tratamiento y comprensión. Identificación de recursos literarios. Recursos como la comparación y la rima. Diferentes tipos de lectura: lectura de toma de contacto, lectura minuciosa para obtener información, deducción y/o consulta de vocablos desconocidos. Ayuda de imágenes y otros elementos que acompañan al texto, hacer algo con lo que el texto aporta, etc. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios. Recursos literarios: comparación, metáfora y personificación.
D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, transformación de enunciados (sustitución, inserción, supresión, cambio de orden, manipulación), formulación y comprobación de hipótesis y contrastes con otras lenguas. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales, prestando especial atención al valor expresivo de los determinantes y a las relaciones fundamentales entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple, a partir de metalenguaje específico elemental. – Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación. – Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras. – Modalidades oracionales en relación con su intención comunicativa. – Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las sustituciones pronominales como mecanismo gramatical de referencia interna y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales. – Estrategias elementales para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes.	Intención comunicativa: aportar una información contrastada, expresar una opinión, relatar un suceso, etc. Orden del discurso escrito y claridad en la expresión del mensaje. Planteamiento de las condiciones del escrito: vocabulario adecuado y preciso, orden, signos de puntuación y normas ortográficas y gramaticales. Grafía y presentación. Estrategias para la mejora de la escritura y la cohesión del texto: Planificación: preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar, cómo y a quién va dirigido el escrito. Decisiones según el tipo de texto (correo electrónico, carta, noticia, respuesta a una pregunta concreta, etc.). Uso guiado de las Tecnologías digitales como instrumento de consulta y aprendizaje en tareas sencillas. Consulta de material escrito diverso (diccionarios ilustrados, documentación aportada por el profesorado, recursos educativos informatizados, etc.). Manejo de diversas fuentes de información (textos de carácter científico, geográfico e histórico) y selección de la información a emplear. Guiones que facilitan y conducen el escrito. Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. Ejecución: escritura del texto propuesto. Propuestas individuales y compartidas (trabajo cooperativo). Qué se comunica y de qué forma. Estrategias para la aplicación de normas en la producción de escritos. Uso de plantillas y modelos. Técnicas de expresión, organización de las ideas y sencillos recursos lingüísticos. Enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación. Normas ortográficas, gramaticales, primeras reglas de acentuación y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos…). Revisión: consideración de las condiciones planteadas (partes, vocabulario, ortografía, grafía y presentación), corrección de errores y aprovechamiento del error como elemento de aprendizaje. Autocorrección centrada en aspectos concretos (vocabulario

csv: BOA20220727001

	trabajado, una norma ortográfica estudiada, un aspecto gramatical, una precisión en el uso de los términos…). Postura crítica ante el escrito (cumple su objetivo, respeta las normas, presentación, veracidad de la información, diferencia con opinión, etc.).

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

Los docentes y las docentes tenemos que estar preparados para adquirir distintas estrategias que nos permitan acceder a nuestro alumnado y conseguir que adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas que consideramos importantes en esta etapa educativa.

Más allá de un método tradicional, del que no rehusamos, tenemos que estar abiertos a ese cambio de la sociedad y a unas metodologías más acordes al Siglo XXI.

Las metodologías educativas son los métodos de enseñanza que se desarrollan en el aula y que implican el uso de recursos distintos. Las herramientas, las técnicas, los métodos didácticos y las estrategias varían en cada caso. Como también lo hacen las evaluaciones, los diagnósticos y los análisis de capacidades o dificultades del alumnado. En cualquier caso, tanto en la metodología educativa tradicional como en la innovadora, el objetivo que se persigue es afianzar los contenidos, así como motivar y dar sentido al conocimiento por vías diferentes.

El uso de tipos de métodos educativos distintos afecta también a los papeles asignados a docentes y estudiantes. Especialmente al grado de actividad de estos últimos.

Es importante que los docentes, antes de aplicar un método educativo, analicen una serie de factores:

- Conocimientos y predisposición iniciales de los estudiantes y de las estudiantes.
- Utilidad práctica de la materia para la vida diaria.
- Lugar en el que se implantarán las clases.
- Rentabilidad y circunstancias económicas.
- Facilidad e idoneidad de la aplicación.
- Recursos generales disponibles: tiempo, material escolar, equipamiento de las aulas…

Implementar los diferentes tipos de metodología en el aula exige esfuerzos, dedicación, trabajo y compromiso por parte del profesorado. Los avances tecnológicos, además, están ayudando mucho a construir métodos didácticos más efectivos y adaptados. Pero, obviamente, es necesario tener acceso a ellos en determinados casos.

Por ello, debemos trabajar para incorporar al aula algunas de las siguientes metodologías que ayudarán a nuestro alumnado a adquirir un aprendizaje más significativo:

- Gamificación en el aula.
- Aula invertida o *FlippedClassroom*
- Aprendizaje basado en el pensamiento.
- Aprendizaje basado en competencias
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje basado en juegos

csv: BOA20220727001

- *DesignThinking*.
- Visual Thinking

Estas nuevas metodologías educativas (trabajadas en una adecuada consonancia con algunas más tradicionales) capacitan a los docentes para conseguir sus objetivos lectivos en mayor medida. Lo más importante es elegir los métodos idóneos en cada caso. La responsabilidad es mayor, pero también las posibilidades de acierto.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación educativa es un proceso continuo y personalizado dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es conocer la evolución de cada estudiante para, si es necesario, adoptar medidas de refuerzo o de compensación para garantizar que se alcanzan los objetivos educativos definidos para su nivel. Es, por tanto, una herramienta de gran utilidad para tomar decisiones pedagógicas para mejorar el desempeño de un estudiante o de una estudiante.

La evaluación es útil tanto para los docentes y las docentes como para el alumnado:

1. Para los maestros y maestras porque tienen la oportunidad de comunicar a los estudiantes y las estudiantes cuáles son los objetivos y expectativas de aprendizaje y les permite comprobar la eficacia de los métodos de enseñanza utilizados.
2. En el caso del alumnado, la evaluación puede servir como motivación positiva para lograr un reconocimiento a su esfuerzo a través de las calificaciones y les obliga a revisar materias de estudio anteriores consolidando el aprendizaje y aclarando ideas.

La importancia de la evaluación va más allá del seguimiento escolar de los propios estudiantes o de las propias estudiantes. Se trata de un instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos por los escolares para, al mismo tiempo, poder determinar si los procedimientos y metodologías educativas elegidas están siendo los adecuados. Además, aunque al pensar en evaluación educativa normalmente pensamos en exámenes, la normativa vigente extiende el proceso de evaluación a los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, es decir: también incluye a los docentes y a las docentes, a los centros, a la idoneidad de los currículos e, incluso, la actividad de las administraciones educativas.

La evaluación es un recurso para asegurar unos niveles de formación común y garantizar que se reúnen una serie de capacidades, competencias y conocimientos concretos para avanzar dentro de los niveles del sistema educativo, logrando los títulos homologados correspondientes.

En la evaluación de nuestro alumnado, tenemos que tener en cuenta los siguientes criterios que nos marca el Real Decreto:

- Será global. continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje
- 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 sobre las que las Administraciones educativas desarrollarán orientaciones.
- El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
- El equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, llevará a cabo la evaluación final del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.
- Las Administraciones educativas garantizarán el derecho del alumnado a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos.

csv: BOA20220727001

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

La importancia de la evaluación va más allá del seguimiento escolar de los propios estudiantes. Se trata de un instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos por los escolares para, al mismo tiempo, poder determinar si los procedimientos y metodologías educativas elegidas están siendo los adecuados. Además, aunque al pensar en evaluación educativa normalmente pensamos en exámenes, la normativa vigente extiende el proceso de evaluación a los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, es decir: también incluye a los docentes, a los centros, a la idoneidad de los currículos e, incluso, la actividad de las administraciones educativas.

La evaluación es un recurso para asegurar unos niveles de formación común y garantizar que se reúnen una serie de capacidades, competencias y conocimientos concretos para avanzar dentro de los niveles del sistema educativo, logrando los títulos homologados correspondientes.

Los maestros serán los encargados de realizar esa observación continuada que requiere el proceso de evaluación y, según los objetivos que se pretendan evaluar, recurrirán al tipo de prueba que mejor se ajuste.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Durante mucho tiempo, el examen escrito ha sido la opción más empleada para evaluar a los estudiantes o a las estudiantes, sin embargo cada vez son más los profesores y profesoras que optan por otras alternativas que permiten a los estudiantes o a las estudiantes demostrar lo aprendido. Es bien sabido que la evaluación es una parte esencial del proceso educativo, por ello es importante que se cuenten con diferentes herramientas, técnicas e instrumentos que permitan implementarla bajo un enfoque formativo y que nos oriente hacia la mejora de los aprendizajes.

En la actualidad existen diversas herramientas distintas al examen tradicional para evaluar al alumnado, a continuación vamos a detallar muchas de ellas:

- Rúbricas..
- Listas de cotejo.
- Portafolio de evidencias.
- Guía de observación.
- Cuaderno del alumno o de la alumna.
- Mapa conceptual
- Herramientas/APPs/Plataformas digitales: Kahoot, Google Forms, Quizizz, Infografías, Formative, Ed Puzzle, …

Como docentes, es preciso que ofrezcamos a los estudiantes o a las estudiantes distintas alternativas para que puedan demostrar lo que han aprendido ya que de esta forma la evaluación será inclusiva. Finalmente no debemos olvidar el enfoque formativo, por lo que al evaluar debemos identificar los avances y lo que se necesita reforzar, para así poder brindar una retroalimentación que oriente hacia la mejora.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje las definimos como actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

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

Constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida fomentando procesos pedagógicos

csv: BOA20220727001

flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. El diseño de las situaciones de aprendizaje debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la movilización coherente y eficaz de distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa.

Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades personales progresivamente y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción oral e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI.

IV.4. Diseño de situaciones de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1: ¡A LEER CON ALEGRÍA!

La siguiente situación de aprendizaje utiliza la gamificación para trabajar diferentes contenidos del área de lengua trabajados en el primer ciclo de primaria. Consiste en, mediante una aventura relacionada con una temática que es muy motivadora para el alumnado (como son los Avengers), ir repasando distintos saberes básicos del área. A través de una narrativa (el malvado Thanos ha puesto en serio peligro la ciudad de los superhéroes) el alumnado deberá realizar tres actividades que le servirán de gran ayuda para afianzar diferentes aspectos del área y, de este modo, construir un aprendizaje más significativo.

Los objetivos didácticos serían los siguientes:

- Mejorar la capacidad tanto de velocidad como comprensión lectora.
- Mejorar distintos contenidos del área de lengua como: sustantivo, ordenar palabras alfabéticamente y diferencia entre palabra y sílaba.
- Aumentar la motivación del alumnado para promover un aprendizaje más significativo.

csv: BOA20220727001

- Elementos curriculares que se ponen en juego:
  - Competencias clave
    - Competencia en comunicación lingüística
    - Competencia Digital
    - Competencia Personal, Social y de Aprender a aprender
    - Competencia ciudadana
    - Competencia emprendedora
  - Competencias específicas

- **CE.LCL.4.** Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- **CE.LCL.5.** Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas

Saberes:

Los saberes más significativos serían los siguientes.

B.2. Comunicación e interacción oral:

- Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género.

B.3. Comprensión lectora:

- Estrategias básicas de comprensión lectora de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos.

B.4. Producción escrita:

- Cuidado en la presentación de las producciones escritas.

csv: BOA20220727001

- Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal, y con diferentes propósitos.

Reflexión sobe la lengua y sus usos…

- Estrategias para la construcción guiada de conclusiones elementales propias sobre el sistema lingüístico.
- Signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

Criterios de evaluación

- 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística.
- 4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales adecuados a su desarrollo cognitivo, identificando el sentido global y la información relevante y movilizando de forma acompañada estrategias básicas de comprensión.
- 5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.
- 7.2. Compartir oralmente la experiencia de lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.
- 8.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.
- 9.2. Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.
- 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias elementales para la escucha activa y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.
-

- **Conexiones con otras áreas**

En este caso, la situación de aprendizaje está completamente integrada con el área de lengua y no habría relación con otras áreas. Sin embargo, si se quisiera dar un giro a la propuesta y llevarla a cabo de una forma más multidisciplinar sería muy sencillo. Se me ocurre, introducir actividades de repaso de otras asignaturas (cosa que ya está hecha en algunas de las otras misiones). De esta forma el área de lengua seguiría estando presente (a través de la lectura en la narrativa y de la expresión escrita para la realización de las pruebas) y, al mismo tiempo, se podrían repasar distintos saberes de otras áreas.

- **Descripción de la actividad**

La actividad consiste en ayudar a los superhéroes a vencer a un malvado villano. A través de ella, el alumnado trabajará aspectos importantes del área ya que deberá superar tres actividades (en todas ellas se trabaja el área de lengua) si quiere obtener la recompensa final. En este caso, dicha recompensa es una insignia que completará un pasaporte que tienen ellos en clase y que han ido completando con la realización de distintas misiones similares a esta.

A través de esta situación de aprendizaje, el alumnado también podrá trabajar la comprensión lectora ya que consta de una narrativa orientada a la mejora de esta habilidad tan importante en el primer ciclo. Al mismo tiempo, también

csv: BOA20220727001

se trabaja la expresión escrita, ya que una vez completadas las tres actividades se debe elaborar una serie de preguntas ante unas respuestas.

Enlace al juego

- **Metodología y estrategias didácticas**

Consideramos que el aprendizaje cooperativo puede resultar de gran ayuda para llevar a cabo esta situación de aprendizaje.

Cuando se realizó en clase, las tres actividades fueron realizadas mediante la dinámica de lápices al centro. Esta, nos permite promover entre el alumnado la capacidad de escucha, ya que deben anotar la respuesta cuando todos los miembros del grupo estén de acuerdo. Además, también se promueve el respeto hacia el compañero o compañera de la clase, debido a que si no estás de acuerdo con alguna apreciación de algún compañero o de alguna compañera del grupo tienes que dar tu punto de vista, pero siempre respetando las opiniones del resto del grupo.

La actividad final, en la que se trabaja la expresión escrita, está orientada para trabajar de una forma más tradicional e individual. De forma autónoma, deben escribir dos preguntas ante dos respuestas sin la ayuda de ningún miembro del grupo. Si se quisiera hacer también en forma cooperativa se podría perfectamente. Ya que se podría optar por la dinámica 1-2-4. Primero hacerlo solos, luego por parejas y finalmente ponerlo en común entre todos los integrantes del grupo.

- **Atención a las diferencias individuales**

A través del aprendizaje cooperativo, será el propio alumnado los que ayudarán a aquellos o aquellas compañeras de la clase que más dificultades tengan a la hora de comprender lo leído. Por ejemplo, la narrativa será leída por aquel o alumna que le cuesta más entender la lectura (si esta fuera muy larga, se repartiría la lectura entre los demás miembros del equipo). Una vez leída, el resto del grupo (mediante la realización de sencillas preguntas) se asegurará de que lo ha entendido correctamente. Será muy importante el refuerzo positivo por parte del grupo para aumentar la capacidad de motivación y autoestima del alumnado en cuestión.

Lo mismo ocurre con la producción escrita. Pueden ser los mismos compañeros o las mismas compañeras del equipo los que corrijan al resto de miembros del grupo para identificar y aprender de los errores. La mayoría de las veces, si la corrección viene de un compañero o de una compañera siempre resulta más significativo que si procede del profesorado.

Se trata de realizar una buena inclusión de aquellos integrantes del grupo que presentan más dificultades. Es importante que el alumnado sea el protagonista del proceso aprendizaje y que él pueda corregirse correctamente y ayudarse en el aprendizaje. En este sentido, el profesorado debe ser un simple observador que ayude en determinados momentos, alejándonos de la concepción de que el docente o la docente son los protagonistas del proceso educativo.

- **Recomendaciones para la evaluación formativa**

Facilitarle al alumnado una plantilla de autoevaluación (un muy buen recurso son las dianas de autoevaluación) para que puedan observar y darse cuenta de los aspectos en los que más han fallado para poder reforzarlos y poder mejorar de cara al futuro. En este caso en la plantilla de autoevaluación deberían constar los siguientes aspectos trabajados en la situación de aprendizaje:

- ¿He interactuado con mi grupo a la hora de realizar las tareas?
- ¿He ordenado correctamente las palabras alfabéticamente?
- ¿Diferencio correctamente entre sílaba y letra?
- ¿Identifico correctamente los sustantivos?
- ¿He realizado las preguntas adecuadamente según los aspectos trabajados en clase?
    - Coherencia de la pregunta

csv: BOA20220727001

- Signos de interrogación
- Comenzar con mayúscula
- Separación de palabras
- No omisión de letras

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2: ¡SOMOS NOTICIA!

La siguiente situación de aprendizaje se fundamenta en la elaboración de un periódico que mezcle realidad y ficción. Pretendemos en esta situación crear en el alumnado un espíritu crítico ante los problemas que nos rodean, así como conseguir que mejoren su capacidad de comunicación oral, es un trabajo a realizar en grupo, y la comunicación escrita, ya que se pretende que vaya dirigido a lectores de todas las edades.

Además, hay una parte de la tarea que deben crear ellos partiendo de ejemplos de su entorno o de distintos medios de comunicación; con ello queremos potenciar su imaginación y su capacidad de aprender a desarrollar de forma autónoma.

Va dirigida al tercer ciclo de educación primaria, siendo para 5º en formato papel con noticias reales o inventadas y para 6º en formato digital, pero sí con la "obligación" de que aparezcan noticias ficticias.

Los objetivos didácticos serían los siguientes:

- Mejorar la expresión escrita del alumnado haciendo uso de un vocabulario adecuado a un amplio abanico de lectores.
- Desarrollar la capacidad comunicativa del alumnado, tanto a nivel oral, como escrita.
- Potenciar la autonomía e iniciativa del alumnado, la búsqueda de recursos en distintos medios informativos y la cohesión del grupo para el desarrollo del proyecto.

- **Elementos curriculares que se ponen en juego:**
  - Competencias clave
    - Competencia en comunicación lingüística.
    - Competencia Digital.
    - Competencia Personal, Social y de Aprender a aprender.
    - Competencia Ciudadana.
    - Competencia Emprendedora.
  - Competencias específicas
    - CE.LCL.3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
    - CE.LCL.4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
    - CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación,

csv: BOA20220727001

redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

- CE.LCL.6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.
- CE.LCL.10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

Saberes

A- La lengua y sus hablantes

- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B-Comunicación

B1- Saberes comunes:

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).
- Estrategias elementales para la coherencia, cohesión y adecuación.
- Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias de información) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía).
- Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.

B2- Comunicación e interacción oral

- Interacción oral adecuada en situaciones de aula y en contextos formales pautados, con respeto a las estrategias de cortesía lingüística.
- Estrategias de escucha activa, asertividad y propuesta de solución creativa para la resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género.
- Estrategias para el uso de un lenguaje no discriminatorio.
- Estrategias de interpretación y uso de elementos básicos de la comunicación no verbal.

B.3. Comprensión lectora:

- Estrategias de identificación y valoración del sentido global del texto, de integración de la información explícita y de realización de inferencias para superar el sentido literal de textos en fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de recursos lingüísticos diversos, tanto en papel como digitales, para mejorar la comprensión de textos.
- Estrategias para detectar usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.

B.4. Producción escrita:

- Presentación cuidada. Progreso en la revisión ortográfica de los textos.
- Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con distintos propósitos comunicativos.

csv: BOA20220727001

- Estrategias de uso progresivamente autónomo de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita.
- Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto.
- Selección de género discursivo según la intención comunicativa.
- Estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita.
- Elementos gráficos y paratextuales sencillos que faciliten la organización y comprensión del texto.

B.5. Alfabetización informacional:

- Estrategias de búsqueda de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad y pertinencia.
- Distinción entre hechos y opiniones. Estrategias de detección de la manipulación informativa.
- Estrategias de comparación, organización y valoración de la información.
- Síntesis y reelaboración de conocimientos con apoyo de modelos.

D- REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SUS USOS…

- Modalidades oracionales en relación con su intención comunicativa.
- Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las sustituciones pronominales como mecanismo gramatical de referencia interna y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales.

  - Criterios de evaluación

- 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas de la cortesía lingüística y desarrollando estrategias sencillas de escucha activa y de cooperación conversacional.
- 4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.
- 5.1. Producir textos escritos y multimodales coherentes de relativa complejidad, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas y movilizando, de manera puntualmente acompañada, estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.
- 6.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas de manera creativa.
- 10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

- **Conexiones con otras áreas**

csv: BOA20220727001

- La conexión de esta situación de aprendizaje con otras áreas es algo difícil de asegurar, y mucho más de concretar. El proyecto en sí puede buscar relación con noticias de todo tipo: científicas, relacionadas con la actividad física, con conflictos sociales, arte, música,...quiero decir, que dependerá del contenido que quiera mostrar cada grupo en su periódico.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en la realización de un periódico con su portada, sus titulares, el desarrollo de una serie de noticias reales e inventadas y la contraportada.

Existen dos modelos para desarrollar la actividad, uno en formato papel para 5º Educación Primaria y otro en formato digital, para 6º Educación Primaria, ambos tendrán la misma estructura, pero en el caso del alumnado de 6º, deben combinar noticias reales con noticias ficticias.

El desarrollo de este proyecto es al inicio del tercer trimestre, existe una primera fase de análisis de la estructura de un periódico y de las secciones que lo componen (nombre, datos varios, titulares, análisis de las noticias y organización interna de los apartados que lo componen, contraportada...)

Una vez dada esa fase, se trabaja en el aula en grupos cooperativos, se les da la estructura y van visualizando con ayuda del profesorado como pueden organizar su periódico.

La elección del nombre de su proyecto, el tipo de noticias, los recursos que tienen que buscar, siempre estarán guiados por el profesorado, pero sobre todo en 6º Educación Primaria se busca mayor capacidad de liderazgo y cohesión del grupo en la elección del contenido y la revisión del mismo antes de ser publicado.

A cada uno de los grupos de 5º se les da un folio en DINA3, ya a modo plantilla con las columnas de las 4 hojas marcadas para que ellos las tengan como referencia; a los grupos de 6º se les proporciona un ordenador por grupo con una maqueta de periódico que incluye 6 hojas para desarrollar su contenido.

Como bien se comentó anteriormente, se les insiste en que tienen que tener en cuenta cómo se organiza un periódico y atender de forma ordenada las principales secciones que lo componen.

Esta actividad se desarrollará en el espacio comprendido al área de Lengua en cuatro de las seis sesiones que se tienen semanales, durante un mes.

- Recursos: para la primera fase se dará un periódico y una revista para cada grupo, plantilla de trabajo de su propio periódico en formato de papel y digital, hoja de autoevaluación de cada miembro del grupo y coevaluación (luego explicamos esto en otro apartado)

- **Metodología y estrategias didácticas**

El principal método presente en este proyecto es el descubrimiento guiado, sobre todo en el curso de 5º de Educación Primaria. El profesorado es el que se encarga de guiar a su grupo de alumnos y alumnas en la realización de la tarea. Les da unos ejemplos concretos, una estructura/plantilla concreta y unas directrices muy claras.

Una vez lanzado el proyecto, está siempre cerca de los distintos grupos para atender sus necesidades y ayudar en posibles controversias de grupo o de desarrollo de la actividad en sí.

Además, se da la presencia de unos modelos de innovación metodológica en este proyecto:

Aprendizaje cooperativo: los propios integrantes del grupo se reparten las tareas, se ayudan, supervisan, coordinan, ...más que asegurado que si el grupo trabaja bien, el resultado del proyecto será óptimo.

Aprendizaje basado en proyectos: la elaboración de un periódico, es un proyecto complejo que engloba varias áreas y competencias clave, una vez que situamos al alumnado en esta tarea, el mismo va creciendo en la misma y va creando sus propios aprendizajes de temas de distinta índole.

csv: BOA20220727001

Inteligencias múltiples: cada miembro del grupo puede “explotar” sus potencialidades en beneficio común, se puede ser muy útil en algo y confiar en otro compañero, otra compañera o en otro apartado del trabajo. La unión de todas esas buenas prácticas, previa revisión conjunta, tendrá un buen proyecto como resultado.

Atención a las diferencias individuales

Toda situación de aprendizaje en la que el profesorado acompaña en su desarrollo y que además tiene presente un modelo de aprendizaje cooperativo mitiga esas diferencias entre el alumnado.

Se pueden presentar distintos “problemas” de pareceres, que hay que animar a limar entre ellos; pero les interesa a todos/as colaborar para presentar el mejor proyecto como resultado.

Atendiendo a posibles adaptaciones: buscaremos atender de forma individualizada esas dificultades o necesidades que presenten en el proyecto. Crear grupos cooperativos en los que haya alumnado empático con alumnado con dificultades y que tenga un espíritu de ayuda importante. El análisis de los ejemplares de fase 1 se puede desarrollar en grupos más pequeños o dar alguna pauta/guía más detallada en caso de alumnado concreto. La fase de producción de texto y revisión del mismo, atenderemos posibles recursos o aprendizajes dados en el aula que ayude al alumnado y al grupo a corregir su proyecto.

Además, animaremos a que dentro del periódico puedan hacer referencia a un artículo relacionado con algún problema concreto que pueda presentar algún integrante del grupo, siempre y cuando sea consciente del mismo y le ayude a mejorar en su conocimiento propio, su autoestima y visualización del mismo a los dem.as

El principio fundamental de la inclusión, está más que asegurado en este proyecto.

- **Recomendaciones para la evaluación formativa**

En este tercer ciclo, consideramos muy importante que el alumnado sea responsable de su propio aprendizaje y del camino a recorrer.

Como bien se explicó anteriormente, al presentar la situación de aprendizaje, se les darán también dos modelos de autoevaluación y coevaluación, con distintos ítems para que sepan lo que deben evaluar tanto de su trabajo, como del de sus compañeros y del de sus compañeras. Ser conscientes de su proceso de aprendizaje y lo que el profesorado busca conseguir con el desarrollo de este proyecto, es señal inequívoca de mayor auto exigencia en su camino de conseguir la mejor calificación posible.

Un modelo de plantilla de autoevaluación incluiría (se les daría una rúbrica para puntuarse del 1 al 5 cada ítem):

- Colaboro con mis compañeros y compañeras en la toma de decisiones de este proyecto y respeto sus opiniones:
- Tomo referencias de ejemplos de periódicos y soy crítico con lo que me sirve de ello:
- Participo en la realización de distintas noticias atendiendo a unos criterios definidos por el profesorado y repartiendo el contenido del mismo con los miembros del grupo:
- Reviso la ortografía, los encabezados, las imágenes, el uso de un lenguaje inclusivo...antes de hacer entrega del proyecto:

Además, pediremos que complete esos mismos ítems sobre sus compañeros y compañeras de grupo, de forma que sean críticos con el trabajo realizado por cada uno de ellos o de ellas.

Finalmente, el profesorado atendiendo a unos criterios de evaluación marcados al inicio de la situación de aprendizaje y tomando en cuenta la autoevaluación y coevaluación que le entrega cada grupo, le asignará una calificación al periódico que, en caso de un reparto equitativo de tareas/cargos entre los miembros de ese grupo, será la calificación que cada uno de los alumnos o cada una de las alumnas obtendrán del proyecto (si algún alumno o alguna alumna no participaron o condicionaron a su grupo, se atenderá a esos casos de forma individual)

csv: BOA20220727001

LENGUA EXTRANJERA: FRANCÉS

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

La competencia plurilingüe, una de las competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, implica, en esta etapa, el uso de, al menos, una lengua, además de las familiares, de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. Integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado.

El eje del currículo de Lengua extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos, y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Lengua extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales, y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua extranjera, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Las competencias específicas del área de Lengua extranjera en la Educación Primaria, en muchos casos, constituyen el punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas. En la Educación Primaria se parte de un estadio todavía muy elemental de la lengua extranjera, por lo que, durante toda la etapa, será imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua extranjera también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

csv: BOA20220727001

Los criterios de evaluación del área comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de Comunicación abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. El bloque de Plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares. Por último, en el bloque de Interculturalidad se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo, y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 1:

CE.LEF.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

Descripción

La comprensión supone recibir y procesar información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual. En la etapa de la Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado, con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, haciendo uso de la información contextual (elementos extralingüísticos) y

csv: BOA20220727001

contextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información. Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos, que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes étnico-culturales.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica se vincula con las competencias internas, es decir, dentro de la misma área de Lengua Francesa, con la CE.LEF.3, CE.LEF.4 y CE.LEF.6. La comprensión de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de comprensión oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con ésta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios que previamente, el alumnado ha tenido que comprender. El alumnado desarrollará la competencia de comprender textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por comprender los elementos culturales y lingüísticos.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. En ambas lenguas extranjeras, así como en lengua castellana, el alumnado se relaciona para comprender y expresar informaciones, haciendo uso de las diversas estrategias y repertorios lingüísticos que va adquiriendo.

Las competencias específicas externas con las que se vincula, es decir, con las competencias específicas de otras áreas son las siguientes:

Con el área de Ciencias de la Naturaleza: CE.CN.1, CE.CN.3, CE.CN.4, CE.CN.5, CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8 y CE.CN.9, ya que para favorecer la comprensión, se utilizarán dispositivos y recursos digitales para buscar información, el alumnado resolverá problemas a través de proyectos interdisciplinares para generar un producto creativo, además, conocerán y tomarán conciencia y comprenderán textos sobre hábitos saludables; con la utilización de textos orales y escritos y su comprensión, el alumnado reconocerá el valor del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, protegiendo a las personas y al planeta, comprenderá los cambios del medio social y cultural, reconocerá y valorará la diversidad e igualdad de género y participará en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos.

La competencia está vinculada a las competencias de Ciencias Sociales: CE.CS.2, referida a investigar sobre diferentes manifestaciones culturales y artísticas en diferentes contextos.

Con el área de Lengua Castellana la vinculación se da en: CE.LCL.2, CE.LCL.4, CE.LCL.6, CE.LCL.7 y CE.LCL.8. Desarrolla la comprensión e interpretación de textos, la búsqueda y selección de los mismos, así como ayuda acontrastar informaciones procedentes de dos o más fuentes, leer de forma autónoma obras diversas fomentando el gusto por la lectura, leer, interpretar y analizar obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo.

Hay vinculación con las competencias específicas del área de Educación Física: CE.EF.1 y CE.EF.5, ya que se trabajará la comprensión de textos alusivos al desarrollo de un estilo de vida saludable y activo y se valorarán diferentes medios naturales y urbanos como contextos para el desarrollo de actividades que fomenten el respeto al entorno, cuidado y mejora del mismo.

Existe una vinculación con competencias específicas de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos: CE.VE.3, principalmente con la comprensión de textos que favorezcan el compromiso activo con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta.

Aunque la vinculación con las competencias específicas de Matemáticas es menor: CE.M.1, pero también existe, ya que gracias a la comprensión de textos podrán interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.Vinculación con otras competencias

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 2:

CE.LEF.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

Descripción

La producción comprende tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos breves y sencillos, planificados, sobre temas cotidianos y de relevancia personal para el alumnado, y expresados con creatividad y claridad. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla de textos que expresen hechos y sentimientos cotidianos, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado: la escritura, la imagen, el sonido, los gestos, etc.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Vinculación con otras competencias

La competencia tiene vinculación con las competencias específicas Internas, dentro del área de Lengua Francesa: CE.LEF.3, 4,5 y 6. La producción de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de la producción oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con ésta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios que previamente, el alumnado ha tenido que comprender y más tarde producir para transmitirlos. El alumnado desarrollará la competencia de producir textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por producir los elementos culturales y lingüísticos.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. En ambas lenguas extranjeras, así como en lengua castellana, el alumnado se relaciona para producir informaciones, haciendo uso de las diversas estrategias y repertorios lingüísticos que va adquiriendo.

La vinculación con las competencias específicas externas, con las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales: CE.CN.1, CE.CN.3, CE.CN.4, CE.CN.5, CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8, CE.CN.9, CE.CS.1, CE.CS.3, CE.CS.4, CE.CS.5, CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CS.8, CE.CS.9. Para favorecer la producción, se utilizarán dispositivos y recursos digitales, el alumnado resolverá problemas a través de proyectos interdisciplinares para generar un producto creativo, además, conocerán y tomarán conciencia y producirán textos sobre hábitos saludables; con la producción de textos orales y escritos, el alumnado reconocerá el valor del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, reconocerá y valorará la diversidad e igualdad de género así como los valores democráticos.

La vinculación con competencias específicas del área de Educación Plástica y Visual: CE.EPV.3 y CE.EPV.4, se llevará a cabo con la experimentación con los medios digitales y multimodales, a través de experiencias, para expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, además, participarán en el diseño y elaboración de producciones culturales y artísticas del área de Música y Danza: CE.MD.3 y CE.MD.4 para la consecución de un producto final.

La vinculación con las competencias específicas de Lengua Castellana es muy amplia: CE.LCL.3, CE.LCL.5, CE.LCL.7, CE.LCL.8 y CE.LCL.10. En ambas la producción de textos orales, escritos y multimodales es básica para el desarrollo de

csv: BOA20220727001

la comunicación; será necesaria además la corrección ortográfica y gramatical básica en ambas; el alumnado compartirá las experiencias lectoras a través de producciones escritas u orales fomentando el gusto por ella y analizarán obras sencillas adecuadas a su nivel.

La conexión con las competencias específicas de Educación Física: CE.EF.1 y CE.EF.5, se llevará a cabo a través de sus producciones teniendo en cuenta los ODS relativos a hábitos de vida saludables y un enfoque sostenible en cuanto al cuidado del medio ambiente.

La conexión con las competencias de la asignatura de Educación en Valores Cívicos es muy amplia: CE.VE.1, CE.VE.2, CE.VE.3 y CE.VE.4, se llevará a cabo a través de la producción un importante desarrollo de valores vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La vinculación con las competencias específicas Matemáticas: CE.M.2, se hará a través de la resolución de situaciones problematizadas permitiendo el desarrollo de la producción oral y escrita.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 3:

CE.LEF.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

Descripción

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. La comunicación entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En ella entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden temas cotidianos y predecibles, y de relevancia personal para el alumnado.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Además, la adquisición de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital prepara para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, segura y activa.

Vinculación con otras competencias

La interacción se vincula con las competencias específicas internas, es decir dentro de la misma área de Lengua Francesa: CE.LEF.1, 2, 4, 6. La interacción se conecta con la comprensión y producción tanto de textos orales como escritos o multimodales en intercambios comunicativos así como con la mediación con el fin de facilitar la comunicación; por otra parte desde la interacción el alumnado gestionará situaciones interculturales cotidianas y desarrollará estrategias que le permitan establecer relaciones con personas con otras culturas.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. En ambas lenguas extranjeras, así como en lengua castellana, el alumnado interactúa con otras personas usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales que ha podido adquirir en el proceso de aprendizaje de cualquiera de las tres lenguas.

De manera externa se vincula con las competencias específicas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales habrá vinculación con: CE.CN1, CE.CN.3, CE.CN.4, CE.CN.5,CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8, CE.CN.9, CE.CS1, CE.CS.3, CE.CS.4, CE.CS.5, CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CS.8 y CE.CS.9el alumnado interactuará utilizando recursos digitales, en la resolución de problemas, a través de proyectos interdisciplinares, sobre hábitos saludables, valoración del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, valorará la diversidad e igualdad de género así como los valores democráticos.

csv: BOA20220727001

Con Educación Plástica y Visual y Música y Danza: CE.EPV.4. y CE.MD.4. El alumnado participará e interactuará al diseñar y difundir producciones culturales colaborativas.

La vinculación con la competencia específica de Lengua Castellana: CE.LCL.10, consiste en poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática favoreciendo el uso ético del lenguaje.

Con Educación Física: CE.EF.1 y CE.E.5. El alumnado interactuará sobre el desarrollo de un estilo de vida saludable y activo, así como de respeto al entorno y a medios naturales.

Educación en Valores Cívicos: CE.VE.1, CE.VE.2, CE.VE.3 y CE.VE.4. El alumnado interactuará sobre problemas de carácter ético referidos al entorno y a sí mismo, sobre convivencia democrática y pacífica, sobre problemas ecosociales y de respeto a la naturaleza, a las personas y a sí mismo.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3, CE1.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 4:

CE.LEF.4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

Descripción

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En la Educación Primaria, la mediación está orientada al procesamiento y la transmisión de información básica y sencilla entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, conocidos previamente por el alumnado, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para interpretar y compartir contenidos.

La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores. Por ello, la empatía y el respeto son elementos clave en la mediación en este nivel.

Vinculación con otras competencias

La mediación se relaciona con las competencias específicas internas, dentro del área de Lengua Francesa: CE.LEF 1, 2, 3, 5 y 6. En la mediación el alumnadodebe ser capaz de comprender y producir textos orales, escritos y multimodales, facilitando la comprensión de mensajes en interacción con otras personas. Al terminar la educación Primaria deberá ser capaz de mediar aplicando su conocimiento sobre diferentes lenguas y sobre las estrategias de las que dispone y que le permitan gestionar de manera eficaz y empática situaciones interculturales.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. Ambas lenguas extranjeras y también la lengua castellana se compensan usando estrategias y conocimientos de mediación que facilitan la comunicación.

Se vincula con las competencias específicas externas del área de Ciencias Sociales: CE.CS.1, CE.CS.8 y CE.CS.9 ya que podrán usarse dispositivos y medios tecnológicos que faciliten la mediación, que deberá realizarse desde el respeto a los derechos humanos y valores democráticos reconociendo y valorando la diversidad.

csv: BOA20220727001

La vinculación con la competencia específica CE.EPV.3 de Educación Plástica y Visual y CE.MD.3 de Música y Danza, con el uso de lenguaje no verbal, utilizando las posibilidades del propio cuerpo y de los medios tecnológicos disponibles enriquecerán la mediación en cualquier situación comunicativa.

Respecto a Lengua Castellana se establece conexión con las competencias específicas CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.7 y CE.LCL.10. Mediante el desarrollo de la comprensión y producción de diferentes tipos de textos y desarrollo de estrategias como medio de interacción la mediación favorece la reflexión interlingüística. Es necesario introducir al alumnado en técnicas de búsqueda, selección y contraste de la información que le permitan ser autónomo en su pensamiento y desarrollar el sentido crítico.

La vinculación con el área de Educación Física se da en la competencia específica CE.EF.3 pues se complementan en la consecución de actitudes empáticas e inclusivas haciendo uso de las habilidades sociales adquiridas y de una actitud de cooperación, respeto y trabajo en equipo.

La vinculación con la Educación en Valores Cívicos aparece en las competencias específicas: CE.VE.2 y CE.VE.4, ya que las situaciones de comunicación en las que se desarrollará la mediación deberán respetar las normas y valores éticos y cívicos promoviendo una convivencia democrática, juta, respetuosa y pacífica. Para ello será necesario que el alumnado desarrolle su autoconocimiento y empatía identificando y gestionando sus emociones de manera adecuada.

Aparece vinculación con las competencias específicas CE.M.1 y CE.M.2 del área de Matemáticas ya que la mediación requerirá de una adecuada representación e interpretación de situaciones problema a la que se debe dar respuesta aplicando diferentes razonamientos y búsqueda creativa de soluciones.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 5:

CE.LEF.5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Descripción

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural. En la Educación Primaria el alumnado se inicia en esa reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones.

Además, el conocimiento de distintas lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas tanto analógicas como digitales para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio puede facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas del área de Lengua Francesa: CE.LEF.1, 2 y 3. El alumnado deberá ser capaz de reflexionar sobre los diferentes tipos de textos y al uso de diferentes estrategias y tipos de apoyo en su repertorio lingüístico para satisfacer distintas necesidades comunicativas en interacción con otras personas. En estas situaciones comunicativas, deberán tenerse en cuenta los recursos analógicos y digitales que faciliten el intercambio, así como estrategias de cooperación.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. Ambas lenguas extranjeras y la lengua castellana se compensan reconociendo y usando los repertorios lingüísticos que de forma personal adquiere el alumnado. La reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, la identificación de estrategias y conocimientos propios se da en las tres lenguas que en las que se comunica el alumnado: Lengua castellana, francesa e inglesa.

Con las Competencias específicas externas CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.9 de Lengua Castellana aparece vinculación ya que aparece una transferencia de conocimiento y estrategias entre lenguas. El conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua materna ayuda al alumnado a identificar patrones y confiar en la capacidad para hacer frente a diferentes situaciones comunicativas manteniendo actitudes empáticas y de cooperación

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Francés, 6:

CE.LEF.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Descripción

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, sienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas del área de Lengua Francesa: CE.LEF.3, 4 y 5. La interacción y cooperación con otras personas debe tener lugar desde el aprecio y respeto a la diversidad lingüística, actitudes necesarias para que tenga lugar una adecuada mediación comunicativa y reconociendo y utilizando los repertorios lingüísticos entre distintas lenguas.

Las competencias específicas anteriormente señaladas en la lengua francesa se vinculan con las mismas competencias específicas en la lengua inglesa. Ambas lenguas extranjeras, así como la lengua castellana ofrecen al alumnado

csv: BOA20220727001

diferentes repertorios lingüísticos que le hacen reflexionar sobre su funcionamiento en cada una de ellas. Esta diversidad mejora las respuestas a las diferentes necesidades comunicativas.

Aparece además vinculación con las competencias específicas externas del área de Ciencias Sociales: CE.CS.1 y CE.CS.8, al usar dispositivos y recursos digitales como facilitadores en las situaciones interculturales y contribuyendo al logro de la integración europea.

Las competencias específicas externas: CE.CS.1 y CE.CS.2 de Ciencias Sociales, contribuirán al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas.

Con Lengua Castellana se vincula con las competencias específicas CE.LCL.4, y CE.LCL.10 en cuanto al descubrimiento y aprecio de la diversidad lingüística que favorecerá la comunicación y relación entre culturas promoviendo un uso ético del lenguaje.

Aparece también vinculación con las competencias específicas CE.VE.2, CE.VE.3 y CE.VE.4 de Educación en Valores Cívicos poniendo de relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.

II. Criterios de evaluación

La nivelación por ciclos de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria. Los criterios de evaluación del área de francés comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado, por tanto, se presentan vinculados a ellas teniendo en cuenta cada uno de los ciclos en primaria. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso y la capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto y el modo de aplicación, así como el uso de dicho proceso o capacidad e indicando la finalidad perseguida.

CE.LEF.1		
Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.		
El desarrollo de la comprensión de textos orales, escritos y multimodales es esencial en la competencia comunicativa del alumnado. A medida que esta se desarrolla, el alumnado necesitará realizar menor esfuerzo para comprender, pudiendo llegar a inferir significados del contexto al término de la etapa. En los primeros cursos, la decodificación de textos hará que la lectura y escritura en un segundo idioma sea costosa y exigente. Se iniciará trabajando la palabra y expresiones sencillas en textos breves para pasar posteriormente a trabajar con textos de mayor extensión y complejidad. En segundo ciclo, el alumnado podrá apoyarse en mayor medida en sus conocimientos previos y será capaz de identificar el tema y sentido global del texto para trabajar en tercer ciclo informaciones específicas. Se partirá de textos breves y con temas cercanos a los intereses del alumnado introduciendo posteriormente los textos de ficción en segundo ciclo e introduciendo en el tercero la lectura de los textos literarios. Se guiará al alumnado en el uso de estrategias elementales de comprensión de lenguaje verbal y no verbal para satisfacer diferentes propósitos comunicativos haciendo uso de diferentes recursos analógicos y digitales. El desarrollo de la comprensión oral, escrita y multimodal, será necesaria para construir comunidades de aprendizaje y aprender de manera colaborativa.		
Primer Ciclo *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Segundo Ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.	1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido	1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado

csv: BOA20220727001

	global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.
CE.LEF.2		
Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.		
La adquisición de la producción resulta complementaria a la comprensión y tendrá lugar simultáneamente. En cuanto a producción de textos, se partirá de la frase avanzando en complejidadhacia el texto. Especialmente en el primer ciclo se facilitarán modelos que sirvan de andamiaje de los diferentes tipos de textos orales, escritos y multimodales. Así mismo, debe hacerse explícita la finalidad comunicativa perseguida. Se trabajarán temas cercanos al alumnado adecuando los textos en su extensión. Se utilizarán estrategias de planificación (uso de guías para escribir diferentes tipos de textos, establecer objetivo comunicativo de la tarea, utilizar borradores, hacer lluvia de ideas …) y se introducirá el uso de herramientas analógicas y digitales como apoyo. En segundo ciclo, a medida que el alumnado adquiere mayor destreza, se avanzará en la creación de textos con menos apoyo adecuándose a finalidades establecidas de antemano e introduciendo estructuras y léxico de mayor complejidad. En el tercer ciclo, el alumnado será capaz tanto de producir como de organizar sus producciones adecuándose a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera. 2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.
CE.LEF.3		
Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.		
La interacción que se produce en el aula será la base del aprendizaje del alumnado. En este contexto de comunicación y relaciones, el alumnado aprenderá a usar el lenguaje con un propósito comunicativo mediante el que satisfacer necesidades. En primer ciclo las interacciones serán predominantemente orales, guiadas y asistidas. Será necesario apoyarse en recursos verbales y no verbales para transmitir y recibir mensajes mostrando respeto y empatía hacia sus interlocutores. De este modo el alumnado aprenderá a participar en situaciones comunicativas básicas del aula en su día a día. En el segundo ciclo, el alumnado será más autónomo y podrá participar en situaciones de mayor complejidad preparadas previamente, seleccionando estrategias y teniendo en cuenta el contexto y normas de cortesía elementales. En tercer ciclo, el alumnado será capaz de anticipar las necesidades derivadas de una situación comunicativa pudiendo seleccionar y aplicar estrategias para participar en ellas. Será capaz de ajustar su participación atendiendo a las necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.		
Primer Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Segundo Ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo (introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y	3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.	3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes

csv: BOA20220727001

presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.	3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.	necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores. 3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.

CE.LEF.4

Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

Las características de la competencia en la etapa viene marcada por el desarrollo cognitivo del alumnado de manera que su capacidad de mediación aumentará a medida que su desarrollo cognitivo evolucione, así como sus competencias comunicativas en comprensión, producción e interacción. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no sólo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En primer ciclo de primaria, la mediación será bastante básica o inexistente debido a la falta de madurez del alumnado. En el segundo ciclo, el alumnado alcanza una mayor competencia comunicativa. La mayor competencia en comprensión, producción e interacción hará que la competencia en mediar y transmitir información facilitando la comunicación se pueda iniciar de manera básica en primer lugar y pueda ir aumentando a lo largo del ciclo. El alumnado será capaz de interpretar y explicar textos y comunicaciones breves y sencillas, además de aplicar y seleccionar estrategias elementales que ayuden a crear puentes. En tercer ciclo se consolida su pensamiento lógico concreto y evoluciona su capacidad de análisis y síntesis; todo ello unido a una mayor competencia comunicativa hará que su competencia en mediar en diferentes situaciones sea mucho mayor que en los dos ciclos precedentes. Aquí el alumnado será competente en inferir y explicar textos sencillos y tendrá interés en resolver problemas de intercomprensión apoyándose en diferentes recursos; también seleccionará y aplicará estrategias básicas que ayuden a crear puentes adecuadas a las intenciones comunicativas.

Primer Ciclo *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Segundo Ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.	4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

CE.LEF.5

Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe. En Primaria el alumnado se inicia en la reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando semejanzas y diferencias. Con todo ello, el alumnado en primer ciclo, llevará a cabo una fase inicial al respecto, ya que la experiencia en su propia lengua es básica. En este ciclo comparará y contrastará similitudes y diferencias sobre aspectos elementales de su funcionamiento, así como identificará y aplicará de forma guiada conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar, será capaz de identificar y explicar de forma guiada progresos y dificultades elementales de aprendizaje. En segundo ciclo el alumnado será más competente de forma progresiva; comparará y contrastará similitudes y diferencias sobre aspectos básicos, utilizará y diferenciará de forma guiada conocimientos y estrategias. En tercer ciclo su competencia mejora ya que gana en autonomía, por tanto, compara y contrasta las similitudes y diferencias entre las lenguas reflexionando de forma autónoma sobre aspectos básicos, utiliza y diferencia de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender y registra y utiliza de manera guiada los progresos y dificultades de aprendizaje realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.

Primer Ciclo *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Segundo Ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas	5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas	5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente

csv: BOA20220727001

reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento. 5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.	reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento. 5.2. Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).	autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento. 5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.
CE.LEF.6		
Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.		
El alumnado a lo largo de los tres ciclos evolucionará en el desarrollo de esta competencia. A medida que su pensamiento madure, sea más autónomo y más competente en comunicación lingüística, el grado de desarrollo de la misma aumentará. En el primer ciclo el alumnado mostrará interés, identificará de forma guiada las discriminaciones en situaciones cotidianas y reconocerá y apreciará la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera. En segundo ciclo, ha adquirido más madurez y actuará con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando las lenguas y culturas y mostrando rechazo ante las discriminaciones; además reconocerá y apreciará la diversidad lingüística, cultural y artística de países donde se habla la lengua extranjera, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos que fomenten la convivencia pacífica. Además, seleccionarán y aplicarán estrategias básicas para entender y apreciar aspectos relevantes de la diversidad lingüística. En tercer ciclo, su grado de madurez y competencia comunicativa ha aumentado considerablemente, actuarán con aprecio y respeto en situaciones interculturales mostrando rechazo ante cualquier discriminación, aceptarán y respetarán la diversidad lingüística, cultural y artística mostrando interés en aspectos de sostenibilidad y democracia, por último, seleccionarán y aplicarán estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.		
Primer Ciclo *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Segundo Ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Tercer ciclo* *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*
6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.	6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.	6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

csv: BOA20220727001

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

Los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo. Es importante incluir aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro de los saberes y los retos y desafíos del siglo XXI. El carácter competencial de este currículo invita a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se tengan en cuenta los saberes básicos teniendo presentes sus tres bloques: la comunicación, el plurilingüismo y la interculturalidad. Se considerará al alumnado como agente social, progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje donde se tengan en cuenta sus intereses y emociones.

A. Comunicación

La competencia lingüística comunicativa que posee una persona se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan esos conocimientos. En el aprendizaje de la comunicación el proceso de dicho aprendizaje es un factor importante. Los conocimientos adquiridos (distinciones fonéticas, precisión del vocabulario, almacenamiento de expresiones, …etc) tendrán una expresión más fácil cuánto mejor sea el proceso de activación, recuperación y disponibilidad de dichos contenidos.

La comunicación del usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Estos tipos de actividades se hacen posibles en relación con textos de forma oral, escrita o en ambas. Los procesos de comprensión y expresión, son obviamente necesarios para la interacción. Las actividades de comprensión vendrán marcadas por la lectura en silencio, la atención a medios de comunicación, las audiciones, las consultas de textos analógicos o digitales, la observación de documentos auténticos franceses en diferentes formatos. Las actividades de expresión tienen una función importante en las presentaciones orales, en las producciones escritas con diversas finalidades y en diferentes formatos, cartas con corresponsales, participaciones en blog o páginas virtuales, presentaciones de estudios en proyectos colaborativos…etc.

Los elementos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa son la gramática, la fonética, y el léxico

¿Cómo estudiamos la gramática? Tenemos en cuenta que el alumnado aporta la adquisición de su lengua materna y ya tiene una madurez cognitiva y lingüística elemental. El enfoque gramatical puede ser inductivo (la regla es descubierta por el alumnado, se les invita a observar y a practicar para después emitir una hipótesis) o puede ser deductivo (la regla gramatical es presentada inicialmente y después el alumnado la pone en práctica). Ambos son igualmente eficaces si bien, por un lado, el hecho gramatical debe ser anticipado y preparado por el profesorado para presentarlo de manera pertinente y explícita y por otro lado, este hecho gramatical se debe dar al alumnado en formas variadas de recepción, producción e interacción y dentro de contextos diferentes.

¿Qué lugar otorgamos a la fonética? En la expresión oral, las pausas y la entonación marcan los enunciados. La pronunciación correcta de las palabras hace que la comprensión oral sea más fácil o más difícil. La entonación de una frase ascendente o descendente puede marcar un significado diferente. La fonética permite una sensibilización hacia estos factores. En la escuela primaria encontramos la disposición en el alumnado a imitar sonidos, a realizar juegos de reproducir fonemas. En los primeros ciclos el alumnado es espontáneo y siente curiosidad por las diferentes formas de expresión. Podemos realizar juegos con el aparato articulatorio, “mise en bouche” con actividades teatrales, canciones y “comptines”. Debemos tener en cuenta que el francés no se escribe como se pronuncia y con este tipo de actividades, el alumnado puede adquirir la grafía de las palabras sin esfuerzo. En tercer ciclo son muy bien acogidas las actividades de pronunciación con “virelangues”. El uso de las Nuevas Tecnologías nos ofrece páginas internet,

csv: BOA20220727001

diccionarios virtuales, aplicaciones para verificar la pronunciación del léxico, así como lecturas narradas oralmente. Tenemos numerosos recursos disponibles digitales de textos orales, canciones, “comptines” …etc. hablados por locutores nativos.

¿Cómo enriquecer el léxico? Se estima que el repertorio léxico necesario para un nivel A1 es de 1000 palabras. Para fijar un nombre, palabra o número, lo mejor es que el alumnado lo asocie, en diversos contextos, a uno o varios significados. En edades tempranas la utilización de imágenes fijas o animadas, flashcards, … ayuda a fijar el léxico. Más adelante, realizar mapas conceptuales sobre campos semánticos de su interés o de temas estudiados, así como la realización de glosarios colaborativos ayuda a ampliar el campo léxico del alumnado. La competencia léxica no se limita a conocer palabrasaisladas, sino a relacionar esas palabras en contextos diferentes. El conocimiento del léxico se da, en primer lugar, de forma pasiva como reconocimiento en la comprensión del oral y del escrito, pero debe pasar a un vocabulario activo para la expresión oral y escrita.

El oral ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza de las lenguas. No es útil ni deseable introducir rápidamente el escrito, tiene que ir posteriormente al oral. Actuaremos tal como se aprende la lengua materna, el trabajo de comprensión y expresión oral serán los primordiales con aprendizajes de canciones, poemas, pequeñas frases que nos permitan interactuar para afirmar o negar algo. Las actividades orales en pequeño grupo y en parejas nos darán la ocasión de practicar elementos lingüísticos y culturales trabajados en el aula. Trabajamos pues, tres actividades de lengua orales fundamentales en la educación primaria: comprensión, expresión e interacción.

La producción escrita lo podemos introducir de forma progresiva en el segundo ciclo, presentando documentos fáciles en papel o proyectados. El inicio lo encontramos en los nombres orales aprendidos con anterioridad para fijar la relación grafía-fonema resaltando la pronunciación. Posteriormente la colocación de los nombres en la frase y la comprensión escrita de pequeñas historias o poemas nos llevará a alcanzar en el tercer ciclo la producción de pequeños textos escritos.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. Respetar el turno de palabra, pronosticar el resto del mensaje mientras se escucha, preparar una respuesta… significa aprender a interactuar. La interacción en el uso y aprendizaje de una lengua supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas, dado su papel preponderante en la comunicación. La interacción es el corazón de la comunicación porque define las relaciones interpersonales que los locutores establecen entre ellos y en relación a la realidad que los rodea. La interacción oral establece también las relaciones sociales implicando la toma de conciencia del interlocutor. Son importantes las formas no verbales, los gestos que transmiten y dan rasgos socioculturales, así como pueden dar sentido a diversas situaciones.

Las actividades de mediación escritas y orales hacen posible la comunicación entre personas que, por un motivo u otro, no pueden comunicarse entre sí directamente. La traducción, la interpretación, el resumen, la toma de notas, la reformulación de un texto, la búsqueda de apoyos en el lenguaje no verbal …etc. son actividades de mediación que ayudan a una tercera persona a comunicarse. Estas actividades son fundamentales para la comunicación en nuestra sociedad con una diversidad lingüística importante. En el aula es importante que el alumnado pueda desarrollar estrategias que ayuden a la gestión de problemas de comunicación. Cuando trabajan en pequeño grupo o en parejas necesitan verificar que su comprensión es correcta, por ello, la solicitud de la repetición de una palabra clave, la ayuda con lenguaje no verbal o gestos, el dibujo de una palabra o la paráfrasis son estrategias elementales para conseguir la comunicación entre ellos.

B. Plurilingüismo

Dependiendo de la historia familiar, del recorrido profesional de sus progenitores, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del alumnado, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. El alumnado que viene a clase proviene de lugares diversos y cada vez son más los que han aprendido a hablar otra lengua en su hogar.

csv: BOA20220727001

El alumnado, generalmente, consigue un mayor dominio en una lengua que en las demás. El perfil de competencias en una lengua es diferente el de otras, por ejemplo, nos podemos encontrar con un alumnado que tiene una excelente competencia en expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita sólo en una de ellas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio en la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad.

A la hora de aplicar esta competencia plurilingüe, el alumnado utiliza sus destrezas y conocimientos, tanto generales como lingüísticos de diferentes formas. Las estrategias utilizadas para llevar a cabo tareas que suponen el uso de la lengua pueden variar según la lengua en cuestión. La competencia plurilingüe no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. El enfoque plurilingüe dado por el Consejo de Europa en el MCER implica tener en cuenta el conjunto de competencias lingüísticas que ya han adquirido los estudiantes, con el fin de permitir la relación con la nueva lengua.

Esta experiencia de plurilingüismo en el alumnado (entre su lengua materna y las lenguas extranjeras en proceso de aprendizaje o adquiridas) le permite una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas, una forma de consciencia metalingüística y perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

El alumnado que aprende varias lenguas posee un repertorio de fonemas más extenso. Igualmente percibe que las categorías o el género y número de los nombres difieren de una lengua a otra. La palabra “visage” es masculino en francés, pero femenino en español “cara”. Objetos que son femenino en francés “la table” o masculino “le velo”, son neutros en inglés: “a car, a bike”. “Regarde la voiture! Elle estvraimentbelle. / Look at the car! It`sreallynice.” Las mismas diferencias las va a percibir en cuanto al número singular y plural en expresiones como: “Monnouveau pantalón estbleu./My new trousers are blue./ Mis nuevos pantalones son azules.”

Este enfoque plurilingüe permite con seguridad establecer la relación de comparación y de contraste entre su lengua materna y las lenguas extranjeras que se estudien. De manera que les permite apoyarse en lo conocido y en las representaciones que tiene el alumnado para presentar uno o más sistemas similares o diferentes.

C. Interculturalidad

El MCER insiste en la dimensión social del aprendizaje indicando que el conocimiento, la consciencia y la comprensión de las relaciones (semejanzas y diferencias distintivas) entre “el mundo de dónde se viene y la comunidad a la que se llega” son en su origen una toma de consciencia intercultural, incluyendo la diversidad regional y social en ambos mundos. En la misma lengua encontramos diferencias culturales, no es lo mismo dentro de los hispanohablantes, un locutor de Málaga, que otro de Buenos Aires o de Los Ángeles. Lo mismo ocurre con la lengua francesa, entre un hablante de Paris, otro de Québec y un tercero de Senegal.

El enfoque intercultural invita a tener en cuenta la cultura del alumnado para poder tener otros puntos de vista con otras culturas. Se trata de adoptar una estrategia comparativa para percibir diferencias y similitudes. La idea es permitir descubrir las diferencias sin categorizar e ir más allá de los clichés o estereotipos.

Se da la ocasión al alumnado de descubrir otras culturas en situaciones contextualizadas y gracias a apoyos de realidades diversas. Los asuntos que se van a abordar aquí son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Nos podremos apoyar en diversos textos, fotos, canciones, poemas, películas, producidas en la lengua extranjera para permitir establecer semejanzas o diferencias.

Lengua y cultura conviven en perfecta simbiosis como si fueran una unidad indivisible. Hay que reconocer el contenido cultural del léxico, utilizando palabras como por ejemplo “Chandeleur”, “La rentrée”, “La Galette de Roi” o “Le poissond´Avril”, estamos inmersos en actos culturales franceses.

Será necesario ofrecer documentos auténticos franceses, presentar “magazines”, “comptines”, dirigidas al público francés de la misma edad que nuestro alumnado, e intentar cubrir temas variados como la música, el cine, la moda, y por qué no, temas más serios que acontecen en los países francófonos. Aprender una lengua significa sumergirnos en el mundo de las personas que la hablan, con sus acontecimientos, sus costumbres y sus noticias. Un recurso

csv: BOA20220727001

interesante supondrá la mediateca de entidades francesas con las que podemos colaborar. Intercambios de experiencias docentes y de vida escolar entre centros educativos, entre el profesorado y el alumnado de varios países francófonos con el nuestro. Las nuevas Tecnologías digitales nos ofrecen hoy infinitas posibilidades de acercamiento y de conocimiento de la cultura francesa. En directo y en tiempo real podemos escuchar "la météo" o seguir una información de un suceso reciente o actual. Es igualmente posible, poner en marcha intercambios a través de programas como e-Twinning y Erasmus+.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnado está en la fase de comienzo e irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la Lengua Extranjera poco a poco; se irá iniciando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo los saberes serán elementales en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Se iniciarán con los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera. – Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar (Salut, bonjour, aurevoir, à bientôt), despedirse, presentar y presentarse; identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio. Expresión del gusto (j'aime, j'adore) y la preferencia (mon animal préféré). Descripción de personas, animales y objetos. – Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos. – Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercano. – Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales. – Iniciación a convenciones ortográficas elementales. – Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, normas de cortesía (merci, s'ilvousplaît). Actitudes (interés y respeto por las particularidades de la francofonía) – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.	- El profesorado debe proponer actividades para motivar al alumnado para comunicarse en francés. En el primer ciclo, el alumnado es especialmente receptivo a los juegos ya las canciones. De esta manera, utilizará la lengua extranjera para expresarse sin tener miedo a equivocarse y adquirirá confianza en sí mismo para poder reforzar el aprendizaje. Cada bloque lexical puede tener una "comptine" relacionada y los juegos pueden ser un eje que les ayudará a asimilar el vocabulario. Les cartes-images ayudarán a realizar muchas actividades que les permitirán divertirse y aprender. El volteo rápido de una imagen favorece la atención puesto que tienen que ver de qué objeto se trata y decirlo en francés. Esconder una pegatina detrás de una de las cartes-images, jugar a "Devine l'objet qui manque" après avoir fermé les yeux, "Snap", devine les paires… Estos juegos nos servirán para todo el léxico básico del entorno del alumnado. Las funciones comunicativas se desarrollarán en contextos adecuados teniendo en cuenta la situación de aprendizaje, así los saludos y las despedidas (Bonjour, salut, aurevoir), presentaciones (je m'appelle…), descripciones de objetos, animales y personas (c'est un… ilest…) la `posesión (mon…, ma…, mes…) gustos y emociones (j'aime, je n'aimepas…j'adore, je déteste) (jesuiscontent, je suistriste) petición de informaciones personales (¿Comment tu t'appelles? Quel âge as-tu ? Comment ça va ?) peticiones de permiso (Je peux aller aux toilettes ? tu peux me prêter un crayon ? expresiones de lugar (dans, sur, dessus, dessous), expresiones de capacidad (je peux jouer au foot, tu peux manger du chocolat) instrucciones de contexto de la clase (écoutez, asseyez-vous, écrivez,découpez), El alumnado comprenderá mensajes relativos a felicitaciones y celebraciones : Joyeux Noël, Joyeux anniversaire) Estructuras sintáctico-discursivas : afirmación : j'aime les pommes, negación : je n'aime pas l'hiver ; i nterrogación : est-ce que tu veux un bonbon ? tu aimes le chocolat ? Normas de cortesía: (s'ilvousplaît, merci, de rien) ypara favorecer la interculturalidad se trabajarán las costumbres y tradiciones de países francófonos con las diferentes festividades. Todos estos saberes pueden verse enriquecidos con la participación en programas europeos com Erasmus + y e-Twinning. Para introducir la fonética se utilizarán modelos que enseñen a los niños y niñas de manera multisensorial, es decir, a través de la imagen, el movimiento y el sonido. Cada sonido está representado por una acción o canción y una imagen (objeto que empieza por esa letra o grafema. Los niños y las niñas lo asocian y lo recuerdan más fácilmente. Se propondrán actividades comunicativas con diálogos cortos y sencillos de temas muy cercanos a ellos: ¿qu'est ce que tu aimes faire les samedis? Tu veux venir à la piscine/ auparc?

csv: BOA20220727001

	-Al comenzar las clases, es necesario establecer unas rutinas que les den confianza y les ayuden a expresarse en el idioma extranjero. Así después de la "comptine" que nos sirve de introducción, nos saludaremos con la ayuda de una pelota que lanzaremos al alumnado que queremos que conteste, haremos preguntas sobre el día de la semana, el mes, el tiempo atmosférico y cantidades (alumnado en la clase, chicos, chicas…) - En momentos puntuales, el alumnado escribirá felicitaciones de cumpleaños, de Noël et Pâques para regalar a sus amigos o familiares, teniendo en cuenta la destreza de expresión escrita de estos primeros cursos. - El profesorado puede contar o leer libros ilustrados como punto de partida de una unidad didáctica o sesión. Realizando actividades de pre-lectura y post- lectura. De esta manera llevamos a cabo el Plan lector dentro del área de francés. - Los patrones sonoros se trabajarán con las canciones y "vire-langues" así como con poesías adaptadas a su edad que les presentan diferentes estaciones del año, acontecimientos y cultura francesa como "La galette des rois" - Realizar un glosario personal "Monpetitdico de français", dando entrada a la palabra del vocabulario aprendida, ayudando a comprender su significado con una imagen o dibujo realizado por el alumnado. - A principio de curso se establecerán "Les règles de vie" que nos ayudarán a consensuar las normas de clase para los turnos de palabra, organización de las tareas… Se expondrán en la clase con carteles con dibujos y una frase en imperativo que va a ayudarles a familiarizarse con estas normas en francés: "Lève la mainpourparler" - Utilizaremos la PDI para juegos de buscar las parejas, juegos de relacionar la palabra con el dibujo para introducirles el vocabulario de manera escrita siempre teniendo en cuenta que el francés no se escribe como se pronuncia.
B. Plurilingüismo	
El alumnado reflexionará de manera elemental sobre el funcionamiento de las lenguas a través de la detección de carencias comunicativas y limitaciones naturales derivadas de su nivel de competencia lingüística. A través de la comparación de las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico personal se iniciará en el reconocimiento de diferentes unidades lingüísticas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.	- En primer ciclo es necesario detectar y anticiparnos a problemas de comprensión y expresión del alumnado puesto que todavía están afianzando la lengua materna. La enseñanza plurilingüe nos exige asegurarnos que nuestro alumnado tiene los conocimientos previos adecuados para asimilar la lengua extranjera. - Debemos conseguir que nuestro alumnado se sienta parte de un proyecto colectivo, en este caso, aprender francés, ayudándole a desarrollar sus habilidades y la confianza en sí mismo y apoyándole en caso de deficiencias. Debemos valorar la diversidad cultural como fuente de riqueza, interesándonos por su cultura. - Debemos ayudarles a ver la similitud y la diferencia de sonidos entre distintas lenguas (lengua de escolarización, lengua extranjera estudiada, lenguas en los repertorios del alumnado) por medio de juegos con cartes-images, posters de objetos relacionados con su vida cotidiana que muestren la diferencia o la similitud entre las lenguas y la experiencia de actividades que permiten comparar fenómenos de diferentes culturas. - Plantearemos actividades orales que permitan la interacción entre el alumnado hablando de rutinas escolares con pregunta-respuesta, presentaciones, narraciones de poesía, incluyendo nuevas formas relacionadas con las nuevas tecnologías - Favoreceremos la observación y conocimiento de las diferencias de registro en la comunicación oral cotidiana escolar y extraescolar, y de sus variaciones según las lenguas/culturas para que tomen conciencia de las distancias y proximidades entre las lenguas.
C. Interculturalidad	

csv: BOA20220727001

Dentro de este bloque el alumnado se aproximará a la Lengua Extranjera como medio de comunicación. Conocerá de manera básica las manifestaciones socioculturales y sociolingüísticas más elementales de países de habla francesa apreciando la diversidad lingüística, cultural y artística, no solo de Francia sino de algunos de los países que forman la Francophonie.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera. – Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	- El aprendizaje de la lengua francesa no solo implica comunicación, sino que también incluye conocer la existencia de los países francófonos y su cultura. El alumnado aprenderá que, en el mundo, muchos países tienen como lengua vehicular el francés y que estos países tienen culturas muy diversas. La celebración en el centro del Día de la Francofonía, 20 de marzo, es una forma de explicarles que existen otras culturas y modos de vida y que el francés es el nexo de unión entre estos países. Cada clase elige una canción que represente este país y la representa con su coreografía ante todo el colegio. - Propondremos el visionado de una secuencia del film de Michael Ocelot: Kirikou et la sorciére. Por ejemplo: “La pirogue” En primer lugar para una comprensión global, analizando después el léxico ayudando a describir imágenes más importantes de la escena. Describimos a Kirikou de acuerdo a la idea que se han formado tras ver la secuencia: ilestcourageux et intelligent. Cantamos la canción de la película. Con esta película el alumnado tomará conciencia de los juegos lingüísticos para estimular la percepción sonora y visual, la imaginación, el deseo de memorizar, compartir, representar una secuencia de la vida cotidiana. - En fechas concretas (Navidad, Pâques) se compararán las tradiciones de algunos países de habla francesa para que el alumnado conozca las diferentes formas de celebrar estas fiestas. Para ello se puede preparar un powerpoint que muestre diferentes aspectos culturales como las tradiciones culinarias o quien es el encargado de repartir los regalos para Navidad.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera, irá avanzando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo los saberes serán básicos en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Continuarán con la adquisición de los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. – Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas. – Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio. – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia. – Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación.	-Las rutinas de clase proporcionan al alumnado un nivel de confianza en sí mismo que será muy beneficioso a la hora de progresar en el aprendizaje del idioma. De esta manera podemos empezar la clase con una pequeña poesía o una canción que nos permita introducir los conocimientos que vamos a exponer en la sesión. - El profesorado también hará preguntas sobre actividades cotidianas, el tiempo y datos personales del alumnado (gustos, familia). - Estas actividades introductorias nos permitirán favorecer la comprensión y expresión de textos orales puesto que, con las canciones y las poesías, el alumnado no solo repite con buena pronunciación, sino que adquiere vocabulario y estructuras básicas. - En cuanto a la mediación. la orientaremos al procesamiento y transmisión de saberes básicos entre el alumnado en situaciones cotidianas básicas En segundo ciclo ya pueden iniciarse en este aspecto puesto que ya han adquirido madurez para desarrollar funciones de ayuda y apoyo a sus compañeros y compañeras. Las funciones comunicativas se desarrollarán en contextos adecuados teniendo en cuenta la situación de aprendizaje, así los saludos y las despedidas (Bonjour, salut, aurevoir), presentaciones (je m’appelle…), descripciones de objetos, animales y personas (c’est un… ilest…), la `posesión (mon…, ma…, mes…); gustos y emociones

csv: BOA20220727001

– Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos. – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa.	(j'aime, je n'aimepas…j'adore, je déteste) (jesuiscontent, je suistriste); petición de informaciones personales (Comment tu t'appelles?Quel âge as-tu ? Comment ça va ?) ; peticiones de permiso (Je peux aller aux toilettes ? tu peux me prêter un crayon ? expresiones del lugar (dans, sur, dessus, dessous), expresiones de capacidad (je peux jouer au foot, tu peux manger du chocolat) instrucciones de contexto de la clase (écoutez, asseyez-vous, écrivez,découpez), El alumnado comprenderá mensajes relativos a felicitaciones : Joyeux Noël, Joyeux anniversaire) Estructuras sintáctico-discursivas : afirmación : j'aime les pommes, negación : je n'aime pas l'hiver ; i nterrogación : est-ce que tu veux un bonbon ? tu aimes le chocolat ? Expresión del tiempo. En el segundo ciclo se empiezan a introducir los tiempos verbales, sobre todo el presente con los verbos del primer grupo, los adverbios: aujourd'hui, quelquefois, maintenant; les heures. Normas de cortesía: (s'ilvousplaît, merci, de rien) ypara favorecer la interculturalidad se trabajarán las costumbres y tradiciones de países franc´fonos con las diferentes festividades. Puede verse enriquecido con la participación en programas europeos con Erasmus + y e-Twinning. Para introducir la fonética se utilizarán modelos que enseñen a los niños y niñas de manera multisensorial, es decir, a través de la imagen, el movimiento y el sonido. Cada sonido está representado por una acción o canción y una imagen (objeto que empieza por esa letra o grafema. Los niños y las niñas lo asocian y lo recuerdan más fácilmente. Se propondrán actividades comunicativas con diálogos cortos y sencillos de temas muy cercanos a ellos: ¿qu'est ce que tu aimes faire les samedis? Tu veux venir à la piscine/ auparc? -El profesorado puede contar o leer, libros de pequeñas historias apoyándose con imágenes proyectadas, dejando el final en suspense para crear la motivación necesaria en el alumnado de querer comprender el sentido global y desarrollar en ellos estrategias de identificación de sonidos y de predicción gracias al contexto. - El alumnado de segundo ciclo ya tiene su lengua materna más asimilada y es capaz de establecer correspondencias entre esta y otro idioma. Puede elaborar con el modelo de aprendizaje colaborativo unas normas de convivencia en clase, y utilizando la aplicación Pixton trabajar las conversaciones sencillas realizando un comic y poniendo en práctica su destreza en cuanto a los medios digitales. - Realizar un glosario personal "Monpetitdico de français", como creación de contenidos de manera colaborativa entre el alumnado. Dentro de la plataforma Aeducar, (y también en otras de Workspace) contamos con el recurso que nos permite realizar un glosario de términos. Podemos dar entrada al concepto, a su definición y podemos añadir archivos para ayudarnos a comprender su significado con imágenes. - En cuanto a los patrones sonoros del francés nos ayudaremos de "La maison des sons" para discernir muchos sonidos que el alumnado no conoce en su lengua materna. Podemos hacer juegos con tarjetas para diferenciar sonidos como [b] y [v] o pares de sonidos que deben distinguir. Proporcionarles una réplica de "la maison" para que incluyan las imágenes del vocabulario que ya conocen debajo de los sonidos adecuados. - Utilizaremos medios digitales para afianzar la ortografía del léxico que ya conocen con juegos como "Trouvez la paire" o de ordenar palabras para formar frases. Con este tipo de actividades reforzaremos las estructuras de afirmación,negación e interrogación.

B. Plurilingüismo	
El alumnado se iniciará en el uso de estrategias de compensación que le ayuden a superar las barreras de comunicación derivadas de su competencia lingüística. Avanzará en el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento de la lengua francesa y metalenguaje a través de la comparación de lenguas de su repertorio. Se iniciará en la auto y coevaluación ayudándose de herramientas analógicas y digitales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*

csv: BOA20220727001

– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).	[- El plurilingüismo permite que los estudiantes se den cuenta de la estructura de diferentes lenguas y descubran las posibilidades de transmisión y relación entre ellas. De esta manera el alumnado mejorará sus habilidades de expresión y recepción y descubrirá las múltiples posibilidades que se presentan en el paso de una lengua a otra. -La sociedad plurilingüe y multicultural en la que vivimos nos plantea nuevos retos en cuanto a la enseñanza de nuevos idiomas y es necesario que el profesorado valore las carencias de algunos alumnos y de algunas alumnas y busque estrategias para paliar estas carencias , para ello propondremos un alumno o una alumna ayudante que le ayudará en la comprensión y expresión oral por medio de gestos y mímica o utilizaremos la aplicación ARASAAC para explicar por medio de pictogramas el significado de una palabra e incluso de una frase, podemos proponer actividades de comparación de un idioma a otro de canciones navideñas que se han cantado en los tres idiomas "GingleBells, Vive le vent y Dulce Navidad" y hacer la presentación para que el alumnado vea las diferencias o intentar por medio de pictogramas traducir un texto para el alumnado que no conoce el idioma. - Debemos ayudarles a ver la similitud y la diferencia de sonidos entre distintas lenguas (lengua de escolarización, lengua extranjera estudiada, lenguas en los repertorios del alumnado) por medio de juegos con cartes-images, posters de objetos relacionados con su vida cotidiana que muestren la diferencia o la similitud entre las lenguas y la experiencia de actividades que permiten comparar fenómenos de diferentes culturas e introducir fonemas a los que ellos no están acostumbrados por medio de "la maison des sons". El alumnado ha asimilado el léxico de manera oral y en el segundo ciclo debe asimilar la ortografía y las estructuras del idioma a nivel escrito. - Plantearemos actividades orales que permitan la interacción entre el alumnado hablando de rutinas escolares con pregunta-respuesta, presentaciones, narraciones de poesía, incluyendo nuevas formas relacionadas con las nuevas tecnologías y plasmarán estas actividades en la creación de un cuento propio que representarán por medio del Kamishibai (tipo de teatro japonés) que favorece la creatividad y la destreza del alumnado. - Favoreceremos la observación y conocimiento de las diferencias de registro en la comunicación oral cotidiana escolar y extraescolar, y de sus variaciones según las lenguas/culturas para que tomen conciencia de las distancias y proximidades entre las lenguas y de las posibilidades de comprensión parcial entre lenguas vecinas creando un diccionario de palabras similares en varios idiomas.
C. Interculturalidad	
En este ciclo el aprendizaje de la lengua extranjera supondrá el desarrollo de actitudes positivas hacia otras culturas mostrando interés en la comunicación interpersonal. Se ampliará el conocimiento intercultural de países de habla francesa, ampliando el conocimiento de países de la Francophonie, ahondando en diferentes patrones culturales y aspectos socioculturales y sociolingüísticos entendiendo y apreciando la diversidad lingüística, cultural y artística.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera. – Iniciación a patrones culturales elementales propios de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera. – Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	- El aprendizaje del francés no solo es aprender a comunicarse sino también conocer las diferentes culturas de los países francófonos. El alumnado aprenderá que no solo se habla francés en Francia, sino que muchos países de diferentes continentes utilizan el francés para comunicarse. - Empezaremos por mostrar un mapamundi en el que podremos colorear los países de habla francesa para que los alumnos y las alumnas se den cuenta del impacto del francés en el mundo. - Utilizaremos canciones como: "Mama Africa" de KidsUnited o "J'ai une tanteauMaroc" que nos presentarán diferentes culturas de países francófonos a la vez que podemos mostrarles fotos y vídeos en YouTube que nos acercarán a las diferentes culturas. - Propondremos intercambios comunicativos con diferentes colegios de la ciudad o región por medio de video llamadas explicando algún

csv: BOA20220727001

	proyecto que hemos investigado o intercambiando postales para Navidad. Con la plataforma e-Twinning, podremos ponernos en contacto con estudiantes de otros países que nos explicarán cómo se celebran algunas fechas concretas. - La mediación intercultural nos permitirá explicar la cultura y los valores y comportamientos de diferentes países en torno a un mismo acontecimiento como puede ser el día de la francofonía, el día de la Paz o el día de la mujer. - Al finalizar el primer trimestre, de forma colaborativa aprendemos "une chanson de Noël", un villancico de nuestro país y del país de origen del alumnado de la clase, así como una canción navideña en la segunda lengua extranjera estudiada en el Centro. Estas interpretaciones se podrán exponer oralmente explicando las características más importantes y las vivencias personales que se tengan de cada una de ellas. Bien cantándolas en directo o bien grabando las audiciones y compartiéndolas en páginas virtuales del Centro. Otros ejemplos se podrían dar con "les vêtements traditionnels", "le repas est prêt"… etc.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera, irá avanzando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo consolidarán e implementarán los saberes básicos en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Continuarán con la adquisición de los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Autoconfianza. El error como instrumento de mejora. – Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas. – Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad. Expresar la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento, la intención; hacer peticiones y ofrecimiento de ayuda, dar información, y pedir permiso, sugerir planes e informar de planes, ir de compras o ir a un restaurante, hablar de experiencias. – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna. – Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales. – Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y hábitos de vida saludables, educación y estudio, lenguas y comunicación, medio ambiente, sostenibilidad y clima, maravillas del mundo, tecnologías del aprendizaje y de la comunicación, cine, televisión y festividades de países francófonos. – Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.	Para que el alumnado tenga confianza en sí mismo, en su participación en el aula en francés se recomienda comenzar las sesiones con unas pequeñas rutinas en las que el profesorado pregunta cómo están, se revisan las fechas importantes, se hace alusión a "la météo" y a las actividades de la vida escolar, y en las que el alumnado expone lo que le inquieta en ese momento, configura un ambiente de trabajo y de confianza en el cual, se pueden sentir seguros y sin miedo a participar. Estas rutinas nos permiten trabajar las funciones comunicativas básicas puesto que presentamos situaciones cercanas y conocidas al alumnado. - Las estrategias básicas para la comprensión y expresión oral y escrita, deben ser variadas y diversas, siempre adecuadas al escenario educativo que se nos presente. Las estrategias utilizadas son naturalmente diferentes para las tareas de comprensión y de producción pero en ambas tendremos que planificar la tarea (buscar los recursos adaptados, crear expectativas, presentar un esquema), ejecutar la tarea (apoyándonos en saberes ya conocidos, compensando carencias), controlando la forma en la que se lleva a cabo la tarea (verificando la eficacia de la comunicación) y finalmente mediando en las dificultades encontradas (autocorrección o revisión de las actividades realizadas). Las diferentes estrategias se relacionan siempre con temas cercanos y relevantes que incluyan aspectos relacionados con los ODS. A modo de ejemplo podemos visionar escenas, film con actividades previas al visionado y actividades posteriores al mismo. Les contes de Michael Ocelot: "Princes et Princesses". Entre ellos, "La Princesse des diamants". En primer lugar, para una comprensión global, analizando después el léxico y la gramática utilizada. Como actividad de mediación podemos ver el film en versión para sordos. Añadimos la versión de subtítulos. Por parejas, se explican el uno al otro, el contenido que no se ha comprendido. Finalmente, realizamos "une écriturecollaboratived´unconte" (en papel o virtual). Propondremos al alumnado que en pequeño grupo invente su propio cuento apoyándose en imágenes dibujadas por ellos.

csv: BOA20220727001

– Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.	- En este ciclo se recomienda la utilización de las siguientes estrategias didácticas: cuentos, comptines, juegos, teatro, la interacción y el uso de las TACs. - Las funciones comunicativas se desarrolla en contextos adecuados teniendo en cuenta la situación de aprendizaje y la tarea propuesta, en este ciclo se trabajan los saludos (¿Bonjour, Ça va?) y presentaciones (C'est. Ce sont…), disculpas (Desolé) y agradecimientos (Mercibeaucoup). Expresión de la capacidad (Je peux), el gusto (j' aime, j' adore), la preferencia (je veux, je préfère), la opinión (à mon avis), el acuerdo o desacuerdo (je suisd´accord, je nesuispas d' accord), el sentimiento (je suisheureux) Descripción de personas (incluirán rasgos físicos y de personalidad, apoyados en adjetivos y unas pautas para organizar la descripción), de animales, de lugares (siguiendo modelos establecidos y comenzando por su casa, su colegio, su barrio, su ciudad otros lugares vistos en imágenes). Descripción de hábitos diarios (utilizando el presente simple y adverbios de frecuencia "Moi, je me lèvetoujours à dix heures") Para narrar hechos pasados utilizarán el tiempo passécompossé de verbos regulares e irregulares tanto con el verbo Avoir como Être. J'aimangé de la viandehier. Je suisallé à Paris la semainedernière. Se trabajan las instrucciones y las indicaciones en recetas con el imperativo, así como en las explicaciones de direcciones. Pour faire une crêpe tu dois:mettez la farine, versez les oeufs,Pourtrouver un chemin: tournez à gauche, prenez la première à droite. Petición y ofrecimiento de ayuda: Est-ce que tu peux… Pourriez-vous… Sugerir planes (On y va au cinema!), planes en el futuro (je vais aller) utilizando le futurproche. Expresando experiencias: Je suisallé á Paris et j'ai visité aussi Lyon. Es recomendable usar géneros discursivos variados, por ejemplo: conversacionales, explicativos, descriptivos, instructivos, argumentativos y narrativos. Es importante potenciar la escritura creativa. -La lectura de libros de temática afín al alumnado y en lengua francesa nos va a proporcionar la toma de contacto y conocimiento de las unidades lingüísticas básicas. Actividades de pre-lectura y de post-lectura. Comenzar con libros ilustrados para contar con el apoyo de la imagen. Audición de estas historias para que se vaya realizando un proceso de identificación del sentido y del contexto gracias a las actividades de predicción, dándose el aprendizaje del vocabulario y las estructuras gramaticales. Así se habitúan al sonido de la lengua. Finalmente, tras la lectura, el alumnado está estimulado para hablar, escribir y dibujar la historia que acaban de conocer. Realizar un glosario personal "Monpetitdico de français", como creación de contenidos de manera colaborativa entre el alumnado. Dentro de la plataforma Aeducar, (y también en otras de Workspace) contamos con el recurso que nos permite realizar un glosario de términos. Podemos dar entrada al concepto, a su definición y podemos añadir archivos para ayudarnos a comprender su significado (vídeos, audios, imágenes, etc.). -La dramatización es el juego de rol más importante que podemos poner en práctica para que el alumnado simule en la clase las situaciones reales o simuladas en las que se da la comunicación entre diferentes personas, en este caso personajes. Una vez preparados los diálogos se pueden grabar con la aplicación "Chroma Key Studio" sobre una tela verde de fondo. La motivación y la autoevaluación están garantizadas. Cuando el alumnado ve la reproducción aprende de los errores cometidos. En relación a las unidades lingüísticas básicas y significados asociados se trabajan en todo momento relacionadas con temas relevantes al interés y aprendizaje del alumnado. Expresión de la entidad y sus propiedades (C'est, Ce sont…, Ilest…. Noussommes… Elles nesontpas…), cantidad y número ordinal y

csv: BOA20220727001

	cardinal, la negación (ne…pas, ne….jamais, personne, rien…), la afirmación y la negación (oui, non, si),la interrogación(Pourquoi, comment, combien, quand, où…), el espacio y las relaciones espaciales y temporales (audessus, en haut, en bas, avant de, après que), relaciones causa, consecuencia (à cause, par conséquence). Para la introducción del léxico se utilizan contextos relevantes para el alumnado, así como diferentes recursos didácticos y diversas estrategias: imágenes significativas, presentaciones, historias, textos relevantes, vídeos, mapas conceptuales, historias narradas. Los campos léxicos vendrán determinados por las diferentes situaciones de aprendizaje que se planteen, los proyectos que surjan tanto del profesorado como del alumnado, como de ambos en conjunto y de los programas o ODS que se desarrollen en el Centro. La fonética se habrá iniciado de forma implícita en el primer ciclo, para seguir desarrollándose en el segundo y en el tercer ciclo. El sistema fonético internacional francés API consta de vocales orales, nasales y semivocales, así como de sus correspondientes consonantes que tendremos que ir presentando y pronunciando a lo largo de la Educación Primaria. Si bien en este último ciclo se pueden hacer oposiciones de fonemas, por ejemplo: vocales orales/vocales nasales, [b/v], [i/y/u], [s/z].El alumnado puede aprender los diferentes símbolos fonéticos y a modo de juego ir transcribiendo alguna palabra con ayuda del diccionario. - A la hora de producir pequeños textos con la finalidad de poner en práctica convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos, podemos trabajar de forma lúdica asumiendo el rol de corresponsales damos la noticia del día en nuestro “Journal de l´école”. De diversa temática, el alumnado produce textos breves que publica en su blog de aula. - “L´aprentissage par découverte” nos va a permitir realizar proyectos en pequeños grupos de investigación sobre un tema cultural específico. En la búsqueda de información orientaremos en las estrategias de búsqueda a seguir: En internet: palabras clave, operadores a utilizar, URLs auténticas francesas, que permitan precisión y pertinencia en el resultado de la información. En bibliografía, textos franceses adecuados a su nivel, libros de consulta y no ficción. A la hora de procesar dicha información tendrán que poner en práctica la capacidad de resumir, de interpretar, de mediar, y de reconocer la autoría y fuente de la información extraída. - Los trabajos presentados de forma analógica o digital tienen una motivación especial realizados para presentar a sus compañeros y compañeras de clase, para compartir y publicar con sus familias u otros compañeros y compañeras del exterior al centro escolar. Lapbook, “Affiches”, Folletos… (en papel). Genially, Canva, Prezzy, mapas conceptuales como Mindomo, Power Point, blogs, página web, … (en digital). - Las videoconferencias (Jitsi, Meeting, Zoom,) con compañeros y compañeras de otros centros escolares franceses son una motivación en sí, pero reúnen la posibilidad de movilizar todos los saberes de comprensión, expresión e interacción en las conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores. Programas como e-Twenning, Erasmus + o simplemente de intercambio de experiencias con otros centros nos dan esta posibilidad tan enriquecedora. - La mediación se da a lo largo de la realización de todas las tareas. No sólo se reduce a las actividades de descodificación lingüística, sino que prácticamente la mediación es a la vez, cognitiva, comunicativa e intercultural. Será fundamental el trabajo colaborativo entre el alumnado usuario de diferentes lenguas y portador de culturas diversas. Será necesario anticipar los problemas de comprensión y compensarlos con la explicación del contexto en el que se dan las situaciones que exponemos, adaptar los textos y los audios a los diferentes niveles de comprensión, dar sentido a los elementos lingüísticos y culturales no familiares y reconocer al otro, es fundamental ponernos en su lugar, la empatía es imprescindible.

csv: BOA20220727001

B. Plurilingüismo	
En el último ciclo de primaria el alumnado afianzará estrategias de compensación que le permitan responder a necesidades concretas y le ayuden a superar barreras de comunicación derivadas de su competencia lingüística. Avanzará en el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento de la lengua francesa estableciendo relaciones entre las lenguas que conformen su repertorio lingüístico. Será capaz de realizar auto y coevaluación que le permita avanzar y progresar en su aprendizaje.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Estrategias básicas de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). – Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.	La enseñanza plurilingüe nos exige un compromiso profesional y una postura ética que implica el respeto, la utilización de saberes, de sentimientos y de experiencias de todo el alumnado, de su repertorio plurilingüe y pluricultural, independientemente de sus orígenes. Será obligatorio trabajar de forma transversal con el resto de las áreas y en especial, coordinando las áreas de lenguas extranjeras y materna. Tendremos que prever los problemas de comprensión y expresión y anticiparnos a ellos. Las lecturas ilustradas nos permiten la identificación del contexto y la comprensión global de la historia contada. Como profesorado, tenemos que verificar la comprensión, preguntando a un alumno o a una alumna que hacen de mediadores para el resto de la clase, y utilizar estrategias que la favorezcan como repetir con otros nombres similares, parafrasear el texto simplificándolo lingüísticamente, repetir lentamente, utilizar el lenguaje no verbal: gestos corporales y faciales. El uso del diccionario o traductor, así como la aclaración en L1 o en una segunda lengua extranjera. Comparación del léxico francés con el vocabulario conocido en otra lengua que domine. Juego de cartas (cartes-images, cartes-mots) objetos reales, etc. El alumnado puede verificar su aprendizaje y ser consciente de su progreso de forma lúdica, realizando autoevaluaciones con “Quizzes”, “Kahoot”, “Plicker” …etc El Portfolio Europeo de las Lenguas nos ayuda a aprender una lengua de forma autónoma, activa y respetuosa. El alumnado podrá ir recogiendo en este Pasaporte lo que es capaz de hacer en cada lengua, las reflexiones sobre los aprendizajes que ha hecho o va a hacer y guardar los materiales escritos y sonoros que él va produciendo. Este dossier individual de cada estudiante lo podemos elaborar de forma analógica o digital, consta de una carpeta en la guardaremos los archivos escritos o grabaciones de audio o vídeo, por una parte, y se irán registrando lo que sabe hacer con las lenguas aprendidas, lo que permite la autoevaluación y la coevaluación de sus competencias específicas adquiridas. Las fichas pedagógicas interactivas basadas en juegos de inteligencia lingüística y verbal nos aportan la posibilidad de poder identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas en una lengua y en comparación con otra conocida por el alumnado. Los juegos cognitivos de vocabulario alojados en la plataforma “Aeducar” o similar que permitan el avance personalizado del alumnado, así como su autoevaluación.
C. Interculturalidad	
En el último ciclo de Educación Primaria se potenciará el valor de lengua extranjera como medio de acceso a información y conocimiento de culturas diferentes, poniendo de relieve diferencias que pueden aparecer en el uso de la lengua en función de las relaciones personales y del contexto. Se insistirá en el correcto uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación aplicando las normas de cortesía y códigos de conducta adecuados.	
Conocimientos, destrezas y actitudes (introducir cambios o extensiones de forma justificada)	*Orientaciones para la enseñanza (explicar/ampliar/ejemplificar brevemente los conocimientos, destrezas y actitudes, no es un elemento prescriptivo)*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.	- La finalidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa no es sólo comunicarse en dicha lengua sino conocer la cultura de los países francófonos para construir en el alumnado un sistema de referencias interculturales que pueda movilizar permitiéndole hacer frente de manera responsable y eficaz a situaciones posteriores de interculturalidad (intercambios, encuentros, comprensión de información en internet, obras literarias o cinematográficas,). La celebración en el centro del Día de las Lenguas europeas, 26 de septiembre, fomentando el conocimiento mutuo de los países

csv: BOA20220727001

– Patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera. – Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	europeos es una forma de valorar de forma positiva otras culturas y modos de vida. La participación en el programa e-Twinning o inspirarse en proyectos internacionales que se realizan para adaptarlos al centro. Por ejemplo, el proyecto inclusivo "Cartas para Europa" nos permite la comunicación con otros hablantes o estudiantes en francés, escribiendo y recibiendo postales, a o de, los países europeos socios del proyecto. La actividad se puede enriquecer pegándolas sobre un mapa de Europa según su procedencia. A modo de ejemplo y como estrategia para conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básico relativos a las costumbres podemos realizar de forma colaborativa un calendario (utilizando cualquier herramienta digital como Genially, Canva, Mindomo, … con las fiestas tradicionales más importantes que se celebran en Francia, en nuestro país y en el país de origen del alumnado de la clase, así como en los países de la segunda lengua extranjera estudiada en el Centro. Este calendario se podrá exponer oralmente explicando las características más importantes y las vivencias personales que se tengan de cada una de ellas. "La politesse" es una característica importante en las relaciones interpersonales y que refleja algunas de las convenciones sociales más arraigadas en Francia. Para conocer este conjunto de comportamientos sociales, entre otras estrategias podemos visionar pequeños vídeos en los que se muestran expresiones y fórmulas de politesse en Francia. Para posteriormente elaborar de forma cooperativa un "affiche":" Politesse: les 20 règlesd´or à nepasoublier". - Para apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, no sólo desde el conocimiento sino también desde el respeto la admiración y la valoración positiva hacia otras realidades podemos establecer un rincón en clase en el que a lo largo del curso vamos realizando entre todo el proyecto: "Cartes: voyageparmimillecuriosités et merveilles du monde." A través de búsquedas en páginas web (Wikimini.fr) en las que el alumnado va dejando cartas sobre todas las curiosidades que le sorprenden de la fabulosa y diversa naturaleza y de las personas del planeta. En la actualidad una educación que persiga valores ecosociales y democráticos no puede ser ajena a la consecución del bienestar para quienes habitamos este planeta, conscientes de los límites y las interdependencias; una educación que nos vincule al territorio próximo y a la comunidad pero no cerrándonos sólo en ello sino abriendo el horizonte a otras culturas a otros países; una educación orientada a que el alumnado comprenda los grandes problemas a los que nos enfrentamos, y adquiera valores, habilidades y conocimientos que le permitan afrontarlos críticamente y construir y experimentar alternativas. Para ello, una actividad apropiada resulta el Visionado del film de Michael Ocelot "Azur et Asmar" para posteriormente describir física y psicológicamente a sus protagonistas, descubrir las semejanzas y diferencias entre los países presentados, así como reflexionar sobre la tolerancia y otros valores presentados. Para la consecución de los mismos objetivos que los descritos arriba "À l' école de la Francophonie" es un proyecto elaborado por diferentes países para trabajar diferentes situaciones cotidianas en el contexto escolar a través de la presentación de vídeos en dibujos animados.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

Las orientaciones metodológicas del M.C.E.R. indican que el profesorado debe adoptar un enfoque pedagógico orientado a la acción en la enseñanza, y más concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo y partirá de los intereses del alumnado,

csv: BOA20220727001

favoreciendo el trabajo individual y cooperativo y el aprendizaje entre iguales con actividades y proyectos que tendrán referencias a la vida cotidiana y a su entorno más inmediato y permitirá la integración de los aprendizajes, que estarán vinculados a los diferentes tipos de contenidos, utilizándolos de forma eficaz en diferentes situaciones y contextos.

El desarrollo de las competencias clave y específicas se trabajará desde situaciones educativas que favorezcan y desarrollen las conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad y debe promover el desarrollo de actividades y tareas adecuadas, utilizando una variedad de recursos y materiales didácticos. La participación en proyectos e-Twinning o en el programa Erasmus + son un punto de partida importante en las situaciones de aprendizaje de las lenguas extranjeras puesto que permiten un descubrimiento de otras lenguas y culturas de manera más real.

Estas directrices metodológicas también especifican que el alumnado es un actor social. Así, el profesorado debe considerarlo como un actor de su aprendizaje. Si consideramos al alumnado como el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos pensar en conseguir lo mejor de él y esto está relacionado con la aplicación de una educación personalizada y con educar teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado, es decir, la diversidad y las diferencias individuales. Y esto es exactamente lo que se persigue con el planteamiento competencial. La flexibilidad y la inclusión son primordiales para garantizar que todo el alumnado tenga verdaderas oportunidades de aprender; la flexibilidad y las opciones deben incorporarse al proceso de planificación de las estrategias de enseñanza, los materiales y las actividades del alumnado.

Debemos tener en cuenta las características del alumnado (edad, actitud, motivaciones, nivel de conocimientos...) adaptando las actividades y los materiales a los diferentes niveles que presentan. Cada unidad didáctica debe tener un apartado en el que se incluyen otros materiales pedagógicos auténticos y adaptados con actividades de refuerzo y enriquecimiento para el alumnado que tiene un nivel lingüístico avanzado respecto al resto de la clase, y actividades adaptadas para el alumnado que tiene más dificultades para aprender Francés.

Para favorecer la inclusión, también se deben utilizar técnicas de trabajo cooperativo porque esta metodología de trabajo contribuye a que aprendan más fácilmente cuando comparten sus conocimientos y se involucran en situaciones comunicativas y colaboran con otros miembros del grupo. De este modo, se respeta el ritmo de aprendizaje. En ocasiones, el alumnado trabajará en tándem, lo que puede unir a niños y niñas del mismo o distinto nivel para fomentar la ayuda y la solidaridad; un alumno o alumna tímido o tímida o con dificultades se sentirán más a gusto con un compañero o compañera que con el grupo grande.

Para el alumnado que tenga más dificultades propondremos a lo largo del año actividades de refuerzo y repaso (tanto orales como escritas). El trabajo cooperativo, activo y participativo, el agrupamiento flexible y la enseñanza individualizada nos permitirán incluir al alumnado de forma natural y activa en el aula.

Se potenciará el enfoque comunicativo, la interacción y la mediación en el aula, así como el desarrollo de la creatividad y emoción generando oportunidades para que las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas. Propondremos diferentes tipos de agrupamientos.

El uso de las metodologías activas es esencial y pone al alumnado en el centro del aprendizaje, haciendo que éste sea más autónomo y participativo,fomentando el trabajo en equipo e incentivando el espíritu crítico.

Entre las metodologías activas más populares podemos destacar la “Classeinversée o Clase al revés”,que combina el trabajo del alumnado en el aula y en casa: los contenidos teóricos se ven en casa mientras que las actividades creativas se realizan en clase, favoreciendo así la cooperación y práctica de la expresión oral durante más tiempo en el aula.

El Aprendizaje Cooperativo es otra de las metodologías propuestas y tiene por meta que cada uno de los estudiantes consiga sus propios objetivos en colaboración con los demás, es decir, las tareas se realizan en grupo y todas las decisiones deben ser deliberadas en conjunto. Para ello el uso de las Tecnologías digitales con la herramienta Padlet, por ejemplo, favorece el desarrollo de la competencia digital y ofrece la posibilidad de plasmar los diferentes trabajos realizados.

La Gamificación lleva a cabo una dinámica basada en el juego implicando al alumnado a través de una serie de retos que tiene que superar. Mediante el cooperativismo, las actividades gamificadas pretenden que los estudiantes desarrollen la motivación por la tarea o la ayuda mutua con sus compañeros y compañeras.

csv: BOA20220727001

El Aprendizaje Basado en Proyectos, con el que la clase se divide en grupos de trabajo y cada uno de ellos tiene que investigar un tema que puede estar basado en problemas reales y teniendo que dar una solución al mismo. Esta metodología puede ponerse en práctica, por ejemplo, para realizar una Webquest "On y va Paris" y preparar su viaje de fin de curso en sexto.

Las actividades que presentamos, tienen en cuenta el aprendizaje de la pronunciación y los elementos prosódicos, el vocabulario, los aspectos gramaticales, la ortografía, los aspectos culturales a través de la literatura, las canciones, los juegos, los medios audiovisuales, los cuentos. Según el momento y el objetivo de las actividades, pueden diferenciarse en:

- Actividades introductorias (o de calentamiento), para que el alumnado repase conceptos sobre el tema de la unidad didáctica que ya ha estudiado (progresión en espiral) y para que el docente o la docente averigüen cuáles son los conocimientos previos del alumnado. La entrada en el aprendizaje se realiza a través de juegos, canciones, actividades repetidas.... Es esencial llevar a cabo un aprendizaje lúdico, ritualizado e interactivo.
- Actividades motivacionales, en el que se introducen y trabajan nuevos conceptos de forma que el alumnado sepa cuáles son los requisitos previos.
- De la misma manera propondremos actividades de desarrollo, donde el alumnado utilizará sus conocimientos de forma constructiva para realizar ejercicios, actividades tareas de apoyo, adaptación curricular, ampliación y refuerzo. Los contenidos que se presenten han de ser variados y significativos favoreciendo el desarrollo de la creatividad proporcionando recursos para que puedan obtener información, tomar decisiones y proponiendo retos. Para ello es importante establecer conexiones con otras áreas del currículo.

Se utilizarán materiales "auténticos" tanto analógicos como digitales proporcionando una fuente inestimable de motivación. Incluyen cuentos, revistas, internet, canciones, rimas, programas de radio y televisión, textos divulgativos, narrativos, anuncios, recortes de revistas, catálogos, juegos, alimentos, prendas de vestir… propiciando la consulta de páginas web francesas destinadas a escolares de educación primaria.

La evaluación, en la que comprobaremos si el alumnado ha progresado utilizando las actividades previamente trabajadas o también adaptándolas a las tareas finales para evaluar las competencias clave, se planteará en forma de evaluación docente, autoevaluación con el portfolio y coevaluación.

En el diseño de las unidades didácticas se tendrán en cuenta las pautas de Diseño Universal del Aprendizaje que permiten disminuir barreras atendiendo a las necesidades de todo el alumnado y elaborar currículos flexibles que permitan al alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos y desarrollar las competencias específicas atendiendo a sus capacidades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje lo basaremos en la conexión con los ODS en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje a través de proyectos, actividades o planes lectores, de manera que den relevancia y contexto real a los mismos.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación en el área de Francés será continua, global, formativa y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje y el grado de desarrollo de las competencias clave, destacando que será necesario establecer las condiciones más adecuadas para su realización en caso de alumnado con necesidades educativas especiales.

La evaluación es un elemento esencial en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa, permite comprobar los progresos del alumnado pudiendo rectificar al constatar errores u objetivos no alcanzados. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los saberes básicos para continuar el proceso educativo.

En cuanto a su consideración de evaluación formativa, no hay que olvidar que la evaluación se considera una actividad formativa esencial y no debe limitarse al control de los conocimientos, sino que debe ir más allá, insistiendo, sobre todo, en los mecanismos que sirven para progresar. El proceso de aprendizaje competencial se cierra siempre con la evaluación global. El alumnado debe reflexionar y tomar nota de las preguntas: ¿qué he aprendido?, ¿cómo lo he hecho?, ¿en qué puedo mejorar?, para acabar en un acto de autoevaluación.

csv: BOA20220727001

Se deben tomar como referencia los criterios de evaluación del área de francés, ya que éstos comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado en cada uno de los ciclos de primaria. Dado el carácter competencial de la evaluación, los criterios se plantean enunciando el proceso y la capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de los mismos. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

Los instrumentos de evaluación permiten observar continuamente al alumnado en este proceso de aprendizaje y deben estar adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje. Para una valoración objetiva el docente o la docente pueden usar la observación directa y sistemática de las producciones escritas y orales, revisar el cuaderno, evaluar el esfuerzo, la dedicación y el rendimiento a través de distintos procedimientos.

La evaluación proporciona información sobre los progresos y las dificultades del alumnado y también implica la capacidad de evaluarse a sí mismo. El portafolio nos permite hacer un balance de las distintas competencias adquiridas. A iniciativa del Consejo de Europa, el portafolio documenta los conocimientos de lenguas extranjeras, las experiencias interculturales y las experiencias personales del alumnado. Tiene una función educativa, ya que pretende potenciar el plurilingüismo y fomentar su desarrollo en todo el alumnado desde el inicio de su escolarización. El portafolio es una verdadera herramienta para motivar al alumnado a aprender lenguas extranjeras y a descubrir otras culturas. El papel del profesor o de la profesora debe ser ayudar al alumnado a evaluarse correctamente, a trabajar la iniciativa personal, la autonomía, la reflexión y, sobre todo, a saber, evaluarse objetivamente. La autoevaluación va de la mano de la coevaluación. Ésta última tiene lugar cuando los estudiantes adquieren un doble papel, como evaluadores y como evaluados, opinando sobre sus autoevaluaciones, evaluando el funcionamiento del trabajo en equipo, para acabar con la heteroevaluación del docente o de la docente. La coevaluación se da entre iguales y también entre el profesorado y el alumnado.

El profesorado necesita también evaluar su trabajo en clase, lo que implica un esfuerzo por su parte para mejorar la práctica docente, para definir las dificultades y los éxitos y poder actuar en consecuencia.

La evaluación tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se recomienda realizar una evaluación inicial al inicio de cada unidad didáctica para determinar el punto de partida del alumnado. Los instrumentos o herramientas para establecerlo ante un nuevo aprendizaje pueden ser analógicos o digitales, como por ejemplo cuestionarios verbales o digitales en la plataforma AEDUCAR, o similares, y puestas en común en gran grupo en el aula, con anotación de lo que se conoce y lo que se desconoce del tema. A lo largo de la unidad se puede recoger información relevante referida al grado de desarrollo de las competencias, de manera que permita devolver feedback al alumnado. Y finalmente, el alumnado puede completar su portafolio de acuerdo a las capacidades adquiridas.

Es imprescindible contemplar medidas y mecanismos de refuerzo y afianzamiento tanto organizativas como curriculares inclusivas, que deben ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades en la comprensión y expresión de la lengua francesa en el alumnado con características especiales. En la aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación se pueden adoptar las condiciones adecuadas que tengan en cuenta la inclusión de todo el alumnado. Es necesario flexibilizar los tiempos de realización del proceso de evaluación, así como aportar los apoyos necesarios para paliar las dificultades presentadas.

Al final de cada ciclo, el docente o la docente propondrán los apoyos necesarios para recuperar los aprendizajes que el alumnado no haya alcanzado durante el curso.

Para calificar a nuestro alumnado, tendremos en cuenta los criterios de evaluación del área de francés asignando calificaciones de Insuficiente–“Insuffisant”- (D), Suficiente/Bien–“Bien”-(C), Notable–“Très Bien”- (B) o Sobresaliente–“Excellent”- (A) que se reflejarán en las actas de evaluación.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Tal como define el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, las situaciones de aprendizaje son “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.” Las situaciones de aprendizaje tienen que dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje y situarlo en el contexto del alumnado. Han de ser punto de partida del elemento motivador, generar expectativas y necesidad de aprender, de conocer la cultura francófona, así como de comunicarse en la lengua francesa.

csv: BOA20220727001

Las situaciones de aprendizaje pueden ser propuestas por el docente o la docente, por el alumnado o de forma conjunta. En el seno de las mismas se ordenan los saberes básicos (contenidos), siendo estos bloques de saberes básicos los que el profesorado tiene que tener en cuenta para trabajar en el aula, para elaborar las programaciones, pero en sí no constituyen un temario, no son la forma en que han de llegar al alumnado, no son unidades didácticas, son la forma de englobar los diferentes tipos de contenidos, que luego tendrá que ir eligiendo en función de las situaciones de aprendizaje que en cada momento vaya a afrontar.

Estas situaciones de aprendizaje pueden y deben ser ejes de coordinación interdisciplinar, motivo para globalizar el aprendizaje y superar la fragmentación de la realidad que suponen las áreas. Son fuente de referencia a los programas y proyectos en los que esté inmerso el Centro. De igual manera se puede tomar como referencia los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) para dar respuesta a la necesidad social y normativa de la Agenda 2030 de la ONU.

Se desarrollará la confianza en sí mismo, la creatividad y la emoción generando oportunidades para que el talento y las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas. Ha de haber un entorno positivo en el aula para que el alumnado se sienta seguro y se esfuerce en comunicarse en francés. Hay que dar énfasis a una metodología visual, experimental, manipulativa, significativa y vivencial. Se potenciará el trabajo en grupo y las tareas comunicativas.

Los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de plantear una situación de aprendizaje deben ser:

- El punto de partida o introducción: partiremos siempre de un contexto relevante para nuestro alumnado, bien por necesario o por motivador. Nos podemos plantear estas preguntas: ¿Es relevante en sus vidas?, ¿Es un contexto vivencial? Si la respuesta es afirmativa, la motivación está garantizada. Nos fijamos pues, unos objetivos didácticos, es decir, los logros que se esperan que el alumnado haya alcanzado al finalizar la situación de aprendizaje y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas.
- Las estrategias a seguir. En ellas tendremos que seleccionar los elementos curriculares que se ponen en juego: las competencias específicas, los saberes básicos, los correspondientes criterios de evaluación y su relación con las competencias clave. Definiremos las áreas con las que establecemos conexión fomentando la interdisciplinariedad.
- El proceso. Este apartado incluye el desarrollo en fases o sesiones, su organización, los recursos y los diferentes contextos programados. Las tareas que se propongan serán significativas y relevantes para resolver retos de forma creativa y cooperativa, reforzando la autoconfianza, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.
- El punto de llegada. Producto final: con un ejercicio de creación el alumnado hace evidente su aprendizaje. A través de presentaciones analógicas o digitales explica y expone sus reflexiones, sus conclusiones, sus descubrimientos de igual manera que el proceso seguido para llegar a ellos. Este producto final puede ser publicado con el objeto de compartir los aprendizajes con los compañeros y compañeras, con la Comunidad Educativa de su Centro o con los programas internacionales que se estén llevando a cabo como Erasmus + o e-Twinning.
- El último punto a tener en cuenta son los criterios de evaluación que hemos considerado al principio de la situación de aprendizaje y las recomendaciones para la evaluación formativa.El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.Se fomentará la autoevaluación con un portfolio y la coevaluación del alumnado con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y motivándole en la búsqueda de la mejora continua.Con la evaluación continua y formativa los docentes y las docentes pueden prestar especial atención a las diferencias individuales, a la detección precoz de sus necesidades específicas y de este modo pueden establecer mecanismos de apoyo y refuerzo. En cada situación de aprendizaje se podrán tener en cuenta medidas de flexibilización que permitan a todo el alumnado mejorar su capacidad de aprendizaje y sus resultados. Los mecanismos de refuerzo se pondrán en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, tanto organizativos como curriculares. Podrá considerarse el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo.

Las situaciones de aprendizaje de la lengua francesa deben proporcionar al alumnado necesidades reales de comunicación. Los materiales y recursos audiovisuales responden a modelos auténticos de la lengua. De esta manera aprenden a través de una exposición directa a un uso auténtico del idioma, colocando al alumnado, siempre que se pueda, cara a cara con el hablante o hablantes nativos, proporcionando conversaciones, escuchando la radio, grabaciones, viendo y escuchando la televisión, vídeos, internet, leyendo textos escritos auténticos (periódicos, revistas, rótulos publicitarios…), utilizando programas de ordenador, aplicaciones informáticas, participando en vídeo

csv: BOA20220727001

conferencias, conectándose a Internet de manera dirigida y controlada por el profesoarado para enviar y recibir correspondencia y participar en foros o chats y para esto los programas e-twinning y Erasmus+ son de gran ayuda. También se debe tener en cuenta el enfoque plurilingüe e intercultural de la enseñanza, aprendiendo desde el respeto y favoreciendo el deseo de aprender y conocer nuevas culturas.

En las situaciones de aprendizaje se intentará llevar a cabo metodologías activas. El trabajo por proyectos y tareas competenciales son muy adecuados. Hay que asegurar que las situaciones de aprendizaje tengan contextos significativos y relevantes para el alumnado. La resolución de problemas basados en retos y tareas simuladas o reales tienen especial relevancia. Se promoverá el trabajo en grupo cooperativo, agrupamientos interactivos y la gamificación, así como la utilización de las Tecnologías digitales.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PRIMER CICLO

Mamaison

- Punto de partida: La casa como entorno propio y cercano.

La siguiente situación de aprendizaje va dirigida al primer ciclo de primaria.

Las actividades a realizar con el primer ciclo son principalmente orales sobre todo en primer curso puesto que no tienen dominado la escritura y que debemos tener en cuenta que la lengua francesa tiene una grafía distinta a su expresión oral. Las canciones o “comptines” van a ser nuestras aliadas y la base de la enseñanza del idioma en este ciclo. La gamificación del aprendizaje resulta especialmente atractiva y motivante para el alumnado, por lo que la situación de aprendizaje que sigue, contará con algunos elementos del aprendizaje gamificado.

- Objetivos didácticos

El objetivo didáctico principal es que el alumnado sea capaz de dar información sobre sí mismo adecuándose a una finalidad determinada. (explicar cómo es su casa y su habitación)

-Analizar una descripción y extraer sus partes

-Aprender rutinas de inicio y final de clase con una canción para adquirir confianza en sí mismos.

- Trabajar patrones sonoros con las “comptines”

-Aprender a describir la casa y los objetos de su entorno

-Participar en juegos motivantes para adquirir confianza en la participación en el idioma extranjero.

-Reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje tomando decisiones según las preferencias para expresar lo aprendido.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Esta situación de aprendizaje trabaja principalmente la Competencia en comunicación lingüística y Competencia plurilingüe. Además, se trabaja la Competencia digital y la Competencia personal, social y de aprender a aprender

Competencias Específicas trabajadas son CE.LEI.1,2,3, 5

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.-Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.5.- Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Saberes básicos.

Comunicación

-Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.

-Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal

Plurilingüismo

-Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares.

Interculturalidad

-La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.

-Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.

Criterios de evaluación

CE.LE.1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.

CE.LEF.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

CE.LEF.2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEF.2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

CE.LEF.3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.

CE.LEF4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento.

CE.LEF.5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

CE.LEF.5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.

Conexiones con otras áreas

El área de lengua extranjera francés se coordinará con el área de plástica para el dibujo de una casa y su posterior descripción: mamaison a troisfenêtres, une porte, elle estbleue…

Se coordinará con el área de Ciencias de la Naturaleza para ubicar el vocabulario dentro del contexto de la ciudad y del entorno inmediato del alumnado.

- Descripción de la situación de aprendizaje

Proponemos la “comptine “como actividad de inicio de cada sesión y en este caso utilizaremos “Mamaison*”, Chansonspourenfants* para introducir y afianzar el vocabulario de la casa y como léxico inmediato: la familia y los objetos de la casa puesto que en el vídeo aparecen reflejados.

Estrategias a seguir: Escucha activa de una canción, análisis del léxico que aparece, diversos juegos que motivarán al alumnado en el aprendizaje del idioma. Utilización de la canción como introducción y cierre de la sesión de aprendizaje.

Proceso: Escuchamos el estribillo que nos servirá de introducción a las diferentes sesiones. Presentación del vocabulario de las diferentes partes de la casa. El profesorado les hace repetir varias veces el vocabulario expuesto en la pizarra para que se familiaricen con la correcta pronunciación. En este momento empezamos diferentes tipos de juegos para que aprendan este vocabulario. El “Snap” en el que el alumnado debe señalar la “carte-image” correcta con el matamoscas que se les ha dado, el juego del dado: cada imagen lleva un número del 1 al 6 y tiran un dado. Deben decir el nombre de la parte de la casa que les ha tocado.

Una vez se haya trabajado el vocabulario, volvemos a la canción. El alumnado dispone de la imagen recortada de cada una de las partes de la casa y cuando oyen el nombre de una de ellas, deben levantar su imagen. De la misma manera, con estas imágenes recortadas, las ordenarán según escuchen la “comptine”.

Contenidos lexicales : la maison, les objets de la maison, la famille.

Estructuras gramaticales : Il y a, c’est, le verbe avoir, les pronoms possessifs, (mon, ma)

Tarea final: Dibujar la fachada de una casa para describirla a sus compañeros y a sus compañeras: Ding Dong, c’estmamaison y cantar la “comptine” con una pronunciación correcta para grabarla y subirla al blog.

Evaluación. El alumnado utilizará el Portfolio para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De la misma manera se pueden utilizar una variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación como dianas o escalas.

csv: BOA20220727001

- Metodología y estrategias didácticas

Se potenciará el enfoque comunicativo promoviendo situaciones reales de comunicación en las que el alumnado deba enfrentarse a tareas competenciales y motivadoras con una finalidad comunicativa concreta. En el diseño de actividades se trabajarán de manera integrada las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

Se promoverá el uso de materiales auténticos, analógicos y digitales, guiando al alumnado para su comprensión.

En este ciclo se aconseja utilizar métodos fonético- sintéticos que ayuden en el aprendizaje de la lectoescritura.

- Atención a las diferencias individuales

Se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa.

Se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de francés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al profesorado detectar las barreras que puedan aparecer, que en este ciclo suelen tener que ver con el lenguaje y su adquisición en una segunda lengua y con la comprensión y expresión escrita puesto que se inician en estas dos habilidades.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por los aprendices.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante la observación sistemática y el análisis de las producciones orales del alumnado.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA SEGUNDO CICLO

Les volcans

- Punto de partida:
  Hemos visto en televisión la noticia sobre la erupción volcánica en La Palma.

- Objetivos didácticos:

-Buscar información en canales dirigidos por el profesorado sobre el tema tratado reconociendo el sentido global y las ideas principales del texto.

-Comprender y expresar mensajes sencillos de forma oral identificando el tema tratado.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Esta situación de aprendizaje trabaja principalmente la Competencia Lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia digital y la Competencia personal, social y de aprender a aprender.

csv: BOA20220727001

Competencias específicas del área de francés:

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEF.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEF.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEF.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes básicos:

Comunicación:

- Autoconfianza en el uso de la Lengua Extranjera. .

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Utilización de páginas web, Notes y Canva para buscar, procesar y presentar la información.

-El error como instrumento de mejora. Inferencia y formulación de hipótesis a partir de la comprensión de la información adquirida.

-Expresión de la causa, afirmación, negación e interrogación. La comparación. Expresión del tiempo presente y futuro. Léxico correspondiente al campo semántico del volcán y su entorno natural.

- Reconocimiento y expresión de patrones sonoros: sonido, ritmo, entonación y acentuación de las frases utilizadas. Fonética: sonidos nasales. Phonétique: opposition [v/b] y la nasalité

Plurilingüismo:

Estrategias de compensación para la identificación de palabras similares dentro del vocabulario referido al campo léxico del volcán y su entorno natural.

Interculturalidad:

Identificación de las diferentes lenguas que se hablan en los diferentes países donde se ha identificado un volcán.

Criterios de evaluación:

CE.LEF.1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

CE.LEF.2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEF.3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

CE.LEF.4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

CE.LEF.6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Conexiones con otras áreas

El área de francés se coordinará para esta situación de aprendizaje con el área de Educación Plástica y Visual y de Ciencias de la Naturaleza.

En coordinación con el área de Plástica se irá elaborando el volcán con arcilla, creando sus partes esenciales, nos apoyaremos para su realización en fichas pedagógicas francesas ya elaboradas.

- Descripción de la situación de aprendizaje

En clase, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Por qué erupciona un volcán? ¿Qué componentes tiene un volcán? ¿Qué tipo de volcán es el volcán de Cumbre Vieja? ¿Qué otros volcanes hay en el mundo? …etc.

Estrategias a seguir: Investigación, selección de la información adecuada, proceso de la información, análisis del léxico y de las estructuras gramaticales encontradas o dirigidas, clasificación de conceptos, y producción oral y escrita para la presentación final.

Proceso:

Las primeras sesiones se dedicarán a intercambiar experiencias y conocimientos previos que posee el alumnado. Pondremos de manifiesto lo que saben y lo que desconocen sobre los volcanes y concretamente sobre el volcán de La Palma. Visionamos un pequeño vídeo a través de Youtube de la noticia tal como se está emitiendo en Francia. Comparamos semejanzas y diferencias entre la noticia en español y la emitida en francés. Posteriormente orientaremos las investigaciones que llevarán a cabo por parejas y dando las URLs más adecuadas con textos en la lengua francesa. Para extraer la información adecuada se irá completando un glosario de forma colaborativa y se tomarán notas en un powerpoint con el fin de poner insertar texto e imagen. En los momentos oportunos haremos hincapié en la fonética para remarcar el sonido que corresponda para una adecuada pronunciación de los términos nuevos adquiridos.

Sobre un mapa-mundi señalaremos todos los volcanes que hemos ido descubriendo en nuestra investigación, cada pequeño grupo elegirá uno de ellos, sobre el que iniciará una investigación particular, respondiendo a su ubicación, sus principales características y comparándolo con el volcán de La Palma. La información correspondiente la irán

csv: BOA20220727001

plasmando en un Canva para presentar después al resto de la clase. La presentación oral se preparará en clase contando con los apoyos visuales necesarios.

Contenidos lexicales: L´écologie. Les volcans. Culture: Le volcán de la Palma. Iremos aclarando el léxico y las expresiones correspondientes: L'éruption, la lave, les volcans actifs, endormis, éteints, les nuées ardentes destructrices, le volcanisme sous- marin…etc.

Estructuuras gramaticales: Exprimer la cause et la conséquence. Parler de l´avenir. Le futur simple. La négation. Les comparatifs. Tendremos que trabajar sobre el presente para indicar las descripciones, y el futur simple por lo que en un futuro próximo puede pasar. Así como la comparación para indicar las diferencias entre un volcán y otro.

- Atención a las diferencias individuales:

A lo largo del proceso se irán presentando los nuevos saberes utilizando diferentes recursos didácticos apropiados a las diferencias del alumnado. Las tareas permitirán diferentes grados de realización. Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y de refuerzo.

Se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa.

Se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

- Producto final:

En pequeños grupos fabricarán un volcán de arcilla, el cuál con bicarbonato y vinagre blanco harán erupcionar. La maqueta tendrá que tener algún rasgo distintivo que lo relacione con el volcán elegido. Posteriormente presentarán "Un volcán en el mundo", en el formato elegido (en papel: Lapbook, virtual: Canva), indicando el país donde se encuentra y las características principales. Esta aportación del grupo formará parte del trabajo colaborativo "Les volcansdans le monde" exposición que se realizará para todo el nivel y se publicará en el blog del Centro.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de francés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al profesorado detectar las barreras que puedan aparecer, que en este ciclo suelen tener que ver con el lenguaje y su adquisición en una segunda lengua y con la comprensión y expresión escrita puesto que se inician en estas dos habilidades.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por los aprendices.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante la observación sistemática y el análisis de las producciones orales del alumnado.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA TERCER CICLO

Mon voyage de fin d'année.

- Punto de partida:
  Preparar un viaje de fin de curso en Francia.

csv: BOA20220727001

- Objetivos didácticos:

-Buscar información en canale**s** dirigidos por el profesorado sobre el proyecto reconociendo el sentido global y las ideas principales de la propuesta.

-Comprender y expresar conversaciones sencillas de forma oral para desenvolverse en el país de destino.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Adquirir el léxico y las estructuras sintácticas para desenvolverse en un país francófono.

-Simular situaciones comunicativas relacionadas con : Aller faire les courses, manger dans un restaurant, Voyager à l'étranger.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

-Descubrir aspectos de la cultura francesa con una inmersión real en una ciudad francesa

Exponer los diferentes tipos de situaciones comunicativas en un teatro recreándolas.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Competencia Lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia matemática.

Competencias específicas del área de Francés:

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEF.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEF.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEF.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

- Saberes básicos:

  Comunicación:

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Utilización de páginas web, Notes y Canva para buscar, procesar y presentar la información.

csv: BOA20220727001

-El error como instrumento de mejora. Inferencia y formulación de hipótesis a partir de la comprensión de la información adquirida.

- Reconocimiento y expresión de patrones sonoros: sonido, ritmo, entonación y acentuación de las frases utilizadas. Fonética: sonidos nasales. Phonétique: opposition [v/b] y la nasalité

Plurilingüismo:

Estrategias de compensación para la identificación de palabras similares dentro del vocabulario referido al campo léxico de la ciudad y su entorno, los viajes, los transportes, el vocabulario de uso cotidiano.

Interculturalidad:

Análisis de las diferentes costumbres: horas de apertura de escuelas, horas de comidas, menús y comparación con las de la lengua materna.

Criterios de evaluación:

CE.LEF.1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre la ciudad, el clima, las relaciones entre las personas, así como de textos literarios (historias) adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado con el tema de los viajes y las situaciones cotidianas, expresadas de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

CE.LEF.1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas relacionadas con la ciudad para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

CE.LEF.2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

CE.LEF.2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas (menús, historias creativas sobre situaciones cotidianas, compras en supermercado, comiendo en un restaurante), las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

CE.LEF.3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia (allerausupermarché, à la boulangerie,) a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.

CE.LEF.4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas relativas a la la ciudad, la cultura, los monumentos, las direcciones, diferentes tipos de menús, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

CE.LEF.5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

CE.LEF.6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales (recetas francesas, alimentación y tradiciones), construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

CE.LEF.6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.

- Conexiones con otras áreas

Para asegurar la motivación en el aula se han diseñado tareas vivenciales y funcionales conectadas con otras materias ya que aseguran un desarrollo de competencias específicas propias de la asignatura y vinculadas con otras materias. En todo momento el instrumento de comunicación es la lengua francesa.

El área de francés lengua extranjera se coordinará con el área de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Educación Plástica y Visual para esta situación de aprendizaje.

En coordinación con el área de Educación Plástica y Visual, realizarán un mapa de París de gran tamaño con los principales lugares de interés, dibujando los monumentos y añadiendo una pequeña explicación.

En coordinación con el área de Ciencias de la Naturaleza estudiarán el clima y el relieve de la región que han elegido.

En coordinación con el área de Matemáticas, calcularemos el precio de cada uno de los puntos: hotel, autobús, comidas y haremos una comparación de lo que hemos encontrado.

- Descripción de la situación de aprendizaje

Propondremos la realización de una Webquest que nos permitirá plantearnos las siguientes preguntas: ¿Dónde queremos ir?, ¿Qué visitar (Monumentos, rincones con encanto…) ?, ¿Cómo llegar hasta el sitio de destino?,¿Cuánto cuesta el viaje?, ¿en qué fechas? ¿Qué tiempo hace?

Estrategias a seguir: Investigación, selección de información necesaria, análisis de la lengua francesa (léxico y estructuras) necesaria para situaciones de comunicación concretas: saludar, concepto de “politesse”, ir de compras (billetes de metro, souvenirs), posibilidad de pérdida de objetos (policía)…, ensayo y planteamiento de dichas situaciones con producciones escritas y orales en modo teatro para presentación final del trabajo.

Proceso: las primeras sesiones se dedicarán a intercambiar los conocimientos previos sobre Francia y las ciudades francesas, las distancias entre estas ciudades y nuestro lugar de origen con los mapas de los países que podremos proyectar en la PDI. Una vez concretado la ciudad de destino, buscaremos unos vídeos en francés que nos darán una primera visión de la ciudad elegida.

Dividiremos la clase en grupos de trabajo para investigar sobre Francia, su cultura, la organización territorial, su gobierno, y todo esto en comparación con España (en coordinación con el área de Ciencias Sociales). El trabajo se realizará en francés y se proporcionará al alumnado direcciones de webs en internet que puedan ayudarles en su búsqueda de información.

Una vez que tengamos la información general, pasaremos a concretar las situaciones más específicas de comunicación oral con las que se pueden encontrar en su viaje de estudios. Empezaremos con lo más básico: situaciones de “politesse” particulares de los franceses: el uso de la palabra “pardon” así como el “s’ilvousplaît”, “merci” y el uso del condicional:” je voudrais”.

Una vez que el alumnado haya hecho un pequeño comic con la aplicación Pixton pasarán a valorar diferentes situaciones que pueden surgir cuando se viaja al extranjero: ir de compras, adquirir entradas para diferentes lugares de interés y realizarán propuestas de interacción con diálogos escritos que después representarán delante de la clase utilizando estructuras específicas como: “Bonjour Monsieur, madame, vousdésirez”“et avecceci”, “ce seratout”,” je

csv: BOA20220727001

voudrais" que nos adentran en la vida cotidiana francesa y nos permiten conocer sus costumbres. Con estos diálogos repasaremos el léxico que ya tienen adquirido: comida, lugares en la ciudad, vêtements…

Pasarán a comparar las diferencias culturales en cuanto a horarios, costumbres de comidas, organización escolar y sus diferencias con nuestros centros.

Contenidos lexicales : La France, son gouvernement et Paris sa capitale. Culture : La vie sociale, la ville, les mœurs et coutumes.

Estructuras gramaticales: la comparación, los tiempos verbales (le présent, le conditionnel de politesse, le passé composé et le futur simple), l'interrogation. Expresión de la causa, afirmación, negación e interrogación.

De la misma manera introduciremos la fonética en nuestra obra de teatro que recreará las situaciones que hemos propuesto.

Tarea final: presentar una propuesta de viaje de estudios con la información necesaria para poder desenvolverse en la ciudad elegida y poder llevarlo a cabo al final del tercer ciclo de educación primaria.

- Atención a las diferencias individuales

Se presentarán los nuevos saberes utilizando muy diferentes recursos didácticos. Las tareas permitirán diferentes grados de realización. Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. Podrán establecerse medidas de flexibilización en la organización, las enseñanzas, los espacios, los tiempos, metodologías que favorezcan la atención a la diversidad a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

Para el alumnado con dificultades prestaremos atención a las diferencias individuales tanto para el trabajo cooperativo en el momento de realizar la Webquest como a las posibles dificultades que alguno pueda encontrar en el desplazamiento o en el viaje en sí.

Los mecanismos de refuerzo se pondrán en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, tanto organizativos como curriculares. Podrá considerarse el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. Desde la asignatura de francés, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión. Además, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo: dos profesores o profesoras en el aula, grupos de aprendizaje para reforzar diferentes aspectos, agrupamientos flexibles o desdobles, talleres de refuerzo… Evaluaremos, el proceso y producto final teniendo en cuenta los criterios de evaluación de la situación de aprendizaje basados en las competencias específicas.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas. Habrá que tener en cuenta aspectos de comprensión, producción, interacción, mediación, reflexión sobre la lengua.

En la evaluación formativa se analizará el trabajo diario del alumnado, aquí veremos sus fortalezas y debilidades teniendo en cuenta aquellos que necesitan apoyo. La autoevaluación juega un papel importante pudiéndose utilizar listados de comprobación, dianas o el Porftfolio recomendado por el MCER

En la presente situación de aprendizaje, se plantea una evaluación del proceso de los aprendizajes, de los organizadores, de su actitud, del desarrollo de tareas competenciales, las simulaciones de las situaciones comunicativas, las exposiciones orales, las producciones escritas con la escritura creativa, la capacidad de mediar

csv: BOA20220727001

transmitiendo información a sus compañeros y compañeras, de reflexión sobre la lengua y el respeto a la interculturalidad.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PRIMER CICLO

Mamaison

- Punto de partida: La casa como entorno propio y cercano.

La siguiente situación de aprendizaje va dirigida al primer ciclo de primaria.

Las actividades a realizar con el primer ciclo son principalmente orales sobre todo en primer curso puesto que no tienen dominado la escritura y que debemos tener en cuenta que la lengua francesa tiene una grafía distinta a su expresión oral. Las canciones o "comptines" van a ser nuestras aliadas y la base de la enseñanza del idioma en este ciclo. La gamificación del aprendizaje resulta especialmente atractiva y motivante para el alumnado, por lo que la situación de aprendizaje que sigue, contará con algunos elementos del aprendizaje gamificado.

- Objetivos didácticos

El objetivo didáctico principal es que el alumnado sea capaz de dar información sobre sí mismo adecuándose a una finalidad determinada. (explicar cómo es su casa y su habitación)

-Analizar una descripción y extraer sus partes

-Aprender rutinas de inicio y final de clase con una canción para adquirir confianza en sí mismos.

- Trabajar patrones sonoros con las "comptines"

-Aprender a describir la casa y los objetos de su entorno

-Participar en juegos motivantes para adquirir confianza en la participación en el idioma extranjero.

-Reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje tomando decisiones según las preferencias para expresar lo aprendido.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Esta situación de aprendizaje trabaja principalmente la Competencia en comunicación lingüística y Competencia plurilingüe. Además, se trabaja la Competencia digital y la Competencia personal, social y de aprender a aprender

Competencias Específicas trabajadas son CE.LEI.1,2,3, 5

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.-Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

CE.LEF.5.- Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Saberes básicos.

Comunicación

-Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.

csv: BOA20220727001

-Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal

Plurilingüismo

-Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares.

Interculturalidad

-La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.

-Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.

Criterios de evaluación

CE.LEF.1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.

CE.LEF.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

CE.LEF.2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEF.2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

CE.LEF.3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

CE.LEF.3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento.

CE.LEF.5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

CE.LEF.5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.

Conexiones con otras áreas

El área de lengua extranjera francés se coordinará con el área de plástica para el dibujo de una casa y su posterior descripción: mamaison a troisfenêtres, une porte, elle estbleue…

Se coordinará con el área de Ciencias de la Naturaleza para ubicar el vocabulario dentro del contexto de la ciudad y del entorno inmediato del alumnado

- Descripción de la situación de aprendizaje

Proponemos la "comptine "como actividad de inicio de cada sesión y en este caso utilizaremos "Mamaison*", Chansonspourenfants* para introducir y afianzar el vocabulario de la casa y como léxico inmediato: la familia y los objetos de la casa puesto que en el vídeo aparecen reflejados.

Estrategias a seguir: Escucha activa de una canción, análisis del léxico que aparece, diversos juegos que motivarán al alumnado en el aprendizaje del idioma. Utilización de la canción como introducción y cierre de la sesión de aprendizaje.

Proceso: Escuchamos el estribillo que nos servirá de introducción a las diferentes sesiones. Presentación del vocabulario de las diferentes partes de la casa. El profesorado les hace repetir varias veces el vocabulario expuesto en la pizarra para que se familiaricen con la correcta pronunciación. En este momento empezamos diferentes tipos de juegos para que aprendan este vocabulario. El "Snap" en el que el alumnado debe señalar la "carte-image" correcta con el matamoscas que se les ha dado, el juego del dado: cada imagen lleva un número del 1 al 6 y tiran un dado. Deben decir el nombre de la parte de la casa que les ha tocado.

Una vez se haya trabajado el vocabulario, volvemos a la canción. El alumnado dispone de la imagen recortada de cada una de las partes de la casa y cuando oyen el nombre de una de ellas, deben levantar su imagen. De la misma manera, con estas imágenes recortadas, las ordenarán según escuchen la "comptine".

Contenidos lexicales : la maison, les objets de la maison, la famille.

Estructuras gramaticales : Il y a, c'est, le verbe avoir, les pronoms possessifs, (mon, ma)

Tarea final: Dibujar la fachada de una casa para describirla a sus compañeros y compañeras: Ding Dong, c'estmamaison y cantar la "comptine" con una pronunciación correcta para grabarla y subirla al blog.

Evaluación. El alumnado utilizará el Portfolio para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De la misma manera se pueden utilizar una variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación como dianas o escalas.

- Metodología y estrategias didácticas

Se potenciará el enfoque comunicativo promoviendo situaciones reales de comunicación en las que el alumnado deba enfrentarse a tareas competenciales y motivadoras con una finalidad comunicativa concreta. En el diseño de actividades se trabajarán de manera integrada las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

Se promoverá el uso de materiales auténticos, analógicos y digitales, guiando al alumnado para su comprensión.

csv: BOA20220727001

En este ciclo se aconseja utilizar métodos fonético- sintéticos que ayuden en el aprendizaje de la lectoescritura.

- Atención a las diferencias individuales

Se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa.

Se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de francés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al profesorado detectar las barreras que puedan aparecer, que en este ciclo suelen tener que ver con el lenguaje y su adquisición en una segunda lengua y con la comprensión y expresión escrita puesto que se inician en estas dos habilidades.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por los aprendices.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante la observación sistemática y el análisis de las producciones orales del alumnado.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA SEGUNDO CICLO

Les volcans

- Punto de partida:
  Hemos visto en televisión la noticia sobre la erupción volcánica en La Palma.

- Objetivos didácticos:

-Buscar información en canales dirigidos por el profesorado sobre el tema tratado reconociendo el sentido global y las ideas principales del texto.

-Comprender y expresar mensajes sencillos de forma oral identificando el tema tratado.

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Esta situación de aprendizaje trabaja principalmente la Competencia Lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia digital y la Competencia personal, social y de aprender a aprender.

Competencias específicas del área de francés:

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEF.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEF.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes básicos:

Comunicación:

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Utilización de páginas web, Notes y Canva para buscar, procesar y presentar la información.

-El error como instrumento de mejora. Inferencia y formulación de hipótesis a partir de la comprensión de la información adquirida.

-Expresión de la causa, afirmación, negación e interrogación. La comparación. Expresión del tiempo presente y futuro. Léxico correspondiente al campo semántico del volcán y su entorno natural.

- Reconocimiento y expresión de patrones sonoros: sonido, ritmo, entonación y acentuación de las frases utilizadas. Fonética: sonidos nasales. Phonétique: opposition [v/b] y la nasalité

Plurilingüismo:

Estrategias de compensación para la identificación de palabras similares dentro del vocabulario referido al campo léxico del volcán y su entorno natural.

Interculturalidad:

Identificación de las diferentes lenguas que se hablan en los diferentes países donde se ha identificado un volcán.

Criterios de evaluación:

CE.LE. 1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

CE.LEF.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

CE.LEF 3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

CE.LEF.4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

CE.LEF.6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Conexiones con otras áreas

El área de francés se coordinará para esta situación de aprendizaje con el área de Plástica y de Ciencias de la Naturaleza.

En coordinación con el área de Educación Plástica y visual se irá elaborando el volcán con arcilla, creando sus partes esenciales, nos apoyaremos para su realización en fichas pedagógicas francesas ya elaboradas.

- Descripción de la situación de aprendizaje

En clase, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Por qué erupciona un volcán? ¿Qué componentes tiene un volcán? ¿Qué tipo de volcán es el volcán de Cumbre Vieja? ¿Qué otros volcanes hay en el mundo? …etc.

Estrategias a seguir: Investigación, selección de la información adecuada, proceso de la información, análisis del léxico y de las estructuras gramaticales encontradas o dirigidas, clasificación de conceptos, y producción oral y escrita para la presentación final.

Proceso:

Las primeras sesiones se dedicarán a intercambiar experiencias y conocimientos previos que posee el alumnado. Pondremos de manifiesto lo que saben y lo que desconocen sobre los volcanes y concretamente sobre el volcán de La Palma. Visionamos un pequeño vídeo a través de Youtube de la noticia tal como se está emitiendo en Francia. Comparamos semejanzas y diferencias entre la noticia en español y la emitida en francés. Posteriormente orientaremos las investigaciones que llevarán a cabo por parejas y dando las URLs más adecuadas con textos en la lengua francesa. Para extraer la información adecuada se irá completando un glosario de forma colaborativa y se tomarán notas en un powerpoint con el fin de poner insertar texto e imagen. En los momentos oportunos haremos hincapié en la fonética para remarcar el sonido que corresponda para una adecuada pronunciación de los términos nuevos adquiridos.

Sobre un mapa-mundi señalaremos todos los volcanes que hemos ido descubriendo en nuestra investigación, cada pequeño grupo elegirá uno de ellos, sobre el que iniciará una investigación particular, respondiendo a su ubicación, sus principales características y comparándolo con el volcán de La Palma. La información correspondiente la irán plasmando en un Canva para presentar después al resto de la clase. La presentación oral se preparará en clase contando con los apoyos visuales necesarios.

Contenidos lexicales : L´écologie. Les volcans. Culture : Le volcán de la Palma. Iremos aclarando el léxico y las expresiones correspondientes: L'éruption, la lave, les volcans actifs, endormis, éteints, les nuées ardentes destructrices, le volcanisme sous- marin…etc.

csv: BOA20220727001

Estructuuras gramaticales: Exprimer la cause et la conséquence. Parler de l´avenir. Le futur simple. La négation. Les comparatifs. Tendremos que trabajar sobre el presente para indicar las descripciones, y el futur simple por lo que en un futuro próximo puede pasar. Así como la comparación para indicar las diferencias entre un volcán y otro.

- Atención a las diferencias individuales:

A lo largo del proceso se irán presentando los nuevos saberes utilizando diferentes recursos didácticos apropiados a las diferencias del alumnado. Las tareas permitirán diferentes grados de realización. Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y de refuerzo.

Se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa.

Se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

- Producto final:

En pequeños grupos fabricarán un volcán de arcilla, el cuál con bicarbonato y vinagre blanco harán erupcionar. La maqueta tendrá que tener algún rasgo distintivo que lo relacione con el volcán elegido. Posteriormente presentarán "Un volcán en el mundo", en el formato elegido (en papel: Lapbook, virtual: Canva), indicando el país donde se encuentra y las características principales. Esta aportación del grupo formará parte del trabajo colaborativo "Les volcansdans le monde" exposición que se realizará para todo el nivel y se publicará en el blog del Centro.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de francés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al profesorado detectar las barreras que puedan aparecer, que en este ciclo suelen tener que ver con el lenguaje y su adquisición en una segunda lengua y con la comprensión y expresión escrita puesto que se inician en estas dos habilidades.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por los aprendices.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante la observación sistemática y el análisis de las producciones orales del alumnado.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA TERCER CICLO

Mon voyage de fin d'année.

- Punto de partida:
  Preparar un viaje de fin de curso en Francia.

- Objetivos didácticos:

-Buscar información en canale**s** dirigidos por el profesorado sobre el proyecto reconociendo el sentido global y las ideas principales de la propuesta.

-Comprender y expresar conversaciones sencillas de forma oral para desenvolverse en el país de destino.

csv: BOA20220727001

-Participar de manera simple y comprensible en las conversaciones que requieren intercambio directo.

-Adquirir el léxico y las estructuras sintácticas para desenvolverse en un país francófono.

-Simular situaciones comunicativas relacionadas con : Aller faire les courses, manger dans un restaurant, Voyager à l'étranger.

-Producir textos sencillos que recojan las ideas principales procesando la información adquirida.

-Descubrir aspectos de la cultura francesa con una inmersión real en una ciudad francesa

Exponer los diferentes tipos de situaciones comunicativas en un teatro recreándolas.

- Elementos curriculares

Competencias clave: Competencia Lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia matemática.

Competencias específicas del área de francés:

CE.LEF.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

CE.LEF.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

CE.LEF.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

CE.LEF.4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

CE.LEF.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

CE.LEF.6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

- Saberes básicos:

Comunicación:

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.

-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

-Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

-Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

-Iniciación a convenciones ortográficas elementales.

-Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Utilización de páginas web, Notes y Canva para buscar, procesar y presentar la información.

-El error como instrumento de mejora. Inferencia y formulación de hipótesis a partir de la comprensión de la información adquirida.

- Reconocimiento y expresión de patrones sonoros: sonido, ritmo, entonación y acentuación de las frases utilizadas. Fonética: sonidos nasales. Phonétique: opposition [v/b] y la nasalité

Plurilingüismo:

csv: BOA20220727001

Estrategias de compensación para la identificación de palabras similares dentro del vocabulario referido al campo léxico de la ciudad y su entorno, los viajes, los transportes, el vocabulario de uso cotidiano.

Interculturalidad:

Análisis de las diferentes costumbres: horas de apertura de escuelas, horas de comidas, menús y comparación con las de la lengua materna.

Criterios de evaluación:

CE.LEF 1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre la ciudad, el clima, las relaciones entre las personas, así como de textos literarios (historias) adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado con el tema de los viajes y las situaciones cotidianas, expresadas de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

CE.LEF.1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas relacionadas con la ciudad para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.

CE.LEF.2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

CE.LEF.2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

CE.LEF.2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas (menús, historias creativas sobre situaciones cotidianas, compras en supermercado, comiendo en un restaurante), las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

CE.LEF.3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia (allerausupermarché, à la boulangerie,) a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.

CE.LEF.4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas relativas a la la ciudad, la cultura, los monumentos, las direcciones, diferentes tipos de menús, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

CE.LEF.4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

CE.LEF.5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

CE.LEF.5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

CE.LEF.6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales (recetas francesas, alimentación y tradiciones), construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

csv: BOA20220727001

CE.LEF.6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.

- Conexiones con otras áreas

Para asegurar la motivación en el aula se han diseñado tareas vivenciales y funcionales conectadas con otras materias ya que aseguran un desarrollo de competencias específicas propias de la asignatura y vinculadas con otras materias. En todo momento el instrumento de comunicación es la Lengua Francesa.

El área de francés Lengua Extranjera se coordinará con el área de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la naturaleza y Educación Plástica y Visual para esta situación de aprendizaje.

En coordinación con el área de Plástica, realizarán un mapa de París de gran tamaño con los principales lugares de interés, dibujando los monumentos y añadiendo una pequeña explicación.

En coordinación con el área de Ciencias de la Naturaleza estudiarán el clima y el relieve de la región que han elegido.

En coordinación con el área de Matemáticas, calcularemos el precio de cada uno de los puntos: hotel, autobús, comidas y haremos una comparación de lo que hemos encontrado.

- Descripción de la situación de aprendizaje

Propondremos la realización de una Webquest que nos permitirá plantearnos las siguientes preguntas: ¿Dónde queremos ir?, ¿Qué visitar (Monumentos, rincones con encanto…) ?, ¿Cómo llegar hasta el sitio de destino?,¿Cuánto cuesta el viaje?, ¿en qué fechas? ¿Qué tiempo hace?

Estrategias a seguir: Investigación, selección de información necesaria, análisis de la lengua francesa (léxico y estructuras) necesaria para situaciones de comunicación concretas: saludar, concepto de “politesse”, ir de compras (billetes de metro, souvenirs), posibilidad de pérdida de objetos (policía)…, ensayo y planteamiento de dichas situaciones con producciones escritas y orales en modo teatro para presentación final del trabajo.

Proceso: las primeras sesiones se dedicarán a intercambiar los conocimientos previos sobre Francia y las ciudades francesas, las distancias entre estas ciudades y nuestro lugar de origen con los mapas de los países que podremos proyectar en la PDI. Una vez concretado la ciudad de destino, buscaremos unos vídeos en francés que nos darán una primera visión de la ciudad elegida.

Dividiremos la clase en grupos de trabajo para investigar sobre Francia, su cultura, la organización territorial, su gobierno, y todo esto en comparación con España (en coordinación con el área de Ciencias Sociales). El trabajo se realizará en francés y se proporcionará al alumnado direcciones de webs en internet que puedan ayudarles en su búsqueda de información.

Una vez que tengamos la información general, pasaremos a concretar las situaciones más específicas de comunicación oral con las que se pueden encontrar en su viaje de estudios. Empezaremos con lo más básico: situaciones de “politesse” particulares de los franceses: el uso de la palabra “pardon” así como el “s’ilvousplaît”, “merci” y el uso del condicional:” je voudrais”.

Una vez que el alumnado haya hecho un pequeño comic con la aplicación Pixton pasará a valorar diferentes situaciones que pueden surgir cuando se viaja al extranjero: ir de compras, adquirir entradas para diferentes lugares de interés y realizará propuestas de interacción con diálogos escritos que después representará delante de la clase utilizando estructuras específicas como: “Bonjour Monsieur, madame, vousdésirez”“et avecceci”, “ce seratout”,” je voudrais” que nos adentran en la vida cotidiana francesa y nos permiten conocer sus costumbres. Con estos diálogos repasaremos el léxico que ya tienen adquirido: comida, lugares en la ciudad, vêtements…

Pasarán a comparar las diferencias culturales en cuanto a horarios, costumbres de comidas, organización escolar y sus diferencias con nuestros centros.

csv: BOA20220727001

Contenidos lexicales : La France, son gouvernement et Paris sa capitale. Culture : La vie sociale, la ville, les mœurs et coutumes.

Estructuras gramaticales: la comparación, los tiempos verbales (le présent, le conditionnel de politesse, le passé composé et le futur simple), l'interrogation. Expresión de la causa, afirmación, negación e interrogación.

De la misma manera introduciremos la fonética en nuestra obra de teatro que recreará las situaciones que hemos propuesto.

Tarea final: presentar una propuesta de viaje de estudios con la información necesaria para poder desenvolverse en la ciudad elegida y poder llevarlo a cabo al final del tercer ciclo de educación primaria.

- Atención a las diferencias individuales

Se presentarán los nuevos saberes utilizando muy diferentes recursos didácticos. Las tareas permitirán diferentes grados de realización. Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. Podrán establecerse medidas de flexibilización en la organización, las enseñanzas, los espacios, los tiempos, metodologías que favorezcan la atención a la diversidad a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

Para el alumnado con dificultades prestaremos atención a las diferencias individuales tanto para el trabajo cooperativo en el momento de realizar la Webquest como a las posibles dificultades que alguno pueda encontrar en el desplazamiento o en el viaje en sí.

Los mecanismos de refuerzo se pondrán en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, tanto organizativos como curriculares. Podrá considerarse el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. Desde la asignatura de francés, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión. Además, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo: dos profesores o dos profesoras en el aula, grupos de aprendizaje para reforzar diferentes aspectos, agrupamientos flexibles o desdobles, talleres de refuerzo… Evaluaremos, el proceso y producto final teniendo en cuenta los criterios de evaluación de la situación de aprendizaje basados en las competencias específicas.

- Recomendaciones para la evaluación formativa

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas. Habrá que tener en cuenta aspectos de comprensión, producción, interacción, mediación, reflexión sobre la lengua.

En la evaluación formativa se analizará el trabajo diario del alumnado, aquí veremos sus fortalezas y debilidades teniendo en cuenta aquellos que necesitan apoyo. La autoevaluación juega un papel importante pudiéndose utilizar listados de comprobación, dianas o el Porftfolio recomendado por el MCER

En la presente situación de aprendizaje, se plantea una evaluación del proceso de los aprendizajes, de los organizadores, de su actitud, del desarrollo de tareas competenciales, las simulaciones de las situaciones comunicativas, las exposiciones orales, las producciones escritas con la escritura creativa, la capacidad de mediar transmitiendo información a sus compañeros y compañeras, de reflexión sobre la lengua y el respeto a la interculturalidad.

csv: BOA20220727001

V. Referencias

Miziellinski,Aleksandra et Daniel. (2012) Cartes : voyage parmi mille curiosites et merveilles du monde. Amazon.es

Gairín, J. M. y Sancho, J. (2002). *Números y algoritmos*. Madrid: Síntesis.

Lamon, S. J. (1993). Ratio and proportion: Children'scognitive and metacognitiveprocesses. En T. P. Carpenter, E. Fennema y T. A. Rombreg (Eds.), *Rationalnumbers. Anintegration of research* (pp. 131-156). Hillsdale: LawrensPublishers

Alsina, Á. (2020). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, *1*(1), 1-14.

csv: BOA20220727001

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

La competencia plurilingüe, una de las competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, implica, en esta etapa, el uso de, al menos, una lengua, además de las familiares, de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. Integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado.

El eje del currículo de Lengua extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos, y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Lengua extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales, y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua extranjera, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Las competencias específicas del área de Lengua extranjera en la Educación Primaria, en muchos casos, constituyen el punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas. En la Educación Primaria se parte de un estadio todavía muy elemental de la lengua extranjera, por lo que, durante toda la etapa, será imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua extranjera también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

csv: BOA20220727001

Los criterios de evaluación del área comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de Comunicación abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. El bloque de Plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares. Por último, en el bloque de Interculturalidad se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo, y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 1:

CE.LEI.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

Descripción

La comprensión supone recibir y procesar información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual. En la etapa de la Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado, con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, haciendo uso de la información contextual (elementos extralingüísticos) y cotextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así

csv: BOA20220727001

como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información. Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos, que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes étnico-culturales.

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas Internas: CE.LEI.3, CE.LEI.4 y CE.LEI.6. La comprensión de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de comprensión oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con esta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios que previamente, el alumnado ha tenido que comprender. El alumnado desarrollará la competencia de comprender textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por comprender los elementos culturales y lingüísticos. Competencias específicas externas: esta competencia se vinculará con competencias específicas del área de Conocimiento de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (CE.CN.1., CE.CN.3., CE.CN.4., CE.CN.5, CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8, CE.CN.9, CE.CS.1., CE.CS.3., CE.CS.4., CE.CS.5, CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CS.8, CE.CS.9)) ya que para favorecer la comprensión, se utilizarán dispositivos y recursos digitales para buscar información, el alumnado resolverá problemas a través de proyectos interdisciplinares para generar un producto creativo, además, conocerán y tomarán conciencia y comprenderán textos sobre hábitos saludables; con la utilización de textos orales y escritos y su comprensión, el alumnado reconocerá el valor del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, protegiendo a las personas y al planeta, comprenderá los cambios del medio social y cultural, reconocerá y valorará la diversidad e igualdad de género y participará en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos.

La competencia está vinculada a las competencias de Educación Plástica y Visual (CE.EPV.2.) referida a investigar sobre diferentes manifestaciones culturales y artísticas en diferentes contextos. Respecto al área de Música y Danza se vincula con las competencias CE.MD.1 y CE.MD.2 al trabajar la comprensión desde la música. Hay vinculación con las competencias específicas del área de Educación Física (CE.EF.1. y CE.EF.5.) ya que se trabajará la comprensión de textos alusivos al desarrollo de un estilo de vida saludable y activo y se valorarán diferentes medios naturales y urbanos como contextos para el desarrollo de actividades que fomenten el respeto al entorno, cuidado y mejora; la vinculación con las competencias específicas con el área de Lengua Castellana es muy amplia (CE.LCL.2., CE.LCL.4, CE.LCL.6, CE.LCL.7 y CE.LCL.8): comprender e interpretar textos, buscar y seleccionar y contrastar informaciones procedentes de dos o más fuentes, leer de forma autónoma obras diversas fomentando el gusto por la lectura, leer, interpretar y analizar obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo. Existe una vinculación con competencias específicas de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE.EVCE.3.) principalmente con la comprensión de textos que favorezcan el compromiso activo con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta. Aunque la vinculación con las competencias específicas de Matemáticas es menor (CE.M.1) pero también existe, ya que gracias a la comprensión de textos podrán interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2. Vinculación con otras competencias

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 2

CE.LEI.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

Descripción

La producción comprende tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos breves y sencillos, planificados, sobre temas cotidianos y de relevancia

csv: BOA20220727001

personal para el alumnado, y expresados con creatividad y claridad. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla de textos que expresen hechos y sentimientos cotidianos, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado: la escritura, la imagen, el sonido, los gestos, etc.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Vinculación con otras competencias

La competencia tiene vinculación con las competencias específicas Internas: CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6. La producción de textos orales y escritos relevantes está vinculada a la interacción ya que en el intercambio comunicativo se desarrolla la competencia de la producción oral y escrita. Se vincula también con la mediación ya que con esta se facilita la comprensión de mensajes o textos a otros usuarios que previamente, el alumnado ha tenido que comprender y más tarde producir para transmitirlos. El alumnado desarrollará la competencia de producir textos tanto orales como escritos en situaciones de aprendizaje interculturales; se abrirá a nuevas experiencias, sociedades y culturas mostrando respeto y mostrando interés por producir los elementos culturales y lingüísticos

Competencias específicas externas: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (CE.CN.1, CE.CN.3, CE.CN.4, CE.CN.5, CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8, CE.CN.9, CE.CS.1, CE.CS.3, CE.CS.4, CE.CS.5, CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CS.8, CE.CS.9,). Para favorecer la producción, se utilizarán dispositivos y recursos digitales, el alumnado resolverá problemas a través de proyectos interdisciplinares para generar un producto creativo, además, conocerán y tomarán conciencia y producirán textos sobre hábitos saludables; con la producción de textos orales y escritos, el alumnado reconocerá el valor del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, reconocerá y valorará la diversidad e igualdad de género así como los valores democráticos.

La vinculación con las competencias específicas de Lengua castellana es muy amplia (CE.LCL.3, CE.LCL.5, CE.LCL.7, CE.LCL.8 y CE.LCL.10). En ambas la producción de textos orales, escritos y multimodales es básica para el desarrollo de la comunicación; será necesaria además la corrección ortográfica y gramatical básica en ambas; el alumnado compartirá las experiencias lectoras a través de producciones escritas u orales fomentando el gusto por ella y analizarán obras sencillas adecuadas a su nivel.

La vinculación con las competencias específicas matemáticas (CE.M.2) se hará a través de la resolución de situaciones problematizadas permitiendo el desarrollo de la producción oral y escrita. La conexión con las competencias de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos es muy amplia (CE.EVCE.1,CE.EVCE.2, CE.EVCE.3 yCE.EVCE.4) se llevará a cabo a través de la producción un importante desarrollo de valores vinculados a los ODS.La vinculación con competencias específicas del área de Educación Plástica y Visual (CE.EPV.3, CE.EPV.4) se llevará a cabo con la experimentación con los medios digitales y multimodales, a través de experiencias, para expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, además, participarán en el diseño y elaboración de producciones culturales y artísticas para la consecución de un producto final. Por último, la conexión con las competencias específicas de Educación Física (CE.EF.1,CE.EF.5) se llevará a cabo a través de sus producciones teniendo en cuenta los ODS relativos a hábitos de vida saludables y un enfoque sostenible en cuanto al cuidado del ambiente.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCE.4.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 3:

CE.LEI.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

Descripción

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. La comunicación entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En ella entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden temas cotidianos y predecibles, y de relevancia personal para el alumnado.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Además, la adquisición de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital prepara para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, segura y activa.

Vinculación con otras competencias

La interacción se vincula con las competencias específicas internas: CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.4 y CE.LEI.6. La interacción se conecta con la comprensión y producción tanto de textos orales como escritos o multimodales en intercambios comunicativos, así como con la mediación con el fin de facilitar la comunicación; por otra parte desde la interacción el alumnado gestionará situaciones interculturales cotidianas y desarrollará estrategias que le permitan establecer relaciones con personas con otras culturas.

Con las competencias específicas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales vinculación con: CE.CN.1, CE.CN.3, CE.CN.4, CE.CN.5, CE.CN.6, CE.CN.7, CE.CN.8 , CE.CN.9, CE.CS.1, CE.ES.3, CE.CS.4, CE.CS.5, CE.CS.6, CE.CS.7, CE.CS.8 y CE.CS.9 el alumnado interactuará utilizando recursos digitales, en la resolución de problemas, a través de proyectos interdisciplinares, sobre hábitos saludables, valoración del patrimonio cultural, analizará las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles, valorará la diversidad e igualdad de género así como los valores democráticos. La vinculación con la competencia específica de Lengua Castellana (CE.LCL.10) es poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática favoreciendo el uso ético del lenguaje. ConbEducación Plástica y Visual (CE.EPV.4), el alumnado participará e interactuará al diseñar y difundir producciones culturales colaborativas. Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE.EVCE.1, CE.EVCE.2, CE.EVCE.3 y CE.EVCE.4) el alumnado interactuará sobre problemas de carácter ético referidos al entorno y a sí mismo, sobre convivencia democrática y pacífica, sobre problemas ecosociales y de respeto a la naturaleza, a las personas y a sí mismo. Con Educación Física (CE.EF1, CE.EF5) el alumnado interactuará sobre el desarrollo de un estilo de vida saludable y activo así como de respeto al entorno y medios naturales.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3, CE1.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 4:

CE.LEI.4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

csv: BOA20220727001

Descripción

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En la Educación Primaria, la mediación está orientada al procesamiento y la transmisión de información básica y sencilla entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, conocidos previamente por el alumnado, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para interpretar y compartir contenidos.

La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores. Por ello, la empatía y el respeto son elementos clave en la mediación en este nivel.

Vinculación con otras competencias

La mediación se relaciona con las competencias específicas internas CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3 CE.LEI.5 y CE.LEI.6. En la mediación el alumnado ha de ser capaz de comprender y producir textos orales, escritos y multimodales, facilitando la comprensión de mensajes en interacción con otras personas. Al terminar la educación Primaria deberá ser capaz de mediar aplicando su conocimiento sobre diferentes lenguas y sobre las estrategias de las que dispone y que le permitan gestionar de manera eficaz y empática situaciones interculturales.

Se vincula con las Competencias específicas de Ciencias De la Naturaleza y Ciencias SocialesCE.CN.1, CE.CN.8 y CE.CN.9, CE.CS.1, CE.CS.8 y CE.CS.9 ya que podrán usarse dispositivos y medios tecnológicos que faciliten la mediación, que deberá realizarse desde el respeto a los derechos humanos y valores democráticos reconociendo y valorando la diversidad. La vinculación con la Educación en valores Cívicos Y Éticos aparece en las competencias específicas CE.EVCE.2 y CE.EVCE.4 ya que las situaciones de comunicación en las que se desarrollará la mediación deberán respetar las normas y valores éticos y cívicos promoviendo una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica. Para ello será necesario que el alumnado desarrolle su autoconocimiento y empatía identificando y gestionando sus emociones de manera adecuada.

Respecto a Lengua Castellana se establece conexión con las Competencias Específicas CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.7 y CE.LCL.10. Mediante el desarrollo de la comprensión y producción de diferentes tipos de textos y desarrollo de estrategias como medio de interacción la mediación favorece la reflexión interlingüística. Es necesario introducir al alumnado en técnicas de búsqueda, selección y contraste de la información que le permitan ser autónomo en su pensamiento y desarrollar el sentido crítico. Aparece vinculación con las Competencias Específicas CE.M.1 y CE.M.2 del área de Matemáticas ya que la mediación requerirá de una adecuada representación e interpretación de situaciones problema a la que se debe dar respuesta aplicando diferentes razonamientos y búsqueda creativa de soluciones.

Además, aparece vinculación con la competencia específica CE.EPV.3 de Educación Plástica y Visual, con el uso de lenguaje no verbal, utilizando las posibilidades del propio cuerpo y de los medios tecnológicos disponibles enriquecerán la mediación en cualquier situación comunicativa.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 5:

CE.LEI.5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

Descripción

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural. En la Educación Primaria el alumnado se inicia en esa reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones.

Además, el conocimiento de distintas lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas tanto analógicas como digitales para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio puede facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas CE.LEI.1, CE.LEI.2 y CE.LEI.3. El alumnado deberá ser capaz de reflexionar sobre los diferentes tipos de textos y al uso de diferentes estrategias y tipos de apoyo en su repertorio lingüístico para satisfacer distintas necesidades comunicativas en interacción con otras personas. En estas situaciones comunicativas, deberán tenerse en cuenta los recursos analógicos y digitales que faciliten el intercambio así como estrategias de cooperación.

Con las Competencias específicas externasCE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.9 de Lengua castellana aparece vinculación ya que aparece una transferencia de conocimiento y estrategias entre lenguas. El conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua materna ayuda al alumnado a identificar patrones y confiar en la capacidad para hacer frente a diferentes situaciones comunicativas manteniendo actitudes empáticas y de cooperación.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA5.

Competencia específica del área de Lengua Extranjera, Inglés, 6:

CE.LEI.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Descripción

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que

csv: BOA20220727001

no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, sienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas CE.LEI.3, CE.LEI.4, y CE.LEI.5. La interacción y cooperación con otras personas debe tener lugar desde el aprecio y respeto a la diversidad lingüística, actitudes necesarias para que tenga lugar una adecuada mediación comunicativa y reconociendo y utilizando los repertorios lingüísticos entre distintas lenguas.

Aparece además vinculación con las Competencias específicas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales CE.CN.1 yCE.CN.8, CE.CS.1 y CE.CS.8 al usar dispositivos y recursos digitales como facilitadores en las situaciones interculturales y contribuyendo al logro de la integración europea. En este sentido aparece también vinculación con las competencias CE.EVCE.2, CE.EVCE.3 y CE.EVCE.4 de Educación en valores cívicos y Éticos poniendo de relieve la promoción de una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica que favorezca el cuidado y protección de la diversidad lingüística, cultural y artística. Con Lengua castellana se vincula con las competencias específicas CE.LCL.1, CE.LCL.4, y CE.LCL.10 en cuanto al descubrimiento y aprecio de la diversidad lingüística que favorecerá la comunicación y relación entre culturas promoviendo un uso ético del lenguaje. Las competencias específicas CE.EPV.1 y CE.EPV.2 de Educación Plástica y Visual y CE.MD1, CE.MD.2, de Música y Danza contribuirán al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1.

II. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área de Inglés comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado, por tanto, se presentan vinculados a ellas teniendo en cuenta cada uno de los ciclos en primaria. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación, uso de dicho proceso o capacidad e indicando la finalidad perseguida. La nivelación por ciclos de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

CE.LEI.1
Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.
El desarrollo de la comprensión de textos orales, escritos y multimodales es esencial en la competencia comunicativa del alumnado. A medida que esta se desarrolla, el alumnado necesitará realizar menor esfuerzo para comprender, pudiendo llegar a inferir significados del contexto al término de la etapa. En los primeros cursos la decodificación de textos hará que la lectura y escritura en un segundo idioma sea costosa y exigente. El alumnado se iniciará trabajando la palabra y expresiones sencillas en textos breves para pasar posteriormente a trabajar con textos de mayor extensión y complejidad. En segundo ciclo, el alumnado podrá apoyarse en mayor medida en sus conocimientos previos y

csv: BOA20220727001

será capaz de identificar el tema y sentido global del texto para trabajar en tercer ciclo informaciones específicas. Se partirá de textos breves y con temas cercanos a los intereses del alumnado introduciendo los textos de ficción en segundo ciclo y en el tercero la lectura de los textos literarios.Se guiará al alumnado en el uso de estrategias elementales de comprensión de lenguaje verbal y no verbalpara satisfacer diferentes propósitos comunicativos haciendo uso de diferentes recursos analógicos y digitales. El desarrollo de la comprensión oral, escrita y multimodal, será necesario para construir comunidades de aprendizaje y aprender de manera colaborativa.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo)*
– 1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar. – 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.	– 1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. – 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	– 1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. – 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.
CE.LEI.2		
Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.		
La adquisición de la producción resulta complementaria a la comprensión y tendrá lugar simultáneamente. En cuanto a producción de textos, se partirá de la frase avanzando en complejidad hacia el texto. Especialmente en el primer ciclo se facilitarán modelos que sirvan de andamiaje de los diferentes tipos de textos orales, escritos y multimodales. Asímismo debe hacerse explícita la finalidad comunicativa perseguida. Se trabajarán temas cercanos al alumnado adecuando los textos en su extensión. Se utilizarán estrategias de planificación (uso de guías para escribir diferentes tipos de texto , establecer objetivo comunicativo de la tarea, utilizar borradores, hacer lluvia de ideas …) y se introducirá el uso de herramientas analógicas y digitales como apoyo. En segundo ciclo, a medida que el alumnado adquiere mayor destreza, se avanzará en la creación de textos con menos apoyo adecuándose a finalidades establecidas de antemano e introduciendo estructuras y léxico de mayor complejidad. En el tercer ciclo, el alumnado será capaz tanto de producir como de organizar sus producciones adecuándose a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
– 2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.	– 2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. – 2.2. Producir textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir	– 2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera. – 2.2. Organizar y ~~redactar~~ Producir textos breves y

csv: BOA20220727001

– 2.2. Producir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. – 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. – 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. – 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

CE.LEI.3		
Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.		
La interacción que se produce en el aula será la base del aprendizaje del alumnado ya que el aprendizaje se construye en relación con otras personas. En este contexto de comunicación y relaciones, el alumnado aprenderá a usar el lenguaje con un propósito comunicativo mediante el que satisfacer necesidades. En primer ciclo las interacciones serán predominantemente orales, guiadas y asistidas. Será necesario apoyarse en recursos verbales y no verbales para transmitir y recibir mensajes mostrando respeto y empatía hacia sus interlocutores. De este modo el alumnado aprenderá a participar en situaciones comunicativas básicas del aula en su día a día. En el segundo ciclo, el alumnado será más autónomo y podrá participar en situaciones de mayor complejidad preparadas previamente, seleccionando estrategias y teniendo en cuenta el contexto y normas de cortesía elementales. En tercer ciclo, el alumnado será capaz de anticipar las necesidades derivadas de una situación comunicativa pudiendo seleccionar y aplicar estrategias para participar en ellas. Será capaz de ajustar su participación atendiendo a las necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
– 3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. – 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.	– 3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. – 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y	– 3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores. – 3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para

csv: BOA20220727001

	formular y contestar preguntas sencillas.	saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.
CE.LEI.4		
Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.		
Las características de la competencia en la etapa vienen marcada por el desarrollo cognitivo del alumnado de manera que su capacidad de mediación aumentará a medida que su desarrollo cognitivo evolucione así como sus competencias comunicativas en comprensión, producción e interacción. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no sólo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En primer ciclo de primaria, la mediación será bastante básica ya que su pensamiento todavía es intuitivo y concreto y sus competencias comunicativas son muy elementales. El alumnado en este ciclo será capaz de interpretar y explicar información muy básica de comunicaciones y textos muy sencillos apoyándose en diferentes recursos y soportes y de forma guiada. En el segundo ciclo, el alumnado consolida el pensamiento lógico concreto, progresa en la capacidad de análisis y síntesis, aumenta su capacidad de retener datos y tiene una gran curiosidad por ampliar saberes; todo ello unido a una mayor competencia comunicativa, competencia en comprensión, producción e interacción hará que la competencia en mediar y transmitir información facilitando la comunicación aumente; será capaz de interpretar y explicar textos y comunicaciones breves y sencillas, además de aplicar y seleccionar estrategias elementales que ayuden a crear puentes. En tercer ciclo se consolida su pensamiento lógico concreto y evoluciona su capacidad de análisis y síntesis; todo ello unido a una mayor competencia comunicativa hará que su competencia en mediar en diferentes situaciones sea mucho mayor que en los dos ciclos precedentes. Aquí el alumnado será competente en inferir y explicar textos sencillos y tendrá interés en resolver problemas de intercomprensión apoyándose en diferentes recursos; también seleccionará y aplicará estrategias básicas que ayuden a crear puentes adecuadas a las intenciones comunicativas.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
– 4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.	– 4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. – 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	– 4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. – 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
CE.LEI.5		
Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.		
Las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe. En Primaria el alumnado se inicia en la reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando semejanzas y diferencias. Con todo ello, el alumnado en primer ciclo, llevará a cabo una fase inicial al respecto, ya que la experiencia en su propia lengua es básica. En este ciclo comparará y contrastará similitudes y diferencias sobre aspectos elementales de su funcionamiento así como identificará y aplicará de forma		

csv: BOA20220727001

guiada conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar, será capaz de identificar y explicar de forma guiada progresos y dificultades elementales de aprendizaje. En segundo ciclo la competencia aumentará de forma progresiva; comparará y contrastará similitudes y diferencias sobre aspectos básicos, utilizará y diferenciará de forma guiada conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y aprender la lengua extranjera y registrará y aplicará. De manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera participando de autoevaluación y coevaluación. En tercer ciclo su competencia mejora ya que gana en autonomía, por tanto, compara y contrasta las similitudes y diferencias entre las lenguas reflexionando de forma autónoma sobre aspectos básicos, utiliza y diferencia de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender y registra y utiliza de manera guiada los progresos y dificultades de aprendizaje realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
– 5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento. – 5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. – 5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.	– 5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento. – 5.2. Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. – 5.3. Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).	– 5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento. – 5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales. – 5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.
CE.LEI.6		
Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.		
El alumnado a lo largo de los tres ciclos evolucionará en el desarrollo de esta competencia. A medida que su pensamiento madure, sea más autónomo y más competente en comunicación lingüística el grado de desarrollo de la misma aumentará. En el primer ciclo el alumnado mostrará interés, identificará de forma guiada las discriminaciones en situaciones cotidianas y reconocerá y apreciará la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera. En segundo ciclo, ha adquirido más madurez y actuará con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando las lenguas y culturas y mostrando rechazo ante las discriminaciones; además reconocerá y apreciará la diversidad lingüística, cultural y artística de países donde se habla la lengua extranjera, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos que fomenten la convivencia pacífica. Además, seleccionarán y aplicarán estrategias básicas para entender y apreciar aspectos relevantes de la diversidad lingüística. En tercer ciclo, su grado de madurez y competencia comunicativa ha aumentado considerablemente, actuarán con aprecio y respeto en situaciones interculturales mostrando rechazo ante cualquier discriminación, aceptarán y respetarán la diversidad lingüística, cultural y artística mostrando interés en aspectos de sostenibilidad y democracia, por último, seleccionarán y aplicarán estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
– 6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más	– 6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo	– 6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de

csv: BOA20220727001

comunes, en situaciones cotidianas y habituales. – 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.	frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. – 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás. – 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.	discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. – 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia. – 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

Los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo. Es importante incluir aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro de los saberes y los retos y desafíos del siglo XXI. El carácter competencial de este currículo invita a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se tengan en cuenta los saberes básicos teniendo presentes sus tres bloques: la comunicación, el plurilingüismo y la interculturalidad. Se considerará al alumnado como agente social, progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje donde se tengan en cuenta sus intereses y emociones.

A. Comunicación

La comunicación abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. Los saberes básicos dentro del bloque de comunicación estarán vinculados a conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado tendrá que interiorizar para el desarrollo de sus competencias. En este proceso de aprendizaje, el alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera y se irá iniciando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. Los saberes básicos irán aumentando a lo largo de la etapa de Primaria. El error será considerado como instrumento de mejora.

csv: BOA20220727001

El alumnado necesitará integrar y afianzar las funciones comunicativas elementales adecuadas a diferentes ámbitos y contextos de forma procesual a lo largo de los diferentes ciclos. Se les brindará modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales para facilitar la comunicación y se trabajarán estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. Se incidirá en las unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras, todo ello dentro de contextos relevantes para ellos. El léxico elemental se irá incorporando de forma progresiva relativo a relaciones interpersonales y a centros de interés cercanos a ellos, siempre dentro de contextos relevantes.

Se les iniciará en patrones sonoros, acentuales rítmicos y de entonación elementales y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones así como en convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. Para el desarrollo de este bloque se utilizarán herramientas analógicas y digitales elementales en la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Se utilizarán modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios. Se brindarán recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

En la etapa de Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se desarrollará a partir de textos breves y sencillos orales y escritos y multimodales sobre temas de relevancia personal. Se activarán las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y necesidades del alumnado con ayuda de diferentes tipos de apoyo. La producción comprende tanto la expresión oral como escrita y la multimodal; los saberes básicos servirán de base para que el alumnado pueda producir redacciones y exposiciones de textos breves y sencillos, planificados sobre temas de relevancia para el alumnado.

En cuanto a la interacción, desarrollarán funciones comunicativas elementales en situaciones interactivas sobre temas de interés y relevancia para ellos. La comunicación entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. Entrará en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación de los distintos géneros dialógicos más frecuentes tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. De especial relevancia es el saber relativo a las convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación. La mediación jugará un papel importante en el bloque de la comunicación cuando el alumnado haya adquirido la suficiente capacidad; se trabajarán conocimientos, destrezas y actitudes que permitan iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
En este bloque de saberes cobran especial relevancia las herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B. Plurilingüismo

El plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.

El alumnado irá adquiriendo de forma progresiva y a lo largo de toda la Primaria, los saberes básicos dentro del bloque de plurilingüismo en cada uno de los ciclos. Irán incorporando estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares y se iniciarán en la adquisición de las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

El alumnado desarrollará estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas así como léxico y expresiones elementales para comprender

csv: BOA20220727001

enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

Al finalizar la etapa de Primaria, el alumnado establecerá una comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural.

Los saberes básicos dentro del bloque de plurilingüismo ayudarán al alumnado a iniciarse en la reflexión sobre las lenguas ya que empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. Además, el conocimiento de distintas lenguas le permitirá reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. Al finalizar la etapa de Primaria, la reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implicará que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuirá a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios.

C. Interculturalidad

Integra los saberes que se agrupan acerca de otras culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas. El bloque de saberes relativo a la interculturalidad irá aumentando de forma progresiva a lo largo de la etapa de Primaria.

La lengua extranjera ha de contemplarse como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. Serán de interés aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera y las relaciones interpersonales.

El alumnado se iniciará en las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. De especial relevancia será la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera por diferentes medios. Se recomienda la participación en programas europeos Erasmus+ / etwinnings que permiten la realización de estos intercambios de forma vivencial y presencial o de forma virtual.

Es aconsejable incorporar en las situaciones de aprendizaje y en contextos relevantes patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera, aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera. Se promoverán estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

En la Educación Primaria, el bloque de saberes de la interculturalidad merece una atención específica ya que es muy posible que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas, además, asienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural y la capacidad de utilizar estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Se pretende que el alumnado muestre respeto hacia lo diferente,

csv: BOA20220727001

mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnado está en la fase de comienzo e irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera poco a poco; se irá iniciando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo los saberes serán elementales en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Se iniciarán con los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera. – Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio, la posesión, petición y ofrecimiento de ayuda, expresión de gustos, expresión de emociones, expresiones de lugar y dirección, petición de información personal y de permiso, instrucciones del contexto de la clase, expresión de capacidad. – Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos. – Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos: colegio y materiales escolares, identificación personal,la familia, colores, números, comidas y bebidas, juguetes, partes del cuerpo y ropa, animales, días de la semana, entorno natural y clima, adjetivos para describir, verbos (to be, have got, like, can en presente), algunas palabras relacionadas con la tecnología. Léxico relacionado con celebraciones y tradiciones: Halloween, Christmas, Easter. – Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.	Este ciclo es importante porque hay que generar autoconfianza en el alumnado, motivación hacia la asignatura y sobre todo, muy importante, el feedback con refuerzo positivo y rutinas de aula. El alumnado se iniciará con las estrategias para la comprensión y expresión de textos orales, escritos y multimodales de forma muy elemental, siempre con textos sobre temas cercanos y relevantes para ellos en situaciones de aprendizaje. Estrategias de comprensión antes de la lectura: Establecer un propósito para la lectura, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (imaginación y predicción; inferencia a partir de imágenes y gestos), estrategias de comprensión durante la lectura: ajustar la velocidad y dirección de de la lectura, aclarar términos. Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual). En este ciclo se recomienda la utilización de las siguientes estrategias didácticas: cuentos, canciones, juegos, drama, realia, la interacción, mascotas y nuevas tecnologías. También el visual thinking. Las funciones comunicativas se desarrollarán en contextos adecuados teniendo en cuenta la situación de aprendizaje y la tarea propuesta, en este ciclo son elementales y referidas a saludos y despedidas (Hello, hi, goodbye, good morning, good afternoon, good evening), presentaciones (I am…, My name is…), descripciones (personas, animales y objetos), tiempo, la posesión (I have got../This is my…), peticiones de ofrecimiento y ayuda, gustos y emociones (I like/ I don´t like/ I´m happy/I´m sad/I´m angry/I´scared), petición de informaciones personales (What´s your name? How are you? How old are you?), de permiso (Can I go to the toilet, please?), expresiones de lugar (in, on, here, there), expresión de capacidad (I can see…), instrucciones del contexto de la clase (listen, speak, write, read, look at).El alumnado comprenderá mensajes relativos a felicitaciones: Happy birthday…/ Los modelos contextuales serán de relevancia para el alumnado aunque breves y sencillos. Favorecerán la comprensión, producción y coproducción, la mediación y la interacción. Serán adecuados a su nivel y tendrán un carácter significativo: felicitaciones, notas, listas, avisos, cartas. Es importante que en la producción de textos escritos se incentive y potencie la escritura creativa. Estructuras sintáctico-discursivas: Afirmación: I like bananas. Negación: I don´t like bananas. Interrogación: Do you like bananas? There is/ There are: There is a tomato/ There are three tomatoes. El léxico se introducirá en un contexto relevante para el alumnado pudiéndose utilizar diferentes estrategias didácticas: cuentos, canciones, juegos, imágenes significativas…Es muy aconsejable la utilización de mapas conceptuales. El léxico será elemental dentro de cada campo: school and objects, the family, food and drink, toys, the body and clothes, animals, environment and climate, adjectives for descriptions, celebrations, the house, myself, my city, my village, verbs (to be, have got, can, like), colours and numbers, prepositions, relationships. Convenciones sociales (saludos y despedidas: “Hello”, “Good bye”, “Good Morning”); normas de cortesía (thank you, please); para

csv: BOA20220727001

– Iniciación a convenciones ortográficas elementales. – Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc. – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.	favorecer la interculturalidad será aconsejable trabajar las costumbres y tradiciones de países de habla inglesa en las principales festividades. Puede verse enriquecido con la participación en programas europeos y desarrollo de proyectos conjuntos participando en etwinnings y Erasmus+. Se recomiendanmétodos**fonéticosintéticos**que enseñan a los niños y a las niñas de manera multisensorial: a través de imagen, movimiento y sonido. Con estos métodos, cada sonido está representado por una acción, una imagen que representa el sonido (una imagen con el grafema y un dibujo que empieza por ese sonido) y una pequeña canción, lo cual permite a los niños y niñas aprender los sonidos más fácilmente y le ayuda a recordarlos para posteriormente leer. Con las canciones también aprenden los movimientos de cada letra y les resulta más entretenido. Es necesaria una coordinación con la etapa de educación infantil al respecto. Patrones gráficos y convenciones ortográficas (p. e. punto, coma, guión). Se propiciarán actividades de diálogo por parejas, pequeño grupo y en gran grupo sobre temas muy cercanos a ellos. Tendrán que pedir la palabra, cederla, preguntar, responder: I´d like to speak./It´s your turn./Are you interested in…?/Oh yes, I´m interested in…. Se utilizarán textos relevantes, presentaciones y videos, textos comunicativos Puede verse enriquecido con la participación en programas europeos y desarrollo de proyectos conjuntos participando en etwinnings y Erasmus+.
B. Plurilingüismo	
El alumnado reflexionaráde manera elemental sobre el funcionamiento de las lenguas a través de la detección de carencias comunicativas y limitaciones naturales derivadas de su nivel de competencia lingüística. A través de la comparación de las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico personal se iniciará en el reconocimiento de diferentes unidades lingüísticas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.	En este ciclo se facilitarán las expresiones más comunes para pedir ayuda, aclaraciones, o satisfacer necesidades inmediatas y elementales (How do you say…?what´s the meaning of…?, I need…, Can I..? I don´t understand…) Es un buen momento para implementar métodos de lectura sintéticos que ayuden en la lectoescritura de la lengua inglesa. Los métodos fonéticosintéticos permiten al alumnado establecer relaciones entre las palabras y sonidos que las componen. Resulta también interesante iniciar al alumnado en el trabajo con palabras regulares e irregulares analizando patrones. Se introducirá al alumnado en el uso de lenguaje no verbal como gestos, expresión facial y postura corporal, sonidos, etc… como mecanismo de ayuda en la comunicación interpersonal. Se prestará atención a las palabras internacionales, muy similares en varios idiomas (mum, chocolate, museum, bus…) y a las contracciones (Isn´t, aren´t, I´m.) En este momento se puede introducir al alumnado en el uso de traductores, diccionarios visuales o aplicaciones para consultar la pronunciación de palabras.
C. Interculturalidad	
Dentro de este bloque el alumnado se aproximará a la lengua extranjera como medio de comunicación. Conocerá de manera básica las manifestaciones socioculturales y sociolingüísticas más elementales de países de habla de inglesa apreciando la diversidad lingüística, cultural y artística.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las	Se promoverá el enfoque comunicativo en las actividades que se realicen, favoreciendo que el alumnado perciba la lengua extranjera como un medio para ampliar sus posibilidades comunicativas. Se iniciará en el reconocimiento de similitudes y diferencias culturales respecto a los países de habla inglesa (celebraciones, vivienda, vida diaria…) así como normas de cortesía básicas (saludar y despedirse, realizar peticiones…)

csv: BOA20220727001

costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera. – Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera; irá avanzando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo los saberes serán básicos en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Continuarán con la adquisición de los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. – Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas. – Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse, describir personas, objetos, lugares, animales y rutinas diarias; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas, dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio, expresar la capacidad y el gusto, la preferencia, el sentimiento, petición de ayuda, de información, de permiso, pedir disculpas y agradecimientos y hacer invitaciones. – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia. – Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos (casa,	Hay que generar autoconfianza en el alumnado con refuerzo positivo y rutinas de aula. El error forma parte del proceso y por tanto, se verá de forma positiva. El alumnado continuará con las estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura, y expresión de textos orales, escritos y multimodales, siempre sobre temas cercanos y relevantes para ellos pudiendo incluir aspectos relacionados con los ODS. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (imaginación y predicción; inferencia a partir de imágenes y gestos), propósito de la lectura, inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual). Durante la lectura, supervisión de la comprensión, promoviendo distintas estrategias de lectura más profunda o superficial (Scanning, skimming…) y después de la lecturaestablecimiento del tema principal y recordar información. En este ciclo se recomienda la utilización de las siguientes estrategias didácticas: cuentos, canciones, juegos, teatro, realia, la interacción y nuevas tecnologías. También el visual thinking. La mediación estará orientada al procesamiento y la transmisión de información básica entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos de relevancia personal principalmente en situaciones cotidianas básicas. Saludos y despedidas (“Dear….”; “Sincerely…”) y presentaciones (introductions), disculpas, agradecimientos (“thank you very much”; “Your are welcome”; “Not at all”), invitaciones. Expresión de la capacidad (“It can…”, “Can you…?”), el gusto (like, love, hate), la preferencia (“My favourite…”; “I like… but I prefer…”), la opinión (I think…), el acuerdo o desacuerdo (“Of course!”), el sentimiento (I´m shy, surprised…) Descripción de personas, animales, actividades, lugares (“There is a cinema”), objetos, hábitos (I get up…). Instrucciones (study, work…) Petición y ofrecimiento de ayuda (Can I help you?Can you help me with…?permiso (May I…?). Información: Sorry, I need some information about… Los modelos contextuales serán de relevancia para el alumnado. Favorecerán la comprensión, producción y coproducción, la mediación y la interacción. Serán adecuados a su nivel y tendrán un carácter significativo; es recomendable utilizar géneros discursivos variados dependiendo de la situación de aprendizaje y de su fase; por ejemplo: conversacionales, explicativos (folletos), descriptivos, instructivos (receta), normativo (normas y avisos) y narrativos (cuentos, historias). Es importante que en la producción de textos escritos se incentive y potencie la escritura creativa básica; previamente, el alumnado practicará con modelos claros y estructurados relativos al tópico.

csv: BOA20220727001

ciudad, pueblo, campo), familia, comidas y hábitos saludables, el colegio y material escolar, partes del cuerpo y ropa, animales y respeto, transporte, tiempo libre y deportes, festividades, días de la semana, adjetivos… – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa.	Estructuras sintáctico-discursivas. Expresión de relaciones lógicas (p. ej. "because"; "to+ infinitive"), relaciones temporales (Before/After, p.ej: "Tidy up before you go"). Afirmación. Negación. Interrogación Exclamación (p. ej.:"How much is it?"; "Can I have…?"; What's he doing?"). Expresión de la modalidad, imperativo "have to", instructions: go, turn; permiso, "may". Expresión de la existencia. Expresión de la cantidad ("all", "some/any", "more", "very"). Expresión del espacio ("in front of"/"between"; "from here to …"). Expresión del tiempo (present continuous, present simple, simple past); horas; "now", "tomorrow", "next week", "then", "after that"; "at the same time", "sometimes"). El léxico del segundo ciclo estará relacionado con los siguientes campos léxicos y se presentará siempre en contextos relevantes para el alumnado: the house, the school, body and clothes, town and countryside, animals and respect, food and healthy habits, daily routines, free time and sports, festivities. Se incidirá en métodos fonético sintéticos estableciendo una coordinación vertical con el ciclo precedente. Hay que hacer un énfasis especial ensentence stress, word stress y intonation in questions. Patrones gráficos y convenciones ortográficas (p. e. punto, coma, guión, paréntesis, signo - y no signos - de interrogación, exclamación, puntos suspensivos), así como símbolos y abreviaturas de uso frecuente (p. ej.: ☺, @, £, $, St.).Ejemplos: Hello, how are you? Hello, How do you do? Nice to meet you. Can I speak? I´d like to say… What do you think about...? It´s my turn, please. It´s your turn. Sorry, I don´t understand…/ Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales: materiales elaborados por el profesor, libros, videos, presentaciones, páginas web, webquest, correo electrónico, chats, foros, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. plataformas educativas, campus virtual, aula virtual, e-Learning, programas informáticos educativos… Es aconsejable la utilización de task cards con las instrucciones claras de búsqueda de información en el recurso que se plantee: analógico o digital. Hay que hacer una buena elección de los buscadores y búsquedas eficaces y valorar y seleccionar la información adecuada, es necesario recopilar las fuentes y almacenar la documentación para posteriormente, interiorizarla. En el desarrollo de situaciones de aprendizaje se utilizarán herramientas analógicas y digitales para el desarrollo de saberes del bloque de comunicación. Además, se pueden complementar con videoconferencias, plataformas como AEDUCAR, google apps for education, herramientas digitales colaborativas para el fomento de la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes de otros países p.e. etwinning. La participación en Erasmus+ propiciará la utilización de herramientas digitales para el fomento de la comunicación, además de analógicas y además les ofrecerá la posibilidad de comunicarse en el entorno real del país de lengua inglesa.

B. Plurilingüismo	
El alumnado se iniciará en el uso de estrategias de compensación que le ayuden a superar las barreras de comunicación derivadas de su competencia lingüística. Avanzará en el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento de la lengua inglesa y metalenguaje a través de la comparación de lenguas de su repertorio. Se iniciará en la auto y coevaluación ayudándose de herramientas analógicas y digitales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades	En el segundo ciclo de primaria se introducirán estrategias de compensación tales como la identificación de palabras similares: like-*dis*like, want-want*ing*, bus-bus*es* (uso de afijos) y palabras compuestas, (blackboard, sometimes…) así como favorecer descubrimiento de significado de algunos prefijos y sufijos. Pueden introducirse los distintos tipos de palabras (nombres, adjetivos y verbos…) y maneras de diferenciarlos (-s/ -es para nombres, er/est para adjetivos, -s/-ed/-ing para verbos), analizando similitudes y diferencias con otras lenguas conocidas por el

csv: BOA20220727001

lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).	alumnado. Además pueden introducirse variedades geográficas de algunos téminos (lift/elevator, colour/color…) En cada tarea o actividad comunicativa que se presente al alumnado conviene resaltar el propósito comunicativo (dar o pedir información, convencer…) de manera que el alumnado pueda empezar a monitorizar su ajuste a la tarea y desempeño. El uso de rúbricas permitirá al alumnado fijarse en los aspectos relevantes de la tarea e iniciarse en la autoevaluación. Se introducirá el léxico necesario para reflexionar sobre el uso de la lengua (Word, sentence, paragraph, noun, verb, adjective…)
C. Interculturalidad	
En este ciclo el aprendizaje de la lengua extranjera supondrá el desarrollo de actitudes positivas hacia otras culturas mostrando interés en la comunicación interpersonal. Se ampliará el conocimiento intercultural de países de habla inglesa ahondando en diferentes patrones culturales y aspectos socioculturales y sociolingüísticos entendiendo y apreciando la diversidad lingüística, cultural y artística.	
Conocimientos, destrezas y actitudes *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Orientaciones para la enseñanza*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera. – Iniciación a patrones culturales elementales propios de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera. – Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	Se promoverá el enfoque comunicativo en las actividades que se realicen, favoreciendo que el alumnado perciba la lengua extranjera como un medio para ampliar sus posibilidades comunicativas. En este ciclo se presentará el aprendizaje de lenguas como herramienta para la cooperación y entendimiento entre culturas. Se fomentarán situaciones reales de aprendizaje mediante el uso de materiales auténticos y medios analógicos y digitales. Los programas europeos como Erasmus+ o Etwinning pueden servir también a este propósito. Se seguirán trabajando diferentes costumbres y celebraciones de habla inglesa atendiendo al desarrollo de actitudes de interés y respeto por otras culturas (gastronomía, ocio y deportes…) Se introducirá al alumnado en el uso de lenguaje corporal de manera apropiada para comprender y apoyar sus mensajes teniendo en cuenta las diferencias culturales.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación	
El alumnadoirá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera; irá avanzando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo consolidarán e implementarán los saberes básicos en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Continuarán con la adquisición de los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Autoconfianza. El error como instrumento de mejora. – Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.	Hay que generar autoconfianza en el alumnado, motivación hacia la asignatura y sobre todo, muy importante, el feedback con refuerzo positivo y rutinas de aula. El alumnado continuará con las estrategias para la comprensión (antes, durante y después de la lectura) y expresión de textos orales, escritos y multimodales, siempre sobre temas cercanos y relevantes para ellos que incluyan aspectos relacionados con los ODS. Estrategias de comprensión antes de la lectura: Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (imaginación y predicción; inferencia a partir de imágenes y gestos) y establecimiento de objetivos de la lectura. Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial,

csv: BOA20220727001

– Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar y presentarse, despedirse, presentar a alguien, agradecimientos, invitaciones; describir personas, animales, objetos, lugares y hábitos; situar eventos en el tiempo y narrar hechos pasados y recientes; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas y acciones diarias y su frecuencia; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad; expresar la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención; hacer peticiones y ofrecimiento de ayuda, dar información, y pedir permiso, sugerir planes e informar de planes, ir de compras o ir a un restaurante, hablar de experiencias. – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna. – Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales. – Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos (vivienda, ciudad, pueblo), ocio, tiempo libre y deporte, vida cotidiana y familia y amigos o amigas; trabajo y ocupaciones; viajes, vacaciones y transporte; salud y hábitos de vida saludables; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación, hábitos saludables y recetas; lenguas y comunicación; medio ambiente y sostenibilidad y clima; maravillas del mundo, tecnologías de la información y la comunicación; cine y televisión, léxico relativo a festividades de países de habla inglesa y léxico vinculado con el plan lector de la asignatura. – Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.	contacto visual)..Durante la lectura, supervisión de la comprensión, y después de la lectura también establecimiento del tema principal, recordar y localizar información y valorar el logro de los objetivos de la lectura. En este ciclo se recomienda la utilización de las siguientes estrategias didácticas: cuentos, canciones, juegos, teatro, realia, la interacción y nuevas tecnologías. También el visual thinking. El alumnado podrá trasvasar información, explicar datos, traducir un texto, facilitar colaboración interactiva con los pares, colaborar para construir significados, facilitar el espacio pluricultural y actuar como intermediario en situaciones informales. El alumnado deberá de actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva. La mediación estará orientada al procesamiento y la transmisión de información básica entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos de relevancia personal. Saludos y despedidas ("Have a niceday/a goodweekend!"…) y presentaciones, disculpas, agradecimientos ("thank you very much"; "Your are welcome"; "Not at all"), invitaciones. Expresión de la capacidad ("It can…", "Can you…?"), el gusto (like, love, hate), la preferencia ("My favourite…"; "I like this because it's…" "I think it is…"), la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento. Descripción de personas (incluirán rasgos físicos y de personalidad, se les brindarán los adjetivos y un modelo de organización de la descripción), animales, lugares (siguiendo modelos establecidos, describirán una ciudad, un pueblo, su colegio, su casa); hábitos diarios (utilizarán el present simple y adverbios de frecuencia: I sometimes watch series; I always get up at seven o´clock; I never go to school on Sundays). Para narrar hechos en el pasado utilizarán verbos regulares e irregulares así como conectores básicos en la narración. First, I visited my grandparents last Sunday, then, I wrote a letter; after that, I did my homework… Se trabajarán las instrucciones e indicaciones en recetas con el imperativo así como en las explicaciones de direcciones: slice, cut, mix, sprinkle, bake, arrange, peel, chop, / go straight on, turn first right… Petición y ofrecimiento de ayuda ("Could you…?"), pedir permiso ("Can I…?). Sugerir planes (Let´s go to the cinema!); planes en el futuro (utilizarán be going to; I am going to fly to London next June, I am going to study biology next year)). En situaciones de "Going shopping" trabajarán: Can I have some apples?/I´d like some cheese/How much is it?/ Can I have the receipt?. En la situación de "Going to a restaurant" se incidirá en: What would you like for starter?/ I´d like… What would you like for the main course?./ I´d like… What would you like for dessert?/ I´d like… Experiencias: I have been to France and Italy. Los modelos contextuales serán de relevancia para el alumnado. Favorecerán la comprensión, producción y coproducción, la mediación y la interacción. Serán adecuados a su nivel y tendrán un carácter significativo; es recomendable utilizar géneros discursivos variados dependiendo de la situación de aprendizaje y de su fase; por ejemplo: conversacionales, explicativos, descriptivos, instructivos, argumentativos y narrativos. Es importante que en la producción de textos escritos se incentive y potencie la escritura creativa; previamente, el alumnado practicará con modelos claros y estructurados de acuerdo con el writing plan relativo al tópico. Es importante incidir en la lectura de obras de literatura infantil en lengua extranjera y trabajar aspectos relativos a los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (characters, plot, setting, theme), a partir de la misma, pueden generarse situaciones interactivas y enlazar con aspectos de "Filosofía para niños o niñas" para generar debates, diálogos, expresar opiniones y

csv: BOA20220727001

– Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la Lengua Extranjera.	recomendaciones razonadas y sobre todo el gusto por la lectura. Puede, además, vincularse la lectura con cine y teatro. Ejemplos: expresión de relaciones lógicas (p. ej. “smaller than…”; “the biggest”); relaciones temporales (Before/After, p.ej: “Tidy up before you go”). Afirmación. Exclamación (“Hurry up!”, “Watch out!”). Negación (wasn’t; weren’t; “I never go to…”). Interrogación (p. ej.:”What time do you have lunch?”; “Where is the museum…?”, Why don’t we go swimming?”; “Have we got any sugar?”). Expresión de la posesión (our/their); Expresión del aspecto (incoativo: “start –ing”). Expresión de la modalidad (necesidad “must”; consejo “should”), imperativo “Cut”; permiso, “may”. Expresión de la existencia. Expresión de la cantidad (“a lot”, “some/any”, “half”, “a bottle/cup/glass”). Expresión del espacio (“next to”; “near”, “far”); Expresión del tiempo (simple past, present perfect, present simple, present continuous, imperative, future; “now”, “tomorrow”, “next week” + going to; “then”, “after that”; “at the same time”, “sometimes”). Para la introducción del léxico se utilizarán contextos relevantes para el alumnado y podrán utilizarse diferentes recursos didácticos y estrategias: imágenes significativas, presentaciones, historias, textos relevantes, videos, realia; se aconseja la utilización de mapas conceptuales y visual thinking. El léxico que se trabaje se vinculará a los siguientes campos léxicos; se trabajarán sustantivos, verbos y adjetivos relacionados con: “Body”, “City”, “House”, “School”, “Free time and sports”, “Daily life”, “Family and friends”, “Jobs”, “Travelling and vacations”, “Health and healthy habits”, “Education”, “Shopping”, “ Food, recipes and healthy habits”, “Languages and communication”, “Environment, sustainability and climate”, “Wonders of the world”, “ICT”, “Cinema and television”, “Festivities”. Se incidirá en la finalización del método fonético sintético. Se incidirá en la pronunciación de:Third person –s: /s/, /z/, /iz/, Past simple –ed: /t/, /d/, /id/.Sentence stress, Word stressIntonation in questions. Patrones gráficos y convenciones ortográficas (p. e. punto, coma, guión, paréntesis, signo - y no signos - de interrogación, exclamación, puntos suspensivos), así como símbolos y abreviaturas de uso frecuente (p. ej.: ☺, @, £, $, St.). Ejemplos: Hello, how are you? Hello, How do you do? Nice to meet you. Can I speak? I´d like to say… What do you think about...? It´s my turn, please. It´s your turn. Sorry, I don´t understand…/ This is because…./ If we compare them…Do you need some help?I have to leave/ Sorry, it´s late. Se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales: materiales elaborados por el profesor, libros, videos, presentaciones, páginas web, webquest, correo electrónico, chats, foros, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. plataformas educativas, campus virtual, aula virtual, e-Learning, programas informáticos educativos…Es aconsejable la utilización de task cards con las instrucciones claras de búsqueda de información en el recurso que se plantee: analógico o digital. Hay que hacer una buena elección de los buscadores y búsquedas eficaces y valorar y seleccionar la información adecuada, es necesario recopilar las fuentes y almacenar la documentación para posteriormente, interiorizarla. Se respetará la ley de propiedad intelectual. En el desarrollo de situaciones de aprendizaje se utilizarán herramientas analógicas y digitales para el desarrollo de saberes del bloque de comunicación. Además, se pueden complementar con videoconferencias, plataformas como AEDUCAR, google apps for education, herramientas digitales colaborativas para el fomento de la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes de otros países etwinning. La participación en Erasmus+ propiciará la utilización de herramientas digitales para el fomento de la comunicación, además de analógicas y además les ofrecerá la posibilidad de comunicarse en el entorno real del país de lengua inglesa.

csv: BOA20220727001

B. Plurilingüismo	
En el último ciclo de primaria el alumnado afianzará estrategias de compensación que le permitan responder a necesidades concretas y le ayuden a superar barreras de comunicación derivadas de su competencia lingüística. Avanzará en el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento de la lengua inglesa estableciendo relaciones entre las lenguas que conformen su repertorio lingüístico. Se iniciará en el conocimiento sobre el origen de la lengua inglesa y otras lenguas. Será capaz de realizar auto y coevaluación que le permita avanzar y progresar en su aprendizaje.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares. – Estrategias básicas de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). – Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.	Dentro de las estrategias de compensación, puede favorecerse la inferencia y deducción de significados por el contexto, parafrasear, describir, explicar o realizar comparaciones. En este ciclo el alumnado puede analizar mayor cantidad de palabras, como adverbios y phrasal verbs (look after, tidy up…) y pueden también introducirse variedades en cuanto al estilo y registro coloquial o formal (No worries/ no problem, cool/good, ASAP/ as soon as possible…) El uso de rúbricas elaboradas con el alumnado ayudará en la autoevaluación y coevaluación. En este ciclo el alumnado será capaz de dar y recibir un feedback positivo con sus iguales que le permita incorporar mejoras en sus producciones. Se favorecerá la reflexión sobre la lengua y su funcionamiento (source, message, channel, receiver, context, intonation, stress…) Se iniciará al alumnado en la comparación entre lenguas y su origen (Language families, native language, official language, dialects)

C. Interculturalidad	
En el último ciclo de Educación Primaria se potenciará el valor de lengua extranjera como medio de acceso a información y conocimiento de cultas diferentes, poniendo de relieve diferencias que pueden aparecer en el uso de la lengua en función de las relaciones personales, contexto. Se abordarán las normas de cortesía y etiqueta digital.	
Conocimientos, destrezas y actitudes *(introducir cambios o extensiones de forma justificada)*	*Orientaciones para la enseñanza*
– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes. – Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. – Patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.	Se promoverá el enfoque comunicativo en las actividades que se realicen, favoreciendo que el alumnado perciba la lengua extranjera como un medio para ampliar sus posibilidades comunicativas. Se fomentarán situaciones reales de aprendizaje mediante el uso de materiales auténticos y medios analógicos y digitales. Los programas europeos como Erasmus+ o Etwinning pueden servir también a este propósito. El alumnado seguirá ahondando en celebraciones y costumbres de habla inglesa (mitos y leyendas, historia y literatura, geografía…). Se iniciará en el conocimiento de convenciones sociales Se trabajarán normas de cortesía en función de la relación entre interlocutores y el tipo de contexto (saludos, despedidas, formas de tratamiento, lenguaje formal e informal, interjecciones) y se iniciará al alumnado en el respeto a la etiqueta digital. Se pueden introducir expresiones de sabiduría popular como refranes, modismos (better late than ever, costs an arm and a leg…) y diferentes acentos.

csv: BOA20220727001

– Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.	

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El planteamiento competencial e interdisciplinar de la asignatura, la relevancia de los aprendizajes y la utilización de metodologías activas serán aspectos primordiales a tener en cuenta. El alumnado será el agente de su propio aprendizaje. Hay que favorecer propuestas pedagógicas que partan de centros de interésrelevantes y vivenciales para el alumnado, que permitan el desarrollo de su autonomía y creatividad. Se brindarán situaciones de aprendizaje en las que se integren los elementos curriculares mediante proyectos, tareas y actividades significativas, relevantes y vivenciales para el alumnado.

En el diseño de las situaciones de aprendizaje (unidades didácticas o proyectos) y evaluación de los aprendizajes se tendrán en cuenta las pautas de Diseño Universal del Aprendizaje que permitan disminuir barreras atendiendo a las necesidades de todo el alumnado. Se trata de diseñar currículos flexibles que permitan al alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos y desarrollar las competencias específicas a través de diferentes caminos y atendiendo a las capacidades de nuestro alumnado.

El input que se presente ha de ser variado y significativo, proporcionando recursos para obtener información, ofrecer opiniones, sugerencias y alternativas, ayudar a tomar decisiones, modelar la realización de tareas, proponer retos, estructurar y guiar las situaciones de aprendizaje y favorecer el desarrollo de su creatividad. Es importante establecer conexiones con otras áreas del currículo y plantear experiencias de aprendizaje compuestas por tareas de creciente dificultad. En el desarrollo de la asignatura es aconsejable una progresión curricular, de tal modo que el alumnado no sea considerado “falso principiante” al comienzo de cada curso, sino que exista una progresión real de las situaciones de aprendizaje.

La utilización de metodologías activas y en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, cobra una gran importancia el método del **aprendizaje basado en el pensamiento** (Thinking-based Learning o TBL). El objetivo de esta metodología es que los estudiantes aprendan y a su vez desarrollen otras destrezas y habilidades que puedan utilizar en el futuro. A través del estímulo dirigido, los niños y las niñas potencian su **pensamiento crítico, analítico y creativo**, superando así las metodologías de estudio basadas en la memoria y en las que el alumnado es un sujeto pasivo. Es necesario desarrollar un aprendizaje por descubrimiento e incidir en hacerles pensar para luego aprender. Es importante el fomento del trabajo cooperativo e interactivo para el desarrollo de competencias, así como el fomento del razonamiento, pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El trabajo por proyectos competenciales e interdisciplinares favorecerá el desarrollo de situaciones de aprendizaje basadas en tareas competenciales relevantes y motivadoras para el alumnado así como el desarrollo de las competencias específicas de la materia y competencias clave. Esta forma de trabajo, favorecerá la atención a la diversidad, la creación de modelos auténticos de aprendizaje y participación directa del alumnado en contextos reales y funcionales.

El trabajo por Proyectos competenciales e interdisciplinares como situación de aprendizaje, implicará determinar el tópico (relevante para ellos), los objetivos, los saberes básicos, las competencias, los criterios e instrumentos de evaluación del alumnado, el establecimiento de las fases de aprendizaje, contando con un reto inicial y un producto final, con una graduación de dificultad en las tareas funcionales y competenciales; habrá tareas intermedias y tareas finales que permitan el desarrollo de trabajo en grupo o individual; la selección y elaboración de materiales y recursos necesarios, las actividades complementarias, las medidas de atención a la diversidad, así como la propia evaluación del proyecto, para contar con un feedback, que contribuya al enriquecimiento del proyecto en sus sucesivas aplicaciones.

csv: BOA20220727001

El enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera) favorecerá la adquisición de competencias en nuestro alumnado permitiendo la integración entre asignaturas. Además, potenciará el desarrollo de capacidades del entendimiento, la lectura, el habla y la escritura, todas estas con distintos niveles competenciales lingüísticos y favorecerá el desarrollo de las estrategias de aprendizaje complejas ya que requerirá la resolución de problemas en un lenguaje extranjero que el estudiante irá adquiriendo en el proceso.

De especial relevancia será la utilización de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje favoreciendo el desarrollo del plan de digitalización del centro, el desarrollo de todas competencias y la motivación del alumnado.

El área de Inglés desarrollará su propio plan lector a lo largo del curso; será aconsejable hacer una buena selección de libros de lectura que permitan la puesta en marcha de situaciones de aprendizaje enriquecedoras y proyectos interdisciplinares que partan del libro seleccionado. Incluso podrá conectarse el plan lector con cine y filosofía para niños o niñas. El teatro es sin duda una estrategia que combinada con la lectura y cine motiva al alumnado. Se hará uso de la biblioteca de centro.

Será necesario crear rutinas de aula, que permitan al alumnado conocer la estructura de la clase, con el fin de proporcionarle seguridad, y que al utilizar la misma estructura en su lengua materna o extranjera, pueda extrapolar los recursos que de forma natural utiliza en su lengua materna. El Tratamiento del error será efectuado con sumo cuidado, no penalizando en exceso los errores en las manifestaciones escritas u orales del alumnado, para no provocar actitudes negativas hacia el idioma. El establecimiento de rincones dentro del aula enriquecerá el desarrollo de las situaciones de aprendizaje: rincón de lectura y el speakers´ corner.

Es importante crear un entorno positivo desarrollando una filosofía de bienestar. Se creará una atmósfera de clase agradable y motivadora para todos los implicados en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado no sólo en el aprendizaje individual, sino también, y especialmente, en el aprendizaje cooperativo; se ofrecerán refuerzos positivos haciendo hincapié en los logros de cada alumno o alumna según sus capacidades y esfuerzo.

Se potenciará el enfoque comunicativo y la interacción en el aula así como el desarrollo de la creatividad y emociones generando oportunidades para que las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas. Propondremos diferentes tipos de agrupamientos.

Las estrategias didácticas y los recursos didácticos serán motivadores; en primaria los más adecuados son: learning by doing, el teatro/drama, las canciones, los cuentos, las mascotas en cursos bajos, la interacción, el juego, realia, el cine, nuevas tecnologías y aplicaciones. Se utilizarán materiales “auténticos” tanto analógicos como digitales proporcionando una fuente inestimable de motivación. Incluyen cuentos, revistas, internet, canciones, rimas, programas de radio y televisión, textos divulgativos, narrativos, anuncios, recortes de revistas, catálogos, juegos, alimentos, prendas de vestir…Favoreceremos la conexión con los ODS en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje bien a través de proyectos, tareas, actividades o planes lectores.

Se llevarán a cabo estrategias de compensación para el desarrollo de las diferentes competencias específicas de la asignatura: entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes y realia, la repetición, la relectura, la búsqueda de información en soportes digitales o analógicos, los contextos dialógicos; las estrategias que permiten la mejora de la producción comprenden entre otras la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal. La destreza en las producciones más formales será producto del proceso de aprendizaje. Las estrategias de compensación para la interacción incluirán estrategias de inicio, mantenimiento y conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias fundamentales para indicar que no se ha entendido el mensaje y solicitar repetición.

Pueden plantearse sesiones complementarias de Inglés fuera del periodo escolar con la intervención de voluntariado enriqueciendo y potenciando la comunicación oral: cine en Inglés, teatro en Inglés, conversación, canciones y karaoke, taller de fotografía, cocina, storytelling en Inglés. Todas estas actividades complementarían el proceso educativo haciendo uso de nuevos espacios de aprendizaje en el centro.

Será necesario favorecer la internacionalización de los centros, participando en programas europeos Erasmus+, fomentando intercambios, visitas, encuentros, proyectos compartidos tanto de profesorado como de alumnado e

csv: BOA20220727001

etwinnings e integrarlos en la práctica docente en situaciones de aprendizaje. Se fomentará la comunicación en diferentes lenguas, creando un espacio europeo de educación y permitiendo el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado. El desarrollo de proyectos con otros centros europeos favorecerá que los aprendizajes sean más relevantes y vivenciales así como el afianzamiento de la dimensión plurilingüe e intercultural. Con la participación en Erasmus+ se reforzará la dimensión europea de la enseñanza y el aprendizaje; se fomentarán los valores de inclusión y diversidad, tolerancia y participación. Se promoverá el conocimiento sobre el patrimonio europeo común y la diversidad , se apoyará el desarrollo de redes profesionales en toda Europa, se favorecerá la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la educación escolar así como el desarrollo profesional del profesorado, la utilización de las tecnologías y métodos de enseñanza innovadores, el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística de los centros educativos; todo ello contribuirá a la creación de un espacio europeo de educación.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

Se tomarán como referencia los criterios de evaluación del área de Inglés ya que comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado, por tanto, se presentan vinculados a ellas teniendo en cuenta cada uno de los ciclos en primaria. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Para evaluar por competencias es necesario reconocer objetivamente el valor de un proceso, con el fin de profundizar en su desarrollo y, sobre todo, permitir su mejora continua. Se trata de un imperativo pedagógico, no se puede educar sin evaluar para indicar el camino de mejora. De hecho, es un compromiso ético ineludible que la evaluación competencial oriente a la mejora a lo largo de la vida.

La evaluación del alumnado en la asignatura de Inglés será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el desarrollo de competencias y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

El profesorado de Inglés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Se llevará a cabo una evaluación objetiva para lo que se establecerán los oportunos procedimientos. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado incorporando la auto y coevaluación.

En el diseño de proyectos o unidades didácticas y evaluación de los aprendizajes se tendrán en cuenta las pautas de Diseño Universal del Aprendizaje que permitan disminuir barreras atendiendo a las necesidades de todo el alumnado. Se asegurará que los procedimientos e instrumentos utilizados no supongan una barrera para valorar la adquisición de los aprendizajes, en cuyo caso se realizarán los ajustes oportunos y también se procurará que sean lo suficientemente flexibles para expresar el aprendizaje respetando las distintas capacidades y potenciando la elección individual.

La evaluación tendrá lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Se recomienda realizar una evaluación inicial al inicio de cada unidad o proyecto para determinar el punto de partida del alumnado. A lo largo del proyecto o de la unidad se recogerá información relevante referida al grado de desarrollo de las competencias que permita devolver feedback al alumnado. Será muy importante el feedback inmediato y la autoevaluación del alumnado a través de diferentes instrumentos (p. ej. listas de comprobación).

En la evaluación competencial prestaremos atención a los criterios de evaluación y habrá que asociarlos a los instrumentos de evaluación, de manera que para todos los criterios haya evidencias claras de la evolución del alumnado.

En el caso de alumnado al que se le haya realizado adaptaciones curriculares estas no supondrán una minoración en sus calificaciones.

csv: BOA20220727001

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

1.- Introducción:

En cuanto al diseño de las situaciones de aprendizaje partiremos siempre de un análisis del contexto grupo- clase, ciclo y nivel a la que va a ir dirigida. Nuestra situación partirá de un contexto relevante para nuestro alumnado, bien por necesario o por motivador. Hemos de plantearnos estas preguntas: ¿Es relevante en sus vidas? ¿Tiene un contexto vivencial y cercano? Si la respuesta es sí, la motivación está asegurada.

Fijaremos unos objetivos didácticos, es decir, logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la situación de aprendizaje y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas. Hacemos explícitas y visibles las conexiones entre el currículo, la vida real y sus diferentes experiencias y expectativas. Si participamos en programas europeos (Erasmus+, etwinning), es tremendamente enriquecedor vincular las situaciones de aprendizaje con proyectos compartidos con otros centros o incluso compartir el proyecto.

2.- Elementos curriculares:

Seleccionamos los elementos curriculares que se ponen en juego: competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y competencias clave. Es crucial una buena selección de dichos elementos.

3.- Conexiones con otras áreas.

Es importante fomentar la interdisciplinariedad, por tanto, analizamos a fondo la conexión con otras áreas del currículo teniendo en cuenta la situación de aprendizaje y las tareas relevantes que vamos a incluir (tareas intermedias y tarea final).

4.- Descripción.

Esta incluirá el desarrollo en fases de la situación de aprendizaje, su organización, recursos y contextos. La situación de aprendizaje se llevará a cabo en diferentes sesiones, estará muy bien contextualizada, con diferente organización del aula, utilizando diferentes recursos y contextos.

Las tareas que se propongan serán significativas y relevantes para resolver retos de forma creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En una situación de aprendizaje basada en el desarrollo de un proyecto, se incluirán tareas intermedias competenciales que irán acercando al alumnado hacia la tarea final y en consecuencia, el producto final. Se tendrán en cuenta el desarrollo de las competencias específicas y los saberes seleccionados básicos a lo largo de la puesta en marcha de las tareas competenciales; por tanto, las tareas promoverán la comprensión, producción, interacción, mediación, plurilingüismo e interculturalidad.

Fases:

Siguiendo el modelo propuesto por Vicky Gil, en el caso de una situación de aprendizaje basada en la metodología de trabajo por proyectos las fases serán las siguientes:

Fase inicial de activación:

Planteamiento de un reto a través de una carta o cualquier otro medio que lo justifique con un propósito comunicativo y elaborando un producto final. Puede surgir de un problema detectado, una necesidad o una motivación, todo ello en contexto real. Averiguamos qué saben sobre ese tema y qué necesitan saber para conseguir el reto. Puede utilizarse el gráfico KWL (What I know, What I want to know and What I learnt), lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí (este último se completará al finalizar el proyecto). En esta fase, hay que activar, despertar esquemas y motivar al alumnado para centrarse en el tema, habilidad, concepto o proceso a aprender partiendo de conocimientos previos para conectarlos con los nuevos aprendizajes.

– Fase de descubrimiento:

En esta fase presenta el input pudiendo trabajar de forma individual, por parejas, en grupos pequeños o gran grupo. El alumnado explora nuevos saberes utilizando diferentes destrezas y recursos. El input puede presentarse de formas muy variadas: presentaciones, videos, recursos visuales y realia, textos escritos, explicaciones orales, etc. En esta fase,

csv: BOA20220727001

los estudiantes participan en una experiencia conjunta para explorar nuevos temas, destrezas, conceptos y manipular materiales y recursos.

Se les plantean tareas de aprendizaje para la adquisición de saberes y desarrollo de competencias específicas con diferentes centros de aprendizaje. Hay que ofrecer oportunidades de aprendizaje múltiples, ser conscientes de la necesidad de utilizar diferentes tipos de input y ofrecer oportunidades para su procesamiento a través de herramientas y tareas variadas. Las tareas que se planteen ayudarán a extender sus saberes de forma progresiva. Se les ofrecen recursos auténticos muy variados y abundante apoyo. Las tareas pueden plantearse con tarjetas (task cards) y pueden trabajar con organizadores gráficos. Aquí se incluirán tareas funcionales graduadas con planteamiento interdisciplinar. Se trabajarán todas destrezas del idioma. Además, se incluirá bastante "scaffolding" (apoyo) para trabajar aspectos de gramática y vocabulario en contexto. Se aconseja la utilización de mapas conceptuales y de la metodología visual thinking.

– Fase de profundización:

En esta fase, el alumnado profundiza su comprensión comunicando, pensando, analizando, aplicando, generando ideas y comparando. Se plantearán tareas en las que el alumnado interiorizará, analizará, razonará y seguirán favoreciendo el desarrollo de las competencias específicas y saberes básicos; se promoverá el pensamiento relacional. Se brindarán tareas que impliquen un mayor razonamiento y análisis dentro del contexto seleccionado. Se utilizarán organizadores gráficos; en ellos se incluirán preguntas que impliquen un mayor grado de profundización, por ejemplo, relaciones de causa y efecto. Podrán utilizarse rutinas y destrezas de pensamiento (I used to think..Now I think…), (see- think- wonder), diagramas de Venn, diagramas de flujo, mapas conceptuales, visual thinking, organizador con (sentence- phrase- word) resumiendo lo que han aprendido. Las rutinas de pensamiento buscarán organizar y sistematizar la forma de pensar, provocarán un tipo concreto de pensamiento, se usarán repetidamente y serán breves y sencillas pudiéndose utilizar en una gran variedad de contextos.

– Fase de planificación.

Se organizarán evidencias de aprendizaje dando y recibiendo feedback para revisar y mejorar los planes. En esta fase, el alumnado podrá recibir feedback del profesorado y del alumnado. El alumnado planificará cómo llevar a cabo su producto final en grupos.

– Fase de creación.

El alumnado en grupos, creará su producto final. Aquí se les pueden dar guías (task cards), andamiajes, plantillas, listas de comprobación etc. Se les puede brindar un WAGOLL (What a Good One Looks Like), un buen modelo en el que puedan apoyarse.

Fase de publicación y celebración del producto realizado.

El alumnado mostrará su producto a sus compañeros y compañeras explicándolo con detalle en Inglés; también puede difundirse a través de blogs y la web del centro. Por último, lo celebrarán.

– Fase de evaluación:

Teniendo en cuenta los criterios de evaluación marcados previamente. Es necesario proporcionar feedback de forma inmediata para el profesorado (pulgares arriba, tarjetas, semáforos, caritas…) y propiciar la autoevaluación del alumnado utilizando dianas, rúbricas, listados de comprobación.

Es imprescindible evaluar el proceso y el producto final. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación vinculados con las competencias específicas de la asignatura. Es importante recoger información de todas las tareas intermedias. Todos los criterios de evaluación estarán asociados a instrumentos de evaluación.

Organización del aula:se brindan diferentes organizaciones y agrupamientos para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje: gran grupo, grupos pequeños, parejas o individual. Los estudiantes pueden trabajar de forma simultánea la misma tarea u organizar la clase por rincones.

Recursos: Los materiales y recursos audiovisuales responden a modelos auténticos de la lengua inglesa, proporcionando al alumnado necesidades reales de comunicación. El alumnado aprenderá a través de una exposición

csv: BOA20220727001

directa a un uso auténtico del idioma, colocando al alumnado, siempre que se pueda, cara a cara con el hablante o hablantes nativos, proporcionando conversaciones, escuchando la radio, grabaciones, viendo y escuchando la televisión, vídeos, internet, leyendo textos escritos auténticos (periódicos, revistas, rótulos publicitarios…), utilizando programas de ordenador, aplicaciones informáticas, participando en vídeo conferencias, conectándose a Internet de manera dirigida y controlada por el profesor para enviar y recibir correspondencia y participar en foros o chats.

Contextos: Ha de tenerse en cuenta las características del alumnado del grupo- clase. Se ha de planificar cómo atender a la diversidad; principalmente alumnado que necesita refuerzo y apoyo.

5.- Metodología y estrategias didácticas

En las situaciones de aprendizaje se intentará llevar a cabo metodologías activas. El trabajo por proyectos y tareas competenciales son muy adecuados. Hay que asegurar que las situaciones de aprendizaje tengan contextos significativos y relevantes para el alumnado. La resolución de problemas basados en retos y tareas simuladas o reales tienen especial relevancia. Se promoverá el trabajo en grupo cooperativo,agrupamientos interactivos y la gamificación así como la utilización de las tecnologías de la Información y la Comunicación.

El método comunicativo es un referente en el trabajo de aula. En las situaciones de aprendizaje se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. Se podría decir que la interacción comunicativa no es sólo el medio sino también el objetivo final del aprendizaje. Se incidirá en el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, aprendiendo desde el respeto y favoreciendo el deseo de aprender y a que el alumnado se comprometa con su propio aprendizaje. La atención será personalizada y se respetarán diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Se desarrollará la creatividad y la emoción generando oportunidades para que el talento y las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas. Ha de haber un entorno positivo en el aula. Se diseñarán actividades y tareas que refuercen la comunicación. Hay que dar énfasis a una metodología visual, experimental, manipulativa, significativa y vivencial. Se potenciará el trabajo en grupo y las tareas comunicativas. Se llevan a cabo actividades para extraer el conocimiento previo (contenidos de la materia, conocimientos lingüísticos).

Se utilizarán estrategias tanto lingüísticas como paralingüísticas: comprobar la comprensión más a menudo, desglosar los contenidos: repetir, parafrasear, ejemplificar, simplificar, hacer analogías, dramatizar, uso de mapas conceptuales, esquemas, glosarios, diagramas, imágenes, líneas del tiempo.Habrá una adaptación de la lengua al contenido, se simplificará la complejidad lingüística, se hará énfasis en la comunicación (oral y escrita) y se ofrecerá abundante diversidad de input: documentos auténticos, publicaciones, audiovisuales, internet. Se trabajará de manera integrada la cultura de los países de la lengua extranjera.

Se comenzará con tareas sencillas que permitan que el alumnado no se sienta perdido y frustrado para continuar con tareas de creciente dificultad. Se utilizará una amplia variedad de estrategias didácticas y recursos: drama, canciones, cuentos, juegos, cine, realia, mascotas etc.

El aprendizaje será interactivo y autónomo, se trabajarán aspectos que se pueden promover y desarrollar mediante: el trabajo individual, por parejas y por grupos, actividades que impliquen la negociación de significado, desarrollo de trabajo por descubrimiento e investigación, distinguir lo esencial de lo superfluo, que el alumnado utilice técnicas de deducción.La lengua extranjera formará parte del plan lector de centro.

Es muy aconsejable la participación en Programas europeos (etwinning) y Erasmus+. Es recomendable vincular las situaciones de aprendizaje que se lleven a cabo con los programas europeos reforzando así la internacionalización del centro; de esta forma, todo adquiere una mayor coherencia y funcionalidad. A través de estas “Situaciones de aprendizaje europeas”, se pueden llevar a cabo proyectos compartidos tanto de profesorado como de alumnado e integrarlos en la práctica docente, fomentando la comunicación en diferentes lenguas, creando un espacio europeo de educación y permitiendo el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado. El desarrollo de proyectos con otros centros europeos favorecerá la dimensión plurilingüe e intercultural. Estas situaciones de

csv: BOA20220727001

aprendizaje europeas pueden incluso llegar a ser vivenciales para nuestro alumnado en otros entornos europeos si propiciamos movilidades.

Las situaciones de aprendizaje estarán vinculadas con los ODS siempre que sea posible.

En el desarrollo de las situaciones de aprendizaje tendremos en cuenta:

- Su planteamiento interdisciplinar y vinculación con los ODS.
- Tienen en cuenta las fases del aprendizaje.
- Su carácter relevante, funcional y vivencial.
- Su diseño atractivo y motivador.
- Favorecen el desarrollo de todas competencias específicas/clave.
- Su adecuación a las edades del alumnado e intereses.
- Contemplan la atención a la diversidad.
- Se hace uso de las nuevas tecnologías.
- Tienen un enfoque totalmente comunicativo.
- Están abiertas a otras comunidades educativas europeas. (Erasmus+, etwinnings).
- El alumnado es protagonista.
- Se desarrollan todas destrezas del idioma y se utilizan gran cantidad de estrategias didácticas: historias, canciones, dramatizaciones, juegos, interacción …
- Aparece abundante language scaffolding (apoyo en el lenguaje) a través de imágenes, mapas conceptuales, tablas, frame sentences… que ayuda al alumnado en el avance de su competencia lingüística.
- Favorecen el hábito lector.
- Promueven la investigación y la creatividad.
- Utilizan visual thinking.
- Desarrollan la estrategia feedback.
- El alumnado es consciente de lo que se pretende alcanzar en cada sesión.
- Contemplan todos los elementos curriculares.

6.- Atención a las diferencias individuales

Desde la asignatura de Inglés se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. Podrán establecerse medidas de flexibilización en la organización de la asignatura, las enseñanzas, los espacios, los tiempos, metodologías que favorezcan la atención a la diversidad a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

Los mecanismos de refuerzo se pondrán en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, tanto organizativos como curriculares. Podrá considerarse el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. Desde la asignatura de inglés, se favorecerá la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión. Además, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado.

7.- Recomendaciones para la evaluación formativa.

La evaluación del alumnado en la asignatura de Inglés será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el desarrollo de competencias y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

El profesorado de Inglés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Se llevará a cabo una evaluación objetiva siendo los referentes los criterios de evaluación

csv: BOA20220727001

establecidos para cada competencia específica. Para ello promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva del alumnado. El diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación deberá permitir a todo el alumnado expresar su aprendizaje de manera equitativa y servir como retroalimentación para la mejora en la adquisición de las competencias específicas.

Se fomentará la autoevaluación y la coevaluación del alumnado con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y motivándole en la búsqueda de la mejora continua. En la evaluación formativa se evaluará el proceso por tanto, se tendrán en cuenta las evidencias de todas tareas intermedias. Se fomentará el feedback inmediato individual, por parejas (se activa a los estudiantes entre ellos como un recurso mutuo) y las autoevaluaciones (se activa al alumnado como dueño de su propio aprendizaje);se les brindará retroalimentación continua.

En la evaluación formativa se tendrán en cuenta los criterios de evaluación asociados a sus instrumentos de evaluación. Serán evaluadas las tareas intermedias teniendo en cuenta los instrumentos de evaluación escogidos. Estas tareas intermedias estarán vinculadas a los criterios de evaluación. Observaremos los avances y dificultades de aprendizaje, recopilaremos evidencias, y si es necesario, tomaremos decisiones y haremos ajustes. La evaluación formativa implica estar en diálogo permanente con el alumnado.

Algunas de las técnicas e instrumentos de evaluación más utilizadas desde el enfoque formativo son las siguientes:

- De carácter informal: observación y análisis del trabajo individual y grupal del alumnado (registros, listas de control, diarios de clase, cuestionamientos orales).
- De carácter semiformal: producción de textos, tareas y trabajos, mapas conceptuales, ejercicios en vivo, evaluación de portafolios.
- De carácter formal: pruebas (orales y escritas), rúbricas, escalas de valoración, listas de verificación.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE. Proyecto: “Healthy food is really good”.

A.- INTRODUCCIÓN

La situación de aprendizaje va dirigida al tercer ciclo de primaria preferentemente al nivel de 6º, su duración es de mes y medio. La situación de aprendizaje es muy significativa y relevante ya que su origen está en una necesidad o problema detectado en el centro e importante en la vida del alumnado hace dos cursos. Se observaba que cierto alumnado no tenía hábitos saludables en cuanto a alimentación, había problemas de obesidad. Ahora, el colegio ha mejorado y es uno de los centros más saludables. El centro participa en un Erasmus+ con otros centros europeos y parece que en estos centros quieren mejorar sus hábitos en cuanto a alimentación ya que el alumnado presenta problemas. Piden ayuda y colaboración a nuestra institución ya que consideran que es un buen modelo a seguir. Al trabajar el tópico “Healthy food is really good” conectamos con el ODS 3 de “Salud y bienestar”; es relevante en sus vidas ya que los hábitos de vida saludables relacionados con la alimentación son necesarios para su desarrollo personal y crecimiento.

Se pretende que el alumnado sea el agente de la situación de aprendizaje y que sepa construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias a través de tareas relevantes y significativas. La situación ofrece tareas de creciente dificultad y nivel de profundización, así como la posibilidad de diferentes grados de realización. Para la planificación se ha recurrido al currículo oficial, haciendo una correcta selección de saberes básicos, objetivos didácticos, competencias específicas y criterios; y sobre todo, un planteamiento de trabajo por proyecto llevado a cabo con tareas competenciales y relevantes.

Señalar que el centro participa en Erasmus+ desde hace cinco cursos, desarrolla etwinnings y tiene la acreditación Erasmus+; se vincula la situación de aprendizaje con programas europeos. Se fomenta la comunicación creando un espacio europeo de educación y permitiendo el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado; esto favorecerá la dimensión plurilingüe e intercultural.

Los objetivos didácticos son:

csv: BOA20220727001

- Reconocer e identificar hábitos saludables de alimentación a través de textos orales y escritos.
- Crear una historia de alimentos fomentando la escritura creativa.
- Mostrar interés y adquirir el hábito de una alimentación saludable.
- Planificar y elaborar una receta siguiendo las instrucciones en Inglés.
- Explicar trabajos de investigación sobre recetas del mundo en Inglés.
- Descubrir recetas saludables, crear un recetario europeo participando en programas europeos (etwinning) y Erasmus+ y respetar las diferencias culturales fomentando la interculturalidad.
- Hacer uso del léxico relacionado con el tópico "Healthy food is really good" así como de las estructuras sintácticas requeridas: oraciones en imperativo para instrucciones, oraciones con should y present simple (habits).
- Establecer interacción en situaciones comunicativas y dramatizar situaciones comunicativas relacionadas con el tópico: "Going food shopping", "Making a recipe", "Giving advice".
- Cooperar trabajando en grupo en la elaboración de un menú escolar saludable para un mes en Inglés.
- Describir y explicar oralmente su producto final: un menú, razonando la selección de sus recetas en Inglés.

B.- ELEMENTOS CURRICULARES:

B.1.COMPETENCIAS CLAVE: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, competencia en conciencia y expresión culturales, competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.

B.2.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6. Se desarrollan todas competencias específicas de la asignatura:

1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.

2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.

3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.

4.- Mediar en situaciones predecibles usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica.

5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.

6.- Apreciar y respetar la diversidad lingüística cultural y artística identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas para aprender a gestionar situaciones interculturales.

B.3. SABERES BÁSICOS

BLOQUE COMUNICACIÓN:

- -Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.
- -Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos relativos a la alimentación saludable, menús y recetas saludables.
- -Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones relacionadas con el tema "Healthy food is really good". El alumnado podrá trasvasar información, explicar datos, traducir un texto, facilitar colaboración interactiva con los pares, colaborar para construir significados, facilitar el espacio pluricultural y actuar como intermediario en situaciones informales
- -Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: Pedir e intercambiar información sobre: "Going food shopping". Dar indicaciones e instrucciones para la elaboración de recetas: "Making a recipe". Dar consejos sobre dieta saludable: "Giving advice about a healthy diet".

csv: BOA20220727001

- -Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios relativos a la alimentación saludable, buenos hábitos y recetas.
- -Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a la alimentación: food pyramid, eat well plate, nutrients, food groups; diets (healthy and unhealthy diet and consequences), healthy récipes, (actions in recipes), school menu rules.
- -Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. Intonation in questions: Can I help you? Can I have some potatoes? What would you like for starter?
- -Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos: Patrones gráficos y convenciones ortográficas (p. e. punto, coma, guión, paréntesis, signo - y no signos - de interrogación, exclamación, puntos suspensivos).
- -Convenciones y estrategias conversacionales básicas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc. Can I speak? I´d like to say… What do you think about...? It´s my turn, please. It´s your turn. Sorry, I don´t understand…/ This is because…/ If we compare them… Do you need some help?
- -Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales: materiales elaborados del proyecto, cuento, presentaciones, videos, mapas conceptuales, imágenes significativas, realia (alimentos reales), internet (https://www.allrecipes.com/recipes/86/world-cuisine/).
- -Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa: utilización de etwinning así como la participación en Erasmus+.

BLOQUE PLURILINGÜISMO

- -Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas: estrategias de inicio, mantenimiento y conclusión en las situaciones comunicativas que se trabajan.
- -Estrategias básicas de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas.
- -Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. Uso de rúbricas.
- -Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

BLOQUE INTERCULTURALIDAD

- -Se trabajan aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a recetas del mundo, costumbres en cuanto a la alimentación, la vida cotidiana y horarios de comidas y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.
- -La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países (en el desarrollo de un etwinning y Erasmus+), como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.
- -Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera en torno al tópico: “Healthy food is really good”.

B.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos así como de textos literarios (historias) adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado, expresadas de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

csv: BOA20220727001

2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.

4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.

C.- CONEXIONES CON OTRAS ÁREAS:

Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Educación Plástica y Visual, Educación en Valores Éticos y cívicos. La situación de aprendizaje planteada se vincula a otras áreas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Su mayor vinculación está con el área de Ciencias de la Naturaleza al tratarse de un tópico relacionado con alimentación y hábitos saludables y por su puesto con el ODS 3. Tiene conexión con el área de plástica ya que fomenta la creatividad sobre todo con la elaboración de una receta saludable de forma creativa, su planificación y diseño; con Matemáticas está vinculada en las situaciones comunicativas y funciones tales como: “Going food shopping” (compran, venden y calculan) y “Making a recipe” (con la elaboración de la receta y cantidades requeridas de los diferentes ingredientes); por último, con Educación en Valores Éticos y Cívicos al fomentar el respeto a la diversidad de culturas y tradiciones.

D.- DESCRIPCIÓN

D.1. FASES: las fases en su desarrollo son las siguientes. Se sigue un modelo de aprendizaje basado en proyectos.

FASE 1.- ACTIVACIÓN

Se introduce el tópico “Healthy food is really good” a través de imágenes significativas (niños y niñas comiendo alimentos saludables y otros, comiendo comidas poco saludables y con problemas de obesidad) y se les pide que las describan y que digan qué les sugieren (warming up); averiguamos qué saben sobre ese tópico y qué necesitan saber para conseguir el reto y utilizamos un organizador KWL (what I know, what I want to learn, what I learnt).

Se presenta el reto a través de una carta. En este caso es una carta del Consejo Escolar felicitándoles de los avances que ha tenido el alumnado de sexto de primaria en los últimos dos cursos con el desarrollo del objetivo ODS 3 sobre “Salud y bienestar” en cuanto a alimentación saludable. La comisión de salud del Consejo Escolar les recuerda que el colegio participa en un Erasmus+ con centros europeos. Estos se han puesto en contacto con el centro para pedir ayuda ya que están teniendo auténticos problemas con la alimentación de su alumnado y sus consecuencias y parece que sus

csv: BOA20220727001

menús necesitan mejorar; son conscientes de que el colegio es un centro muy saludable y querrían que les ayudaran a mejorar.

La comisión de salud les propone ayudar a los compañeros y compañeras europeos y elaborar un menú saludable por grupos de cuatro alumnos o alumnas para enviarles y para ponerlos en marcha en el propio centro. También deberán colgarlos en la web del colegio tras ser aprobados por la comisión.

La carta incluye, además, tareas intermedias competenciales, significativas y motivadoras para el alumnado tales como:

- La creación de una historia de alimentos fomentando la escritura creativa y que contarán a alumnado de cursos inferiores haciendo un "reading buddies".
- La investigación sobre grupos de alimentos, nutrientes, pirámide de alimentos y plato del buen comer.
- La investigación sobre dietas y menús saludables y no saludables y sus consecuencias.
- El análisis del propio menú escolar y la comparación con otros de otros centros europeos.
- La creación de un libro de recetas europeo participando en programas europeos vinculados con los ODS.
- La elaboración de una receta saludable.

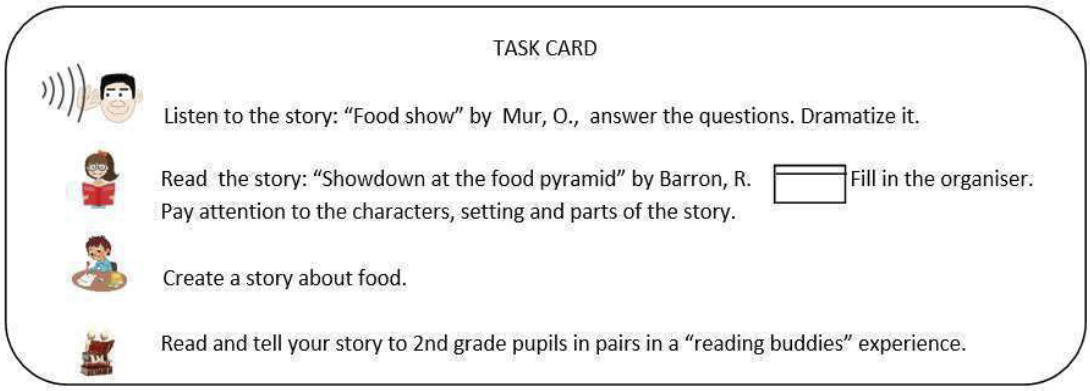
Todas ellas, contribuirán a que el alumnado sea capaz de planificar y crear su producto final: La elaboración de un menú saludable para un mes.

FASE 2: DESCUBRIMIENTO.

Para poder elaborar el producto final es necesario que el alumnado realice tareas intermedias de aprendizaje teniendo en cuenta los saberes básicos programados. Es el momento de fomentar la investigación y el trabajo en grupo e individual. El input va a ser muy variado. El planteamiento de las tareas intermedias que se presentan es interdisciplinar y competencial. El alumnado irá descubriendo todo aquello que necesita para realizar su producto final.

TAREA 1: "CREA UNA HISTORIA CUYOS PERSONAJES SEAN ALIMENTOS Y CUÉNTASELA A TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE 2º".

El alumnado recibirá una task card (tarjeta de tarea) con las siguientes instrucciones:



1. a. Se introduce el vocabulario en contexto, utilizando imágenes significativas de una historia divertida de alimentos (Food Show) realizada con realia y se afianzan estructuras básicas. Contamos la historia (storytelling) y se practica la comprensión mediante scanning (preguntas específicas de comprensión) y skimming (preguntas globales), por último, se dramatiza la historia en grupos fomentando la interacción.

1. b. El alumnado lee en grupos otra historia sobre una pirámide de alimentos en Inglés. Finalmente, completarán un organizador que contendrá preguntas de las dos historias sobre los personajes (characters), la puesta en escena (setting) y las partes de la historia (introduction, rising action, climax, falling action, resolution). Se revisan los organizadores con plantillas que contienen correctas respuestas (cheat sheets).

csv: BOA20220727001

1. c. Tomando como modelos las historias trabajadas, el alumnado crea el esquema base de una historia plasmándolo en un mural y pasan a la fase de escritura creativa (creative writing). Finalmente, inventan una historia individualmente con viñetas cuyos personajes son alimentos. Se les da scaffolding con plantillas.

1.d. El alumnado mostrará sus historias a compañeros y compañeras de cursos inferiores (2º) generando una experiencia "Reading buddies". En parejas en el salón del colegio, el alumno o alumna mayor leen su historia primero y luego se la cuenta al alumnado menor, más tarde con la ayuda del compañero o compañera mayor (mediación), el menor hace un "story map" de la misma. La actividad favorece la interacción y la atención a la diversidad ya que permite diferentes grados de realización.

TAREA 2: "EXPLORA E INVESTIGA SOBRE GRUPOS DE ALIMENTOS, NUTRIENTES, PIRÁMIDE DE ALIMENTOS Y PLATO DEL BUEN COMER".

Para ello, seguirán las instrucciones presentadas en la siguiente task card. Además, el alumnado (en grupo) completará un organizador tras investigar en varias PPTs y video (desarrollará la comprensión,producción, interacción, y mediación).

TASK CARD

Explore and find out about food groups, nutrients by using the following PPTs and video.

https://www.youtube.com/watch?v=KB-BomApiNo

Complete the organiser.

2.a. El alumnado está en la fase de descubrimiento, por ello, se les brindará un input variado: PPTs y video que le ayudarán a averiguar aspectos que necesita conocer antes de elaborar su producto final: grupos de alimentos, nutrientes, pirámide de los alimentos, el plato del buen comer.

2.b. En esta tarea, el alumnado utilizará un organizador gráfico para recoger la información. La tarea se vincula a Ciencias de la Naturaleza.

TAREA 3: "Investigamos sobre dietas, menús saludables y normas de un menú escolar" utilizando PPTs y videos.

TASK CARD

Explore and find out about healthy diet and menus with a PPT.

Find out the rules for a school menu using these texts and mind maps.

Complete the organiser. Tell your partner and give him/her advice ("you should...")

3. a. El alumnado investiga en grupos utilizando PPTs sobre dietas y menús saludables.

3. b. Les damos a conocer la normativa de los menús escolares (structure of the menu, combinations, garnish and healthy ways of cooking) mediante textos escritos y mapas conceptuales.

3. c. Utilizan organizadores y en ellos responden a cuestiones relativas a dietas y menús escolares saludables y normas para un menú escolar. Finalmente practican en parejas la función comunicativa: "Giving advice" utilizando la estructura

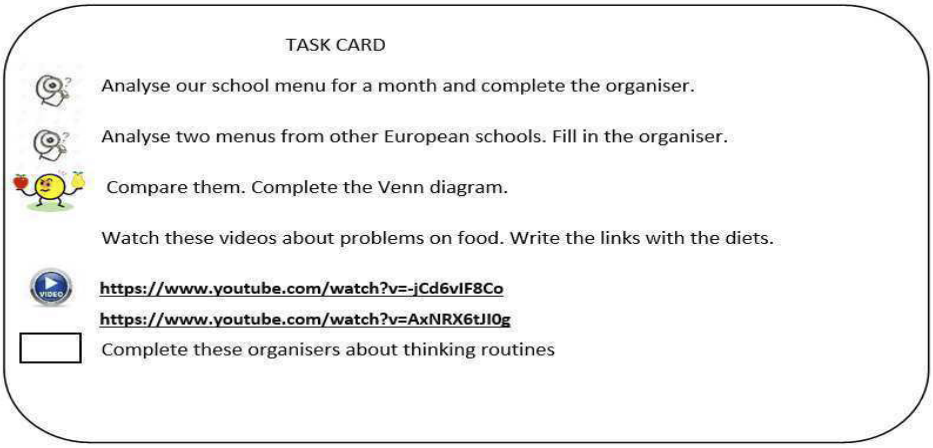
csv: BOA20220727001

"You should" siguiendo un modelo y haciendo referencia a alimentación saludable. Ej. you should eat three pieces of fruit every day.

FASE 3: PROFUNDIZACIÓN: en esta fase el planteamiento sigue siendo interdisciplinar y competencial solo que implicará una mayor profundización de sus aprendizajes; tendrán que analizar, comparar, aplicar…

FASE 3: DEEPENING

TAREA 4: "Analizamos nuestro menú escolar y lo comparamos con otros de otros centros europeos y tomamos conciencia de las consecuencias de la dieta en nuestra vida".



4. a. En esta tarea, tras haber trabajado lo que es y lo que no es comida saludable, la pirámide de alimentos y nutrientes, para promover su espíritu crítico y cómo elaborar un menú escolar (estructura, frecuencia de alimentos, métodos de elaboración, combinaciones, variedad, dieta equilibrada), se analiza el menú escolar del colegio (algo cercano y vivencial) de un mes en Inglés. Por grupos, completan un organizador donde se contemplan los aspectos a analizar:

- Analizarán la estructura del menú, las frecuencias de alimentos, los métodos de cocina y la combinación de los alimentos tomando como referencia la normativa sobre menús.

- Finalmente, razonarán si ofrece una dieta equilibrada o no y por qué.

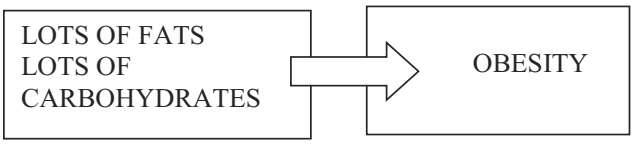
4. b. Analizan otros dos menús de colegios europeos (de los centros que han pedido ayuda). Completan el organizador. Tendrán en cuenta la estructura, frecuencia, métodos de elaboración, combinaciones, variedad y si plantean una dieta equilibrada.

4. c. En grupos, los comparan tomando como referencia los aspectos mencionados.

Tras analizar los tres menús, establecerán comparaciones y verán qué coincidencias o diferencias tienen, completando un diagrama de Venn. Decidirán cuál es el más saludable y razonarán su respuesta. Además, se tendrán en cuenta las recetas poco saludables de los menús europeos y se les comunicará mediante un vídeo en Inglés sugiriéndoles nuevas recetas con la finalidad de ayudarles a mejorar sus hábitos.

csv: BOA20220727001

4. d. En gran grupo, visualizarán dos vídeos sobre problemas relacionados con la alimentación. Intentarán establecer conexiones entre los problemas (obesidad, anemia…) con el tipo de dieta que se lleva utilizando links. A través de ellos, se incide en las consecuencias de los menús y alimentos poco saludables.



4. e. Se ponen en práctica rutinas de pensamiento:

1.- I used to think… / Now, I think…. (I used to think that hamburgers were good for us, now I think that….)

2.- Organizador con: Sentence/ Phrase/ Word. Seleccionan una oración de relevancia sobre lo que han trabajado hasta ahora, una frase y una palabra importante; lo explican.

SENTENCE	PHRASE	WORD
It´s important to have a healthy diet	all the types of nutrients in the correct amount	health.

They give explanations.

MONDAY	TUESDAY 8	WEDNESDAY 9	THURSDAY 10	FRIDAY 11
	Tortellini	*Green beans with potatoes*	*Shellfish paella*	*Salad with tuna*
	Breaded chicken breast with salad	*Azúa meatballs*	*Roast grouper*	*Roast chicken with potatoes*
	Fruit / yoghurt	*fruit*	*Fruit / yoghurt*	*Ice cream*
MONDAY 14	**TUESDAY 15**	**WEDNESDAY 16**	**THURSDAY 17**	**FRIDAY 18**
Macaroni with cheese	*Mixed salad with tuna*	*Lentils*	*Cream of courgette*	*Salad with pasta*
Steak with salad	*Stewed chicken thighs*	*Hake with mayonnaise*	*Breaded chicken breasts with potatoes and lettuce*	*Stuffed eggs with tuna and mayonnaise*
Fruta *fruit*	Fruta/yogur *Fruit / yoghurt*	Fruta *fruit*	Fruta/yogur *Fruit / yoghurt*	Helado *Ice cream*
MONDAY 21	**TUESDAY 22**	**WEDNESDAY 23**	**THURSDAY 24**	**FRIDAY 25**
Shellfish fideua	*White beans*	*Aragonese borage*	*Meat and vegetable soup*	*Salad with crab stick*
Turkey with thin herbs	*Breaded loin of pork with lettuce*	*San Jacobo with lettuce*	*Cod in green sauce*	*Caneloni with meat*
Fruta *fruit*	Fruta/yogur *Fruit / yoghurt*	Fruta *fruit*	Fruta/yogur *Fruit / yoghurt*	Helado *Ice cream*
MONDAY 28	**TUESDAY 29**	**WEDNESDAY 30**		
Potatoes with white sauce	*Chards with ham*	*Bread crumbs with grapes*		
Chicken breasts with salad	*Breaded veal*	Baked sole		
fruit	*Fruit / yoghurt*	*fruit*		

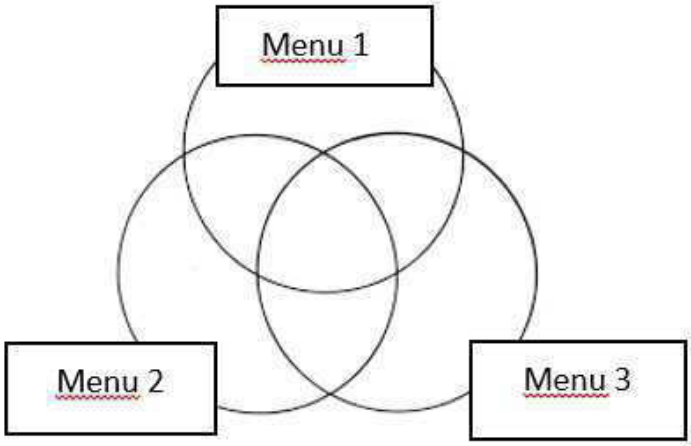
Menú de su centro

1.- INVESTIGATE. ANALYSING MENU 1.

	ANALYSE AND DESCRIBE	IS IT CORRECT OR NOT? WHY?	S	W
STRUCTURE				
FREQUENCY				
METHODS OF COOKING				
VARIETY OF NUTRIENTS				
COMBINATIONS				
BALANCED DIET				

Organiser 1

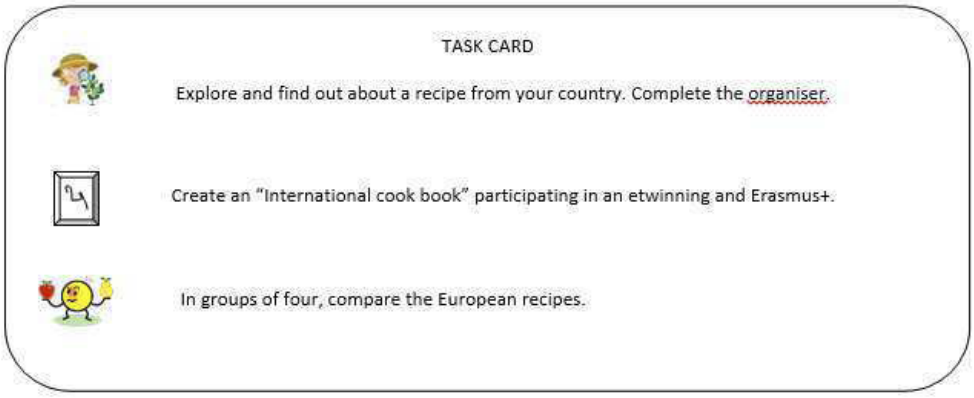
csv: BOA20220727001



Venn diagram

TAREA 5: PARTICIPAMOS EN UN ETWINNING:"INTERNATIONAL COOK BOOK". CREAMOS UN RECETARIO EUROPEO. LA ACTIVIDAD ESTÁ INMERSA DENTRO DEL PROGRAMA ERASMUS+.

Con esta tarea intermedia se pretende trabajar el bloque de saber relacionado con la interculturalidad. Se vincula con programas europeos.



Esta tarea está vinculada a un etwinning que se lleva a cabo y que forma parte del programa Erasmus+ del centro ya que los profesores de varios países europeos así lo han acordado en movilidades realizadas.

csv: BOA20220727001

5.a. Se les pide que hagan un trabajo de investigación sobre una receta típica de su país, tiene que ser saludable (trabajo individual); podemos encontrar recetas de otros países ya que hay niños y niñas de origen extranjero. Previamente se da un modelo de writing plan y se incide en las instrucciones (acciones) para elaborar recetas con scaffolding (mind map con imágenes y PPT); también se les recuerda el uso de conectores. Cada niño o niña exponen su receta a sus compañeros y compañeras de grupo y las comparan, ha de hacerse hincapié en el respeto hacia otras culturas y tradiciones.

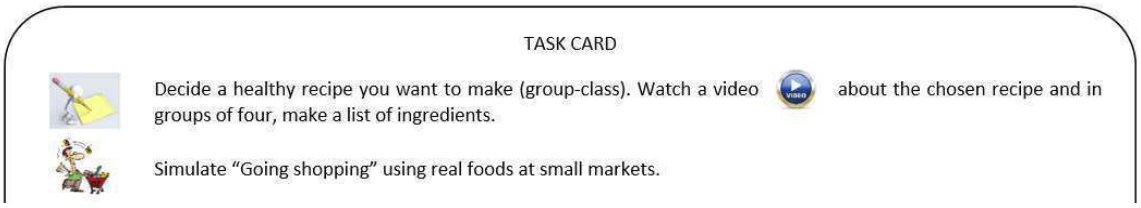
5.b. Paralelamente, se lleva a cabo un etwinning con los centros europeos cuyo tópico es: “International Cook Book”. Los niños y las niñas presentan las recetas típicas y saludables de sus países respectivos a través de videoconferencias y se comparten materiales elaborados utilizando la plataforma etwinning.

Finalmente, se crea un recetario europeo que será difundido. Dentro del programa Erasmus+ compartido con otros centros europeos ubicados en Finlandia, Dinamarca y Gran Bretaña, se hace una apuesta fuerte por trabajar el ODS 3 (hábitos de vida saludables). De esta forma, se crea un espacio europeo de educación permitiendo el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado. El desarrollo de proyectos con otros centros europeos favorecerá la dimensión plurilingüe e intercultural. Estas situaciones de aprendizaje europeas y movilidades son tremendamente enriquecedoras para nuestro alumnado.

5.c. En grupos, comparan las recetas europeas valorando la interculturalidad y fomentando la interacción y la mediación entre iguales.

TAREA 6: “ELABORAMOS UNA RECETA SALUDABLE”.

Vamos de compras y elaboramos una receta saludable favoreciendo la creatividad. Esta tarea intermedia es totalmente competencial, funcional y tiene un planteamiento interdisciplinar. Con esta tarea se trabaja la interacción y mediación en gran medida.



csv: BOA20220727001

6.a. El grupo clase piensa y decide qué receta va a preparar, se les comenta que colgarán las recetas y su elaboración en la página web del centro. Deciden en este caso una pizza saludable con vegetales. Ven un vídeo sobre cómo elaborar la pizza saludable. El alumnado en grupos piensa y selecciona los ingredientes que van a necesitar tras razonar el porqué de su elección, confeccionan un listado con los ingredientes necesarios. El alumnado, en grupos cooperativos, distribuirá sus funciones de manera que en cada grupo haya: un investigador de la receta (investigará la receta de una pizza saludable), un diseñador (hará el diseño de la pizza), un jefe de cocina (dará las instrucciones en Inglés) y un cocinero (elaborará la pizza siguiendo las instrucciones). Ellos interactuarán en Inglés y tratarán de llegar a acuerdos.

6.b. Se creará un mercadillo con alimentos reales que previamente han traído y se practicará la situación comunicativa de: "Let´s go food shopping". Se les da un modelo claro de conversación con frame sentences como scaffolding (andamiaje); harán práctica oral y escrita por parejas primero. Esta actividad es totalmente comunicativa y favorece la interacción; el alumnado compra o vende y paga, en este caso, cada grupo compra los alimentos que vaya a utilizar para su pizza; habrá cuatro puestos de mercado y un representante de cada grupo vende. Se interrelaciona con matemáticas.

Ejemplo de scaffolding o andamiaje de la situación comunicativa:

Customer: Hello, good morning.

Shop assistant: Can I help you?

Customer: Can I have some ……., please?

Shop assistant: Here you are.

Customer: Can I have some …….. please?

Shop assistant: Here you are.

Customer: I´d like some ……., please.

Shop assistant: Here you are.

Customer: I´d like some …… and some …… please.

Shop assistant: Here you are. Would you like anything else?

Customer: No thanks. How much is it?

Shop assistant: It´s ……..$

Customer: Here you are. Can I have the receipt, please?

Shop assistant: Here you are.

Customer: Thanks, bye!

Shop assistant: Have a nice day!

csv: BOA20220727001

6.c. En grupos cooperativos y por rincones, se procede a la elaboración de la pizza saludable siguiendo las instrucciones en Inglés que un miembro del equipo irá diciendo (jefatura de cocina), ya que otro (el investigador o investigarora), ha tenido que buscar información sobre la receta previamente y además, se tiene en cuenta el modelo de pizza que ha creado el diseñador. El último, es el cocinero, que sigue las instrucciones que el jefe de cocina y el diseñador le indican. Con esta tarea el alumnado elabora una pizza saludable de vegetales. Para finalizar, y con la ayuda de las cocineras del colegio, hornea la pizza. Previamente, se han trabajado todas las acciones que se van a utilizar a través de material auténtico (mind maps y vídeos), vocabulario de alimentos y utensilios, así como consejos para cocinar. La tarea se interrelaciona con ciencias, matemáticas y plástica. Los niños y las niñas van siguiendo las instrucciones a la par que intentan dar un toque creativo a su pizza con los propios alimentos. Elaborarán una ficha explicando su receta y con una fotografía del resultado de su trabajo, lo colgarán en la web. Este es un ejemplo claro del learning by doing o aprender haciendo.

6. d.- Finalmente, terminan con la degustación de su pizza saludable en el comedor escolar.

El alumnado trabajará las situaciones comunicativas con modelos y scaffolding (frame sentences) por escrito.

FASE 4: PLANIFICACIÓN

Aplicando visual thinking se recordarán todos aspectos trabajados para poder crear el menú escolar. El alumnado por grupos diseñará y planificará. Es importante el feedback y la supervisión (entre ellos y el profesorado). Aquí se llevará acabo una co-evaluación.

FASE 5: In groups, plan a healthy menu for a month for this school. CREACIÓN DEL PRODUCTO FINAL

El alumnado por grupos creará un menú escolar completando una plantilla (scaffolding) teniendo en cuenta todo lo aprendido.

Se les mostrará un WAGOLL (What a good one looks like), un buen modelo previamente y una lista de comprobación.

WAGOLL

CREATION: FINAL PRODUCT.

csv: BOA20220727001

TASK CARD

Create a school menu for a month.

Pay attention to: healthy foods, ways of cooking, combinations, structure and the rules for a school menu.

FASE 6: PUBLICACIÓN Y CELEBRACIÓN. PUBLISHING AND CELEBRATION.

El alumnado presentará el menú a sus compañeros y compañeras, describiendo las recetas y explicando el porqué de su elección para finalmente, dar claros consejos utilizando oraciones con “should”: you should eat ……every day and …… a week because…….. Posteriormente, el alumnado se autoevaluará.

Más tarde, los presentarán al Consejo Escolar para su posible incorporación a los menús del centro y los enviarán a los colegios europeos con la colaboración de la comisión de salud ya que los centros europeos habían pedido ayuda. Para finalizar, podrán difundirlo en la web y lo celebrarán.

TASK CARD

Show it to your classmates giving advice and send it to the School Board.

FASE 7: ASSESSMENT. Evaluación del proyecto.

csv: BOA20220727001

El proyecto será evaluado durante su proceso y al final teniendo en cuenta los criterios de evaluación y el grado de adquisición de competencias. Para cada criterio, hay instrumentos de evaluación. El alumnado realizará una autoevaluación del proyecto. En la evaluación formativa se observa su trabajo diario, sus organizadores, sus producciones de tareas intermedias, sus interacciones, mediaciones, exposiciones, participación e interés en programas europeos, en definitiva, su proceso. El profesor recoge datos de cada una de las tareas competenciales realizadas. Se proporciona feedback de forma inmediata para el profesorado (pulgares arriba, tarjetas, semáforos, caritas…) y se propicia la autoevaluación del alumnado utilizando dianas, rúbricas, listados de comprobación, también la evaluación en parejas. Finalmente, se evalúa el producto final.

FINAL PRODUCTS ASSESSMENT: " A HEALTHY MENU AND RECIPES"

MENU COMPLETION	Many days are not done.	A few days are incomplete.	Most days are complete.	All days are complete.
CONTENT ACCURACY	Information is incorrect.	Information has several errors.	Information is mostly correct.	Information is correct.
EVIDENCE OF LEARNING	Written menu demonstrates an inaccurate understanding of science concepts and poor vocabulary use.	Written menu demonstrates a limited understanding of science concepts and poor vocabulary use.	Written menu demonstrates an understanding of some science concepts and proper vocabulary use.	Written menu demonstrates a deep understanding of some science concepts and proper vocabulary use with connections between ideas.
NEATNESS AND CREATIVITY	Menu is very messy. Hard to read and it needs more creativity.	Handwriting is not very neat.	Handwriting is usually neat and the menu is mostly neat and creative.	Everything is neat and creative.
ORAL PRESENTATION OF THE MENU	Poor presentation in English about the menu .	Good presentation but with teacher's help.	Good presentation.	Good presentation giving reasons to the school board.
QUALITY OF THE RECIPE	The recipes aren't correct.	The recipes have several errors.	The recipes are correct.	Recipes are correct and properly presented.

ORGANISER ASSESSMENT

ORGANISER COMPLETION	Many organisers are not done.	A few organisers are incomplete.	Most organisers are complete.	All organisers are complete.
CONTENT ACCURACY	Information is incorrect.	Information has several errors.	Information is mostly correct.	Information is correct.
EVIDENCE OF LEARNING	Written responses demonstrate an inaccurate understanding of science concepts and poor vocabulary use.	Written responses demonstrate a limited understanding of science concepts and poor vocabulary use.	Written responses demonstrate an understanding of some science concepts and proper vocabulary use.	Written responses demonstrate a deep understanding of some science concepts and proper vocabulary use with connections between ideas.
NEATNESS	Organisers are very messy. Hard to read.	Handwriting is not very neat. Some organisers are messy.	Handwriting is usually neat and organisers are mostly neat.	Everything is neat: handwriting and organisers.

Ejemplo: Evaluación del producto final Ejemplo: Evaluación de sus organizadores

D.2. ORGANIZACIÓN

La organización del aula- clase tendrá en cuenta las situaciones de aprendizaje diseñadas en cada una de las sesiones. Habrá trabajo individual, por parejas, en grupo cooperativo y gran grupo. Los espacios de aprendizaje serán el aula clase, el comedor escolar y el aula de informática.

D.3. RECURSOS

Se utilizarán recursos auténticos: alimentos reales, recetas, menús, vídeos, PPTs, ordenadores, internet, tarjetas, organizadores, imágenes significativas.

D.4. CONTEXTOS

El contexto del grupo clase está formado por veinticinco alumnos o alumnas con alta motivación por la asignatura. En general, no presentan problemas de aprendizaje; tan solo hay un alumno o alumna que necesitan refuerzo en la asignatura. Para ello, se le proporciona mayor scaffolding o andamiaje y se utilizan metodologías inclusivas, como el grupo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

E.- METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se lleva a cabo un planteamiento interdisciplinar de la situación de aprendizaje a través un proyecto interdisciplinar que incorpora tareas relevantes y vivenciales para el alumnado favoreciendo el desarrollo de todas competencias específicas y clave y la conexión con otras materias. Para asegurar la motivación en el aula se han diseñado tareas vivenciales y funcionales conectadas con otras materias ya que aseguran un desarrollo de competencias específicas propias de la asignatura y vinculadas con otras materias. En todo momento el instrumento de comunicación es la lengua inglesa. Cada una de las tareas va precedida de unas actividades introductorias a través de las cuales se presenta el vocabulario y estructuras utilizando abundante language scaffolding (apoyo en el lenguaje). Ejemplos de language scaffolding (andamiaje) pueden ser: mapas conceptuales, objetos reales, murales, póster, imágenes y videos, canciones, frases modelo…

csv: BOA20220727001

Todas las tareas que aparecen a lo largo del proyecto son totalmente vivenciales y motivadoras. La interdisciplinariedad viene asegurada con las ciencias naturales al trabajar comida saludable, pirámide de alimentos o problemas en la alimentación; también con la artística al plantear una pizza en Inglés o con las Matemáticas, en situaciones de compra y venta de alimentos y resolución de problemas. Abrimos el proyecto a otros centros europeos y participamos en un etwinning: "International cook book" y Erasmus+. Para la presentación de vocabulario se utilizan imágenes significativas, mapas conceptuales, vídeos y powerpoints. Se da prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas.

F.- ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Se presentan los nuevos saberes utilizando muy diferentes recursos didácticos. Las tareas permiten diferentes grados de realización. Se pone especial énfasis en la atención individualizada del alumnado, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. Pueden establecerse medidas de flexibilización en la organización, las enseñanzas, los espacios, los tiempos, metodologías que favorezcan la atención a la diversidad a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

Los mecanismos de refuerzo se ponen en marcha tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, tanto organizativos como curriculares. Puede considerarse el apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. Desde la asignatura de Inglés, se favorece la flexibilización y el empleo de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, especialmente con aquel alumnado que presente dificultades en su comprensión y expresión. Además, se establecen las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de este alumnado. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado en inglés, se establecen medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo: dos profesores en el aula, grupos de aprendizaje para reforzar diferentes aspectos, agrupamientos flexibles o desdobles, talleres de refuerzo… Evaluamos el proceso y producto final teniendo en cuenta los criterios de evaluación de la situación de aprendizaje basados en las competencias específicas.

G.- RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Se ha promovido el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que han permitido la valoración objetiva del alumnado. Se han tenido en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas. Los instrumentos de evaluación utilizados están vinculados con todas competencias específicas: comprensión, producción, interacción, mediación, reflexión sobre la lengua e interacción. Se ha analizado el trabajo diario del alumnado, sus organizadores, sus producciones de tareas intermedias, sus interacciones, mediaciones, exposiciones orales, producciones creativas, participación e interés en programas europeos, reflexión sobre la lengua, aquí se han visto sus fortalezas y debilidades y se ha tenido en cuenta aquellos que necesitan apoyo. Se ha hecho un feedback inmediato para el profesorado utilizando tarjetas, semáforos, pulgares arriba…; también feedback entre pares; la autoevaluación ha jugado un papel importante; se han utilizado listados de comprobación, dianas… Para los que necesitan más apoyo, se ha creado más scaffolding.

EVALUACIÓN TENIENDO EN CUENTA LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

CRITERIO 1.1.

Procedimientos: Observación sistemática del trabajo del alumnado, análisis de las producciones del alumnado, pruebas.

Instrumentos de evaluación: registros, listas de control, rúbricas, pruebas escritas y orales, producciones escritas creativas (historia de alimentos, menús, recetas), organizadores.

CRITERIO 2.1.

Procedimientos: Observación sistemática del trabajo del alumnado, análisis de producciones orales del alumnado.

csv: BOA20220727001

Instrumentos de evaluación: registros y rúbricas, Pruebas orales, exposiciones orales de investigaciones, exposiciones orales de las producciones de todas tareas competenciales realizadas, simulaciones de situaciones reales inmersas en el desarrollo de las tareas competenciales, exposiciones orales del producto final.

CRITERIO 2.2.

Procedimientos: Observación sistemática del trabajo del alumnado, análisis de producciones del alumnado, pruebas.

Instrumentos: Registros, listas de control, rúbricas, pruebas orales y escritas, organizadores, producciones de las tareas competenciales (historia creativa, investigación receta y ficha, recetario internacional), producto final.

CRITERIO 3.1.

Procedimientos: Observación sistemática del trabajo del alumnado, pruebas.

Instrumentos: registros, listas de control, rúbricas, pruebas orales, simulaciones de situaciones reales en el desarrollo de las tareas competenciales (going food shopping, giving instructions, giving advice).

CRITERIO 4.1.

Procedimiento: Observación sistemática del trabajo del alumnado.

Instrumento de evaluación: rúbricas, participación en situaciones comunicativas de mediación a lo largo del proyecto, por ejemplo: “Reading buddies”, registro de intervenciones en clase, listas de control, entrevistas.

CRITERIO 5.2.

Procedimiento: Observación sistemática.

Instrumento de evaluación: registro de intervenciones en clase.

CRITERIO 6.1.

Procedimientos: Observación sistemática del trabajo del alumnado, registros y rúbricas, análisis de las producciones del alumnado, pruebas.

Instrumentos: exposiciones, etwinning (producciones), pruebas orales y escritas, entrevistas.

CRITERIO 6.2.

Procedimiento: Observación sistemática del alumnado, pruebas.

Instrumentos: exposiciones, plataforma etwinning (producciones), pruebas escritas y orales, entrevistas.

OBSERVACIONES:

Todo el aprendizaje que no se ha mostrado en el producto final (exposición de un menú saludable) y en los productos de las tareas intermedias se ha evaluado a través de todos procedimientos e instrumentos expuestos.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2: “Adopting a Monster”

Introducción y contextualización:

La siguiente situación de aprendizaje es una unidad didáctica completa dirigida al 1º ciclo de primaria. Se llevará a cabo durante el primer trimestre y tiene una duración estimada de un mes y medio.

En la etapa de primaria en general, y en el primer ciclo en especial, la gamificación del aprendizaje resulta especialmente atractiva y motivante para el alumnado. El avance de la tecnología por otra parte facilita su puesta en marcha en el aula, por lo que la situación de aprendizaje que sigue contará con algunos elementos del aprendizaje gamificado.

Objetivos didácticos:

El alumnado será capaz de:

csv: BOA20220727001

- Dar información sobre sí mismo adecuándose a una finalidad determinada (explicar cómo es su casa y su habitación)
- Adecuar el mensaje a una finalidad concreta teniendo en cuenta la relación entre interlocutores.
- Comprender una descripción y conocer sus partes.
- Aprender a planificar un texto utilizando borradores y estrategias de compensación
- Iniciarse en el uso de estrategias elementales en la producción de textos para saludar, despedirse y presentarse.
- Mostrar empatía e interés por los interlocutores y la comunicación aplicando estrategias de mejora de su capacidad de comunicar.
- Reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje tomando decisiones según las preferencias paraexpresar lo aprendido.

Elementos curriculares involucrados:

Competencias clave: Esta situación de aprendizaje trabaja principalmente la Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Plurilingüe. Además, se trabaja la Competencia Digital y la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender

Las Competencias Específicas trabajadas son CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6.

- CE.LEI.1.- Comprender el sentido general e información específica de textos tanto orales como escritos.
- CE.LEI.2.- Producir textos sencillos de manera estructurada con propósitos comunicativos.
- CE.LEI.3.- Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas y empleando recursos analógicos y digitales.
- CE.LEI.4.- Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.
- CE.LEI.5.- Reconocer y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios.
- CE.LEI.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Saberes

A. Comunicación:

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.
- Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse.
- Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos.
- Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, identificación personal, vivienda, colores, números, juguetes, adjetivos para describir, verbos (to be, have got, like, can en presente).
- Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.
- Iniciación a convenciones ortográficas elementales.
- Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.

csv: BOA20220727001

B. Plurilingüismo:

- Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares.

C. Interculturalidad:

- La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.

Criterios de evaluación

- 1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.
- 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.
- 2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación cuando sea necesario.
- 2.2. Producir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.
- 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
- 3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.
- 5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.

Conexiones con otras áreas:

La situación de aprendizaje que se propone se encuentra vinculada con diferentes áreas. Se relaciona con el área de Ciencias de la Naturaleza y el área Ciencias Sociales al promover el uso de dispositivos y recursos digitales para buscar información y comunicarse. Por otra parte, el uso de la metodología de ABP, favorece en el alumnado la capacidad para afrontar problemas y buscar soluciones trabajando de manera colaborativa.

Aparecen también conexiones directas con el área de Lengua Castellana ya que se trabaja la producción de textoenfatizando la coherencia, claridad y registro como medio de expresión de ideas fomentando el establecimiento de vínculos interpersonales. Asimismo, comienzan a aplicarse estrategias de planificación, redacción, revisión y edición de textos.

Además, se pide al alumnado que participe en diseño, elaboración y difusión de sus producciones cuidando aspectos artísticos y creativos conectando con el área de Expresión Plástica y Visual

Por último, esta situación de aprendizaje se conecta con el área de Educación en Valores Cívicos y Sociales ya que se busca desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno ayudando al alumnado a identificar y expresar emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros.

csv: BOA20220727001

Descripción de la actividad:

- Activation:

  La unidad comienza con la lectura del libro “Where the Wild things are” del autor Maurice Sendak. Tras la lectura se puede introducir al autor, su país de origen, otras de sus obras (”Nutshell Library”) o incluso un fragmento de la adaptación al cine.
  Tras la lectura, llegará al aula una carta de Max, el protagonista, en la que pide ayuda al alumnado. Tras conocerse, los monstruos han decidido venir a vivir a nuestro planeta, pero en la casa de Max no caben todos ellos. Será necesario encontrar un grupo de niños o niñas dispuestos a adoptarlos. Para ello, deberán ir completando misiones que les capaciten: presentarse, presentar sus viviendas, preparar un menú saludable, buscar opciones de ocio en familia…

  En la situación de aprendizaje que describimos el alumnado tendrá como reto presentar su casa y su habitación en particular apoyándose en medios digitales.

  La fase de activación terminará con una evaluación inicial del vocabulario que conocen o recuerdan relacionado con la casa, muebles… de manera que el profesorado pueda establecer el punto de partida en que se encuentra el alumnado, así como establecer conexiones con los conocimientos previos. Esta evaluación inicial puede ajustarse y llevarse a cabo de diferentes maneras: de manera grupal o individual, por escrito con ayuda del profesor que anota en la pizarra las palabras evocadas por el alumnado, utilizando rutinas de pensamiento (KWL, Compass points…) o utilizando medios digitales y aplicaciones como Padlet o Answer Garden.

- Discovery:

  En esta fase se presentará al alumnado el nuevo vocabulario y estructuras que necesitarán conocer para superar el reto propuesto. Se organizará el aula por rincones en los que tendrán que completar las actividades diseñadas. Las instrucciones figurarán en cada rincón de modo que puedan consultarse en cualquier momento y, si es posible, estén accesibles en distintos formatos (Escrito y oral. Imagen 1: task 1).

Imagen 1

  Las actividades de los rincones serán:
  - Emparejar flashcards con sus wordcards correspondientes (Task card Imagen 1)
  - Ver y leer la historia de “Goldilocks and the three bears” y responder algunas preguntas de comprensión.
  - Clasificar palabras en rooms o furniture, en parejas, mediante la estrategia cooperativa “Rally Coach”
  - Clasificar el vocabulario trabajado en palabras regulares o Sight/tricky words
  - Identificar los sonidos vocálicos en palabras relacionadas con las estancias y mobiliario de la casa.

La finalidad de estas actividades es presentar al alumnado el vocabulario nuevo en diferentes formatos y siguiendo el Diseño Universal del Aprendizaje. Siempre que sea posible se dará al alumnado la posibilidad de elegir: el orden en que completar las tareas, si realizarlas de manera individual o en pareja,proporcionando múltiples formas de compromiso. El papel del profesorado en esta fase será asistir al alumnado que lo necesite mientras que el más autónomo necesitará menor seguimiento.

csv: BOA20220727001

En cada rincón pueden facilitarse ejemplos y/o las soluciones para que el alumnado pueda autocorregirse mediante “Cheat Sheets” (Imagen 2)

Imagen 2: Cheat Sheet.

En esta fase recordaremos y haremos visible en el aula las fases del ABP: Activation, Discovery, Deepening, Planning, Creation, Publishing, Evaluation and Assessment y Celebration of Learning. A medida que se avanza en el proyecto se reflejan de forma gráfica y visual los aprendizajes alcanzados por el grupo en forma de Learning Walls.

- Deepening:

  Una vez que se ha presentado el nuevo vocabulario y estructuras es necesario que el alumnado lo adquiera e integre en su conocimiento estableciendo relaciones con sus conocimientos previos. Para ello se llevarán a cabo las siguientes actividades:

  Comenzaremos esta fase con una actividad plástica y manipulativa en la que se plantea al alumnado realizar el diseño en dos dimensiones de una casa o construir una maqueta. Se realizará de manera colaborativa entre el alumnado. En grupos de 3 se encargarán de representar una habitación utilizando como base una caja de zapatos. Deberán incluir mobiliario específico de la habitación que les haya tocado. Al final cada grupo presentará su habitación y el mobiliario (Ej: *This is a Kitchen. There is a fridge in the Kitchen. There are drawers and an oven too*…) y todas las cajas o papeles se juntarán para formar la casa completa.

Se realizarán a continuación cuatro actividades de mayor complejidad utilizando rutinas y destrezas de pensamiento.

- See - think - wonder: Mostraremos al alumnado una foto de una vivienda de Nepal para que nombren lo que ven en ella, lo que piensan y lo que se preguntan. Podemos realizar la actividad en gran grupo. Proyectando el organizador en la pizarra, el profesorado irá anotando las respuestas que se vayan dando.
- Compara- Contrasta: Tras explicar al alumnado en qué consiste la destreza y presentar el organizador gráfico que la acompaña, se presenta al alumnado un video con subtítulos en Inglés sobre las viviendas

csv: BOA20220727001

de Nepal. Tras ver el video el profesorado guiará al alumnado para ir completando en gran grupo el organizador. El alumnado puede ir dando ideas que el profesorado representará por escrito y/o con pictogramas en la pizarra. Una vez analizadas similitudes y diferencias, la conclusión puede realizarse de manera grupal o individual.

- Las partes y el todo. En gran grupo se presentará la destreza de pensamiento, sus partes y el organizador gráfico. Se mostrarán diferentes imágenes de viviendas y se animará al alumnado a que vayan diciendo partes que las componen. Una vez se tengan las partes, puede continuarse la destreza de forma grupal o agrupar al alumnado en parejas o tríos para que piensen qué pasaría si faltase la parte y su función. De nuevo en gran grupo se completará el organizador con todas las partes y se finalizará con una breve conclusión de la destreza.
- Por último, el alumnado traerá una foto o dibujo de un dormitorio que servirá para realizar una versión abreviada de la destreza compara contrasta en parejas completando únicamente un diagrama de Venn. El alumnado podrá completarlo escribiendo palabras, frases, o realizando dibujos. Se terminará con una puesta en común.

Para la realización de destrezas de pensamiento, especialmente en el primer ciclo, conviene facilitar andamiaje para que el alumnado pueda comunicar lo que necesite. En los casos anteriores, pueden facilitarse Sentence starters (this house has got… but that one…, In this house I can see… but in that one…, In the kitchen we can…, We use the bedroom to…) El andamiaje, en general, puede ajustarse también, por lo que podría darse solamente cuando sea necesario o únicamente para aquel alumnado que lo necesite y/o en la cantidad que necesite.

- Para el alumnado de aprendizaje rápido o “fast finishers” conviene tener previstas algunas actividades que les permitan seguir progresando en su aprendizaje. Algunas propuestas pueden ser las Llaves de los Pensadores, que fomentan el pensamiento creativo y divergente y pueden realizarse de manera individual, por parejas o en pequeño grupo:
  - The question: hacer 5 preguntas cuya respuesta sea “at home” ,
  - The reverse: Cosas que nunca encontrarías en la cocina,
  - Different uses: Usos del salón.
  - The Alphabet: habitaciones y mobiliario de la casa que empiecen (o contengan) las letras del alfabeto.

- Planning and creation

En esta fase el alumnado comenzará a planificar su producto final, que recordemos es realizar la descripción de su casa. En cuanto a la estructuración de una descripción y lenguaje necesario, se facilitarán varios modelos para ser analizados con el alumnado. Los modelos WAGOLL (What a good one looks like) consistirán en descripciones en lenguaje oral y escrito, buscando extraer, con la ayuda del profesor, los elementos que conforman la descripción y que serán los indicadores de nuestra rúbrica/ lista de cotejo de la descripción final.

Por ejemplo:

- Saludo y despedida
- Orden en la presentación de estancias
- Uso de vocabulario y estructuras
- Entonación, volumen y pronunciación (descripciones orales) /orden y limpieza (descripciones escritas)
- -…

Siguiendo los principios DUA, el alumnado podrá elegir si realizará su descripción de manera oral, escrita o multimodal, así como el apoyo que vaya a utilizar (dibujos, fotos, presentación, maqueta…) lo cual nos permitirá también graduar el nivel de desafío. El alumnado realizará un borrador y elaborará su descripción. En esta fase podemos facilitar al alumnado “Cheat Sheets” con las estructuras necesarias, especialmente para aquel alumnado con mayores dificultades, y poner a su alcance apoyos y recursos que puedan consultar de manera autónoma (libros, diccionarios visuales, traductores, un ordenador con conexión a internet…).

Al finalizar esta fase, el alumnado habrá completado su descripción. Antes de darla por finalizada cada alumno o alumna realizarán su autoevaluación aplicando a su trabajo la rúbrica/lista de cotejo de evaluación. Conviene

csv: BOA20220727001

recoger esta información por escrito de forma que el profesorado pueda indicar puntos de mejora y que el alumnado pueda introducir las modificaciones oportunas para mejorar la versión final de sus composiciones. Si el alumnado está familiarizado con ello, también se puede introducir en este momento la coevaluación de la descripción con un compañero o compañera.

- Difusión
  En la fase de difusión el profesorado "envía" las descripciones a los monstruos dando por completado el reto. Además, se presentarán y harán visibles los trabajos para que el resto de estudiantes puedan conocerlos. Resulta muy interesante encontrar maneras de almacenar todas las evidencias en un mismo lugar al que el alumnado pueda acceder y revisitar. Los medios digitales abren un mundo de posibilidades permitiendo además que el producto final trascienda las paredes del aula. Si el alumnado dispone de un portfolio digital las descripciones pueden incluirse como evidencia pudiendo además almacenar las evidencias de forma grupal en apps como FlipGrid o Genially.

- Evaluación

  En esta fase el alumnado deberá reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Por una parte, reflexionará sobre el trabajo realizado en las distintas fases y por otra profundizará en su producto final. Pueden emplearse una gran variedad de procedimientos e instrumentos como diarios de aprendizaje, dianas, escalas o rúbricas.

- Celebración aprendizaje:

  Acabaremos con una pequeña celebración del aprendizaje. El alumnado superará esta misión y podrá pasar a la siguiente. En este momento se puede retomar el camino del aprendizaje recorrido y las evidencias plasmadas en la Learning Wall del aula. Al superar las misiones, el alumnado recibirá un monstruo (dibujo, manualidad…) que adoptará y podrá llevar a casa.

Metodología y estrategias didácticas:

La metodología principal que emplearemos será el Aprendizaje Basado en Proyectos siguiendo las fases propuestas por Vicky Gil: Activation, Discovery, Deepening, Planning, Creation, Publishing, Evaluation and Assessment y Celebration of Learning.

Además del uso de ABP expuesto a lo largo de la situación de aprendizaje, se potenciará el enfoque comunicativo promoviendo situaciones reales de comunicación en las que el alumnado deba enfrentarse a tareas competenciales y motivadoras con una finalidad comunicativa concreta. En el diseño de actividades se trabajarán de manera integrada las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. Se promoverá el uso de materiales auténticos, analógicos y digitales, guiando al alumnado para su comprensión.

En este ciclo se aconseja utilizar métodos fonético sintéticos que ayudan en el aprendizaje de la lectoescritura.

El aprendizaje cooperativo ofrece numerosas posibilidades de apoyo al alumnado. Además de desarrollar habilidades sociales y personales es una importante fuente de andamiaje mediante la ayuda entre iguales. Se recomienda alternar momentos de trabajo en gran grupo con otros de trabajo en pareja y pequeño grupo. A medida que se trabaje de esta manera y se conozcan técnicas, el alumnado desempeñará diferentes roles fomentando la responsabilidad compartida.

Para el manejo y gestión del aula las estrategias de "Whole Brain Teaching" proporcionan un marco, unas reglas y rutinas de aula. Resulta muy útil con alumnado de los primeros ciclos de primaria y como apoyo de sus funciones ejecutivas.

csv: BOA20220727001

El uso de destrezas y rutinas de pensamiento de Harvard Project Zero y Robert Swartz permiten guiar el pensamiento del alumnado realizando un proceso ordenado que puede completarse de forma oral, escrita o visual. Dependiendo de la complejidad de la destreza o rutina, estas pueden realizarse en gran grupo, parejas, pequeño grupo o de manera individual. Combinando el tipo de rutina o destreza, la forma en que se completan los organizadores y el agrupamiento, este será un instrumento muy valioso para el andamiaje.

Atención a las diferencias individuales:

Se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa. En el caso que se considere oportuno se podrán igualmente realizar Adaptaciones Curriculares No Significativas. La realización de Adaptaciones Curriculares no supondrá en ningún caso la minoración de las calificaciones obtenidas.

Se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Mediante la evaluación continua se pondrá énfasis en la detección de necesidades actuando tan pronto como aparezcan, ajustando la dificultad de las tareas a las diferentes capacidades y diseñando tareas que permitan tanto el refuerzo de saberes como su ampliación.

Se facilitará andamiaje o scaffolding mediante el uso de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste den la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de Inglés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del grupo y del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al profesorado detectar las barreras que puedan aparecer, que en este ciclo suelen tener que ver con el desarrollo del lenguaje y su adquisición en una segunda lengua y con la autorregulación del aprendizaje.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por los aprendices. Estas herramientas diseñadas de antemano permiten al profesorado recoger datos a lo largo de todo el proceso de forma que se pueda ir dando feedback al alumnado para que lo incorpore en su aprendizaje. Además, permite realizar una evaluación compartida mediante la auto y coevaluación, posibilitando al alumnado dirigir su aprendizaje y avanzar en él.

A lo largo del proyecto conviene también introducir actividades rápidas que permitan tanto al profesorado como al alumnado obtener feedback rápido y efectivo sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad. En primer ciclo podemos usar para ello exit o entry pass, thumbs up/down, picture cards/color cards,….

La evidencia final de aprendizaje presentada por cada alumno o alumna ya habrá sido personalizada, pues eligió aquel medio con el que se sintió más cómodamente (oral, escrito, multimodal) variando también el tipo de apoyo. Esta evidencia, contextualizada y con una finalidad comunicativa concreta, se enmarca dentro de una evaluación auténtica.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante el uso de los siguientes procedimientos e instrumentos:

csv: BOA20220727001

Los criterios de evaluación 1.1, 1.2 y 3.1 se evaluarán utilizando Listas de Cotejo mediante Observación Sistemática en el aula. El uso de Listas de Cotejo permite ir recogiendo información del aprendizaje del alumnado a lo largo de toda la unidad.

Los Criterios de Evaluación 2.1 y 2.2 se evaluarán analizando las producciones del alumnado o mediante pruebas específicas contando con la ayuda de rúbricas. Para aplicar una rúbrica a una producción del alumnado se establecerán los aspectos a valorar y los niveles de logro, que permitirán devolver al alumnado una información específica y muy valiosa sobre las fortalezas y debilidades sobre las que trabajar. Además, permite establecer criterios claros que garanticen una evaluación objetiva pudiendo compartir el mismo lenguaje entre varios observadores.

Por último, los Criterios 2.3 y 5.3 se evaluarán con Escalas descriptivas mediante Observación Sistemática del trabajo realizado en el aula.

V. Referencias

- Biffle, C. (2013). *Whole Brain Teaching for Challenging Kids*. Whole Brain Teaching LLC
- Torres, C and Rao, K. (2019). *UDL for Language Learners*. CAST, Inc.
- Clark, L. (2008) *Where Thinking and Learning Meet*. Hawker Brownlow Education.
- Gil, V. (en progreso). *Forging learning journeys: Proposal and analysis of a model for teacher training in English as a Foreign Language*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Delgado Crespo, V.; Gil, V.; Mur Dueñas, P.; Pellicer Ortín, S.; *Developing communication and thinking skills in English as a Foreign Language Education undergraduate studentsa proposal for a syllabus model*. En: Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile Nº. Extra 6 (Especial VI), 2020. p. 104-
- Kagan, s. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2015) *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Ed. Jossey Bass.
- Ryan, T. (2014) *Thinkers Keys: A Powerful Program for Teaching Children to Become Extraordinary Thinkers.*Greenslade Creations.
- Sendak, M. (2012) *Where the Wild Things Are*. HarperCollins.
- Swartz,RJ. Costa, AL. et ál. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century.*Teachers College Press.
- Wiliam, D. (2017) *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

csv: BOA20220727001

LENGUA PROPIA: ARAGONÉS

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen parar a reflexionar sobre el valor de la propia cultura en un mundo globalizado. El aragonés, según el Atlas Mundial de las Lenguas, es la lengua europea con mayor riesgo de desaparecer en los próximos años. Es por ello tan importante el impulso de la misma en las escuelas, desarrollando ciudadanos y ciudadanas independientes conocedores, activos y comprometidos con la realidad de la lengua aragonesa y su situación de riesgo en un mundo cada vez más global, intercultural y plurilingüe, en el cuál, el aprendizaje de la lengua le permitirá crecer para dar respuesta a las necesidades locales e internacionales. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo pluricultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

Los individuos tenemos la capacidad de poseer una variedad de lenguas y utilizarlas en distintos dominios, ámbitos y tareas según la situación o convivencia. De hecho, la escuela del siglo XXI se compone de una gran variedad de lenguas tanto oficiales, traídas por las migraciones como las propias y/o minoritarias, radicando en este punto la importancia de la competencia plurilingüe, una de las competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. El aprendizaje de una lengua propia implica la creación de individuos con mayores herramientas para desenvolverse en diferentes ámbitos (cultural, personal, laboral…) así como intelectual, puesto que está comprobada una mayor estimulación del desarrollo cognitivo a través del aprendizaje simultáneo y al uso de competencias metalingüísticas, creando vínculos lingüísticos con otras lenguas, incrementando además el pensamiento crítico. El aragonés integra no sólo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Aragonés en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia pluricultural del alumnado. El currículo de lengua aragonesa se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua aragonesa.

El eje del currículo de Aragonés está atravesado por las dos dimensiones del multilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua propia de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos, y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Aragonés debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales, y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura.

Esta área permite darle, desde el ámbito educativo, el lugar y la importancia que una lengua merece como exponente cultural de nuestra sociedad, rompiendo así las situaciones de diglosia que se puedan dar entre el alumnado y trabajando los prejuicios y complejos lingüísticos para su erradicación. La escuela es pues un vehículo de transformación y emancipación, no solo de la lengua, sino de la realidad social a través del reconocimiento y de la movilización educativa. El aragonés en la escuela debe tratarse como una herramienta más de comunicación, así como motor para el aprendizaje, como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la

csv: BOA20220727001

evaluación de las lenguas propias. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Las competencias específicas del área de Aragonés en la Educación Primaria, en muchos casos, constituyen el punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas, sobre todo, lenguas romances. En la Educación Primaria se parte de un estadio muy elemental de la lengua, por lo que, durante toda la etapa será imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Aragonés también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

Los criterios de evaluación del área comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, los Saberes Básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, favoreciendo así la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques:

El bloque de Comunicación oral y escrita abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información.

El bloque de Multilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje del Aragonés y a la mejora de las Lenguas Romances.

Por último, en el bloque de Etnolingüística se agrupan los saberes acerca de los aspectos culturales de una lengua que son fundamentales y deben integrarse en la enseñanza de un idioma, dado que el patrimonio cultural que gran parte de las sociedades reciben del pasado está vertebrado a través de su lengua. Es necesario incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aragonés los factores socio-culturales que han determinado la historia y la cultura, que le confieren su singularidad y le dan un determinado carácter, diferenciándose de otras lenguas. Como ya advirtió J.Dewey “la cultura y todo lo que supone la cultura como distintivo de la naturaleza es a la vez condición y producto del lenguaje. En la medida en que el lenguaje es el único medio para conservar y transmitir a las generaciones ulteriores las capacidades adquiridas y las informaciones y los hábitos adquiridos, resulta ser lo último”.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se considere al alumnado como agente social progresivamente

csv: BOA20220727001

autónomo, y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Lengua propia, Aragonés, 1:

CE.LPA.1. Comprender, identificar e interpretar el sentido general e información específica más relevante y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara, en la lengua estándar o en alguna de sus variedades lingüísticas, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

Descripción

Al comprender, identificar e interpretar se recibe y procesa información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual. En la etapa de la Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar o alguna de las variedades lingüísticas. Todo ello implica entender el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado, con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo con materiales multisensoriales. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, haciendo uso de la información contextual (elementos extralingüísticos) y cotextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, la identificación y la interpreión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información. Estos procesos requieren contextos dialógicos, que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes entre la lengua estándar y las variedades lingüísticas.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica está altamente vinculada con todas aquellas del resto de áreas que desarrollan la comprensión, identificación e interpretación de diferentes mensajes, orales y escritos, esencialmente con aquellas que también desarrollan lenguajes como en Francés (CE.LEF.1), Inglés (CE.LEI.1), Alemán (CE.LEA.1), Catatán (CE.LPC.1) y en Lengua Castellana y Literatura (CE.LCL.2). Así mismo también existe una vinculación con matemáticas (CE.M.1) ya que las mismas estrategias y habilidades que utilizarán para la comprensión de los diferentes lenguajes , le servirán para el aprendizaje del lenguaje matemático, aprendiendo a interpretar problemas y para analizar la información.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, CP3, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5, CCEC2.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Aragonés, 2:

CE.LPA.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas, responder a propósitos comunicativos cotidianos, expresar ideas, sentimientos y conceptos con corrección gramatical y ortografía básicas.

csv: BOA20220727001

Descripción

La producción comprende tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos breves y sencillos, planificados, sobre diferentes temas , de relevancia personal para el alumnado y expresados con creatividad y claridad. La producción, en diversos formatos y soportes; se puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla de textos que expresen hechos y sentimientos mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado: la escritura, la imagen, el sonido, los gestos, la dramatización, etc.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Vinculación con otras competencias

El aprendizaje de cualquier lengua exige una actitud proactiva y de producción de textos tanto orales como escritos, desarrollando estrategias y habilidades para estructurar el mensaje y así crear comunicaciones coherentes, claras y que expresen las necesidades cotidianas, ideas y sentimientos de los y las alumnas con corrección y siguiendo las normas gramaticales que exige cada lengua. Por ello, esta competencia está altamente vinculada al resto de lenguas que se dan en Primaria: Francés (CE.LEF.2), Inglés (CE.LEI.2), Catalán (CE.LPC.2, CE.LPC.3, CE. LPC.4, CE. LPC.9) , Lengua Castellana y Literatura (CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.4)), y alemán (CE.LEA.2). La expresión de sentimientos y necesidades también se da a través de la expresión musical, poseyendo un lenguaje propio utilizado para tal fin, por lo que también existe una vinculación el área de Música y Danza (CE.MD.3).

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.

Competencia específica del área de lengua Propia, Aragonés, 3:

CE.LPA.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés, expresar ideas, sentimientos y conceptos en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía, poniendo las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio.

Descripción

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un diálogo. La interacción entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En ella entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden diferentes temas de relevancia personal para el alumnado.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Además, la adquisición de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital prepara para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, segura y activa, evitando así prejuicios lingüísticos.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

La vinculación con otras áreas de esta competencia específica pasa por la necesidad de interactuar con otras personas utilizando las lenguas aprendidas para responder a necesidades comunicativas, la cooperación y empleando intercambios comunicativos tanto analógicos como digitales con respeto, usando normas de cortesía y un uso no discriminatorio y democrático del mismo y desarrollando la mediación para ayudar a los interlocutores a comprender mejor el mensaje. El fin es el desarrollo de destrezas y habilidades sociales al servicio de la convivencia que ayuden al alumnado a desarrollarse como personas en un entorno socializado basado en el respeto al otro y a sus expresiones. Las vinculaciones, una vez más, se dan en el resto de lenguas que se trabajan en la etapa: Francés (E.LEF.3, CE.LEF.4) ; Inglés (CE.LEI.I3, CE.LEI.4); Alemán (CE.LEA.3, CE.LEA.4); Lengua Castellana y Literatura (CE.CLC.10). También se dan vinculaciones con otras áreas no pertenecientes al grupo de lenguas, en la necesidad de desarrollar la cooperación existiendo una vinculación directa con Música y Danza (CE.MD.3); en Ciencias de la Naturaleza (CE. CN.1); Ciencias Sociales (CE.CS.1); Matemáticas (CE.M.8); y de igual manera con Educación Física (CE.EF.3).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP1, CP3, CD2, CD4, CPSAA1, CC2, CC3, CC4, CE1, CCEC3,

Competencia específica del área de Lengua Propia, Aragonés, 4:

CE.LPA.4. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada y autónoma, obras diversas adecuadas a su desarrollo, gustos e intereses para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la misma como fuente de placer, búsqueda y selección de información en diferentes soportes para contrastar y disfrutar de su dimensión social.

Descripción

El tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, (gestionarla) analizarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de la reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones.

Deben proponerse modelos orientativos sobre las convenciones establecidas para la comunicación del conocimiento adquirido en distintos formatos y soportes. La biblioteca, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, idealmente mediante proyectos globales e interdisciplinares.

Vinculación con otras competencias

La lectura, su interpretacióy el análisis se relaciona con las competencias específicas internas 1, 2, 3, 5 y 6. El alumnado ha de ser capaz de leer, interpretar y analizar textos escritos y multimodales, facilitando la comprensión de mensajes en interacción con otras personas. Al terminar la educación Primaria deberá ser capaz de leer, interpretar y analizar aplicando su conocimiento sobre diferentes lenguas y sobre las estrategias de las que dispone y que le permitan comprender de manera eficaz y empática situaciones interculturales. Cabe destacar su vinculación con las competencias específicas de las siguientes áreas: Ciencias Sociales (CE.CS.8) ya que a través del reconocimiento y puesta en valor de la diversidad se muestra empatía y respeto por una lengua minoritaria como el Aragonés haciéndoles partícipes de la sociedad en la que se encuentran y logrando la integración europea; con catalán (CE.LPC.6, CE.LPC.7, CE.LPC.8) , ya que al ser lenguas hermanas tienen una gran vinculación y elementos comunes; en lengua castellana y literatura, Francés, Inglés y Alemán el alumnado será capaz de reflexionar como individuo y configurar su identidad personal dentro de este mundo globalizado, vinculando además los elementos comunes que hay entre ellas.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL5, , CP3, STEM1 , CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3

Competencia específica del área de Lengua Propia, Aragonés, 5:

CE.LPA.5. Iniciarse en la lectura de textos literarios y no literarios en aragonés como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria propios, discriminar las diferencias lingüísticas y formas propias del aragonés, frases hechas y refranes.

Descripción

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes culturales, literarios y no literarios, que incluyan una diversidad de autores y autoras, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sientan las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. Además, la literatura puede convertirse en el punto de partida para la reflexión, también desde una perspectiva de género, sobre actitudes relacionadas con la ciudadanía global, la prevención de la violencia o la sostenibilidad. La participación en comunidades lectoras aportará valor añadido a este respecto.

Se propone trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos adecuados a los intereses y necesidades infantiles, en distintos soportes, que se presentarán organizados en torno a itinerarios lectores, en función de distintos criterios para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo, aún de manera incipiente, un mapa literario. Estos textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos, etc.), servirán también como modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Vinculación con otras competencias

El alumnado deberá ser capaz de reflexionar sobre los diferentes tipos de textos y al uso de diferentes estrategias y tipos de apoyo en su repertorio lingüístico para satisfacer distintas necesidades comunicativas en interacción con otras personas. En estas situaciones comunicativas, deberán tenerse en cuenta los recursos analógicos y digitales que faciliten el intercambio así como estrategias de cooperación. Esta competencia se vincula estrechamente con las competencias específicas de Lengua Castellana, Catalana, Francés, Inglés y Alemán, ya que aparece una transferencia de conocimiento y estrategias entre lenguas. El conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua materna ayuda al alumnado a identificar patrones y confiar en su capacidad para hacer frente a diferentes situaciones comunicativas manteniendo actitudes empáticas y de cooperación con otras lenguas.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CP3, CD2, CE3, CCEC2.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Aragonés, 6:

CE.LPA.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua aragonesa identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre las diferentes variedades lingüísticas del aragonés, otras lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales, mediando en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos con el fin de facilitar la comunicación.

csv: BOA20220727001

Descripción

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de Aragón, España y del mundo. De esta forma se ayudará al alumnado a valorar la riqueza cultural que ello supone y a detectar estereotipos y evitar prejuicios lingüísticos. También servirá para ir tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas y a favorecer el tratamiento integrado de las diferentes lenguas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas y lenguas. Las situaciones interculturales y lingüísticas que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua aragonesa permiten al alumnado profundizar en sus raíces y, desde ese conocimiento de lo suyo, abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se relaciona con las competencias específicas Internas 3, 4 y 5. La interacción y cooperación con otras personas debe tener lugar desde el aprecio y respeto a la diversidad lingüística, actitudes necesarias para que tenga lugar una comunicación adecuada, reconociendo y utilizando los repertorios lingüísticos entre distintas lenguas. Cabe destacar su estrecha vinculación con las competencias específicas de otras áreas: con las competencias específicas de Ciencias de la Naturaleza 1, 5 y 8 al usar dispositivos y recursos digitales como facilitadores en las situaciones interculturales y contribuyendo al logro de la integración europea; con competencias específicas de Lengua Castellana, Catalana, Francés, Inglés y Alemán en cuanto al descubrimiento y aprecio de la diversidad lingüística que favorecerá la comunicación y relación entre culturas promoviendo un uso ético del lenguaje; con las competencias específicas 1 y 2 de Ciencias Sociales, que contribuirán al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL4, CP2, CP3,CPSAA1, CC4, CE1,CC1, CCEC1.

II. Criterios de evaluación

CE.LPA.1		
Comprender, identificar e interpretar el sentido general e información específica más relevante y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara, en la lengua estándar o en alguna de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.		
Se buscará el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva proactiva en donde el alumnado pueda cubrir sus necesidades de comunicación desde la perspectiva de la metalingüística (comprensión y utilización de habilidades comunicativas como expresiones, frases hechas, palabras, lenguaje irónico, poético, de doble sentido, etc), aspectos más o menos formales de la lengua aragonesa, de forma oral y escrita y en diversos soportes multimodales acomodándose a los distintos estilos y registros de la lengua según el contexto en el que se den, sabiendo interpretar el sentido general y discriminando las ideas principales de las secundarias y desarrollando herramientas que le permitan conocer el significado de aquello que desconoce a través del contexto . Se trabajará desde la forma más sencilla como es la palabra hasta las construcciones más complejas, consiguiendo un discurso fluido y coherente. Será necesaria la planificación y secuenciación del discurso. En las zonas de uso de alguna de las variantes lingüísticas, se iniciará el aprendizaje desde el léxico y formas propias de la misma, trabajando la identificación de la propia variedad para posteriormente identificar a través de semejanzas y diferencias otras variedades y la lengua estándar. En el primer ciclo se trabajará desde la palabra, formas básicas ,expresiones, textos breves y sencillos que se acerquen a sus necesidades comunicativas más próximas.En segundo ciclo se trabajará la ampliación del léxico, expresiones , textos de diferente índole con diferentes usos de la lengua según el contexto.En el tercer ciclo se buscará que el alumnado sea autónomo en la comprensión e interpretación de textos tanto escritos como orales de mayor complejidad léxica (literarios o no literarios) y de diferentes campos semánticos , profundizando en las funciones de la lengua.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar o en su variedad lingüística. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.	1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible y clara,en lengua estándar o en su variedad lingüística a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios y no literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar o en su variedad lingüística a través de distintos soportes. 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.
CE.LPA.2		
Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas, responder a propósitos comunicativos cotidianos, expresar ideas, sentimientos y conceptos con corrección gramatical y ortografía básicas.		
El aprendizaje de la lengua aragonesa debe realizarse desde una perspectiva proactiva por lo que el alumnado será parte activa del aprendizaje también a nivel escrito. Para ello, deberán desarrollar sus competencias en torno a la creación de escritos en aragonés en dificultad progresiva, utilizando como punto de partida todos los vínculos previos que tengan de la lengua o de otras lenguas cercanas al aragonés y poniendo en uso los conocimientos adquiridos en el aula. El proceso pasará por una planificación del texto a producir para que la lectura del mismo sea clara y coherente. El fin será crear canales de comunicación escrita multimodales adaptados al lector o al contexto de forma creativa y en donde se resuelvan sus necesidades comunicativas cotidianas pero que también puedan comunicar necesidades o sentimientos más elevados, de estilo literario. Los aspectos formales y estructurales de la lengua como la gramática y ortografía propias del aragonés le permitirán dominar más la lengua aragonesa y crear un discurso correcto a efectos formales por lo que será esencial su estudio. El error será considerado parte del proceso de aprendizaje del alumnado. En el primer ciclo se trabajarán textos sencillos y breves, de temas cercanos al alumnado, con los que pueda dar solución a necesidades específicas y dar respuesta escrita a preguntas sencillas, con vocabulario básico, ortografía y gramática sencilla con una estructura básica, clara y directa. En el segundo ciclo, se ampliarán las dimensiones de los textos así como el vocabulario, utilizando una ortografía y gramática más complejas pero acorde al nivel madurativo del alumnado; planificación y estructuración de forma guiada. Se iniciarán en la creación de textos escritos sencillos de forma autónoma en donde expresar de forma clara y coherente sus necesidades o expectativas. En el tercer ciclo se ampliarán la dificultad de los temas a desarrollar, con un léxico más complejo y específico del tema a trabajar. Se tendrá más en cuenta la corrección ortográfica y la gramática. La planificación y estructura de los textos será autónoma. Se desarrollará con más profundidad la creación de textos propios y creativos en donde el alumno o la alumna puedan desarrollar sus capacidades expresivas a través de textos de diferentes estilos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. 2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. 2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.	2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua aragonesa. 2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. 2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

csv: BOA20220727001

CE.LPA.3		
Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés, expresar ideas, sentimientos y conceptos en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía, poniendo las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio.		
En la utilización funcional de la lengua es necesario adquirir destrezas en la adquisición de información en producciones escritas u orales que le permitan informar, explicar, describir, narrar para uno o varios lectores u oyentes adaptándose al medio utilizado para la comunicación; obtener información desarrollando recursos para obtener información del receptor, haciendo preguntas adecuadas y bien estructuradas formalmente para que el oyente o lector pueda responder de forma ajustada a la demanda de información; regular la acción a través de la actividad verbal y no verbal implícita para el receptor de la información, regulando su acción en función de la misma, es decir, los cambios que nuestro discurso produce en la conducta del receptor; adquisición de fórmulas de cortesía y de convivencia pacífica con el uso de fórmulas culturales y sociales propias de la lengua aragonesa; desarrollo de estrategias verbales y no verbales ante diferentes situaciones comunicativas más complejas utilizando diferentes herramientas lingüísticas que le permitan adaptarse a la misma. Se utilizará el diccionario y traductores analógicos y digitales así como cualquier otra herramienta que ayude al alumnado a expresarse de forma correcta y lo más acertadamente a su intención comunicativa y sentimientos. En el primer ciclo las interacciones serán predominantemente orales, guiadas y asistidas. Será necesario apoyarse en recursos verbales y no verbales, principalmente visuales para transmitir y recibir mensajes mostrando respeto y empatía hacia sus interlocutores así como respeto por las producciones propias y de los compañeros. De este modo el alumnado aprenderá a participar en situaciones comunicativas básicas del aula del día a día. En el segundo ciclo, el alumnado será más autónomo y podrá participar en situaciones de mayor complejidad preparadas previamente, seleccionando estrategias y teniendo en cuenta el contexto y normas de cortesía elementales. En tercer ciclo, el alumnado será capaz de anticipar las necesidades derivadas de una situación comunicativa pudiendo seleccionar y aplicar estrategias para participar en ellas. Será capaz de ajustar su participación atendiendo a las necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.	3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.	3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores. 3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.

CE.LPA.4
Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada y autónoma obras diversas adecuadas a su desarrollo, gustos e intereses para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la misma como fuente de placer, búsqueda y selección de información en diferentes soportes para contrastar y disfrutar de su dimensión social.
La lectura comprensiva de diferentes obras en aragonés ayudarán al alumnado a reforzar y ampliar sus conocimientos sobre vocabulario, gramática funcional y funciones del lenguaje, además de construir un pensamiento crítico, desarrollando sus gustos y preferencias, aprendiendo a interpretar el contexto de la obra literaria y no literaria en aragonés. El fin mismo es la creación de lectores en lengua aragonesa que en el futuro sean consumidores de la misma para satisfacer sus necesidades informativas y de ocio. En el primer ciclo se iniciará en la lectura comprensiva de textos breves y sencillos de intereses cercanos al alumnado, próximos a su repertorio lingüístico y sus conocimientos previos haciendo conexiones con otras lenguas familiares u otras variedades lingüísticas, analizando semejanzas y diferencias, buscando informaciones de interés de forma guiada para su análisis e interpretación y desarrollando gusto por la lectura . En el segundo ciclo la competencia aumentará de forma progresiva y se ampliará la lectura a textos de mayor complejidad, analizando e interpretando diferentes estructuras; comparará y contrastará similitudes y diferencias con otras lenguas familiares, diferentes variedades lingüísticas y la forma estándar, así como sobre aspectos básicos de la misma; utilizará y diferenciará de forma guiada conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y aprender la lengua aplicándola en las siguientes situaciones de aprendizaje; buscará información precisa sobre temas de interés propuestos en el aula o por interés propio o en la elaboración de investigaciones guiadas en el aula; desarrollará el pensamiento crítico y la crítica constructiva desde un lenguaje inclusivo positivo hacia la convivencia. En el tercer ciclo su competencia lectora y sus capacidad para analizar e interpretar es mucho mayor por lo que gana en autonomía, y por tanto, comparará , contrastará y señalará las similitudes y diferencias entre las lenguas familiares, diferentes variedades lingüísticas y la forma estándar reflexionando de forma autónoma sobre aspectos básicos; utilizará sus conocimientos para buscar una mejora en los ámbitos en los que deba mejorar a través de la coevaluación; será capaz de buscar información precisa en diferentes soportes para su análisis e interpretación , su utilización en trabajos o exposiciones escritas u orales; desarrollará una visión crítica de los textos leídos desde una perspectiva personal y cercana a sus gustos, teniendo en cuenta el contexto histórico social de la lectura.

csv: BOA20220727001

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1.Escuchar y leer textos orales y escritos infantiles, que recojan diversidad de autoras y autores, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras lenguas. 4.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos en aragonés, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados en distintos soportes.	4.1. Escuchar y leer textos orales y escritos infantiles, que recojan diversidad de autoras y autores, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales de manera acompañada y relacionándolos con otras lenguas. 4.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos en aragonés con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes. 4.3. Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua aragonesa, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar, y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).	4.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos adecuados a su edad, que recojan diversidad de autoras y autores, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario en aragonés. 4.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos en aragonés con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes. 4.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua aragonesa, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

CE.LPA.5

Iniciarse en la lectura de textos literarios y no literarios en aragonés como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria propios, discriminar las diferencias lingüísticas y formas propias del aragonés, frases hechas y refranes.

Esta competencia busca el acercamiento del alumnado a la literatura en aragonés, enfrentándose a una lectura variada en estilos y multimodal, sin miedo, sin prejuicios ni estereotipos. Se propiciará la lectura de textos clave, ejemplificante o/ y de relevancia en aragonés estándar o en cualquiera de sus variedades lingüísticas. Los textos necesitarán del análisis del mismo desde su contexto socio cultural e histórico haciendo un reconocimiento al escritor o escritora e identificándolos y relacionándolos con otras manifestaciones culturales y artísticas. Desde la lectura se desarrollarán sus gustos y una actitud crítica y constructiva hacia los mismos.
En primer ciclo se trabajarán textos sencillos de forma guiada, iniciados desde la escucha y acompañados de imágenes, relacionados con temas cercanos y de su interés, iniciándose en la señalización de rasgos de las variedades dialectales, reconociendo y analizando las frases hechas o refranes que se den en el texto, dando su opinión y expresando las emociones que le ha producido. En el segundo ciclo se trabajarán textos más amplios y de mayor complejidad, de temas cercanos al alumnado y de diferentes estilos, discriminando características de la variedad lingüística o diferentes al estándar, reconociendo y analizando las frases hechas usuales y refranes que se den en el texto. adoptarán una actitud crítica, dando su punto de opinión justificada y expresando las emociones que le ha producido. En el tercer ciclo, se iniciarán en la lectura de textos amplios, relacionados con sus gustos o de temas trabajados en el aula de diferentes estilos y de mayor complejidad formal, iniciándose en la búsqueda autónoma de textos de su gusto; discriminará rasgos de otras variedades lingüísticas reconociendo y analizando las frases hechas usuales y refranes que se den en el texto y desarrollará una actitud crítica hacia los textos dando su opinión justificada , expresando las emociones que le ha producido y que le ha inspirado para crear producciones propias.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Leer de manera autónoma textos de distintas autoras y autores de acuerdo con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. 5.2. Compartir oralmente la experiencia de lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.	5.1. Leer de manera autónoma textos de distintas autoras y autores de acuerdo con sus gustos e intereses, seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora en aragonés. 5.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.	5.1.Leer de manera autónoma textos de distintas autoras y autores ajustados a sus gustos e intereses, seleccionados con criterio propio, progresando en la construcción de su identidad lectora en aragonés. 5.2. Compartir la experiencia de la lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.

CE.LPA.6

Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua aragonesa identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre las diferentes variedades lingüísticas del aragonés, otras lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales, mediando en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos con el fin de facilitar la comunicación.

La lengua aragonesa conforma un espacio simbólico y social con dinámicas particulares. El dominio del léxico y de la gramática no es suficiente para conocerla y apreciarla de forma íntegra. Es necesario por ello conocer su cultura en diferentes dimensiones (social, natural, artístico musical, histórica, geográfica, etc) que darán la llave al alumnado para comprenderla y valorarla como merece. Como patrimonio inmaterial debemos llevar nuestros esfuerzos hacia la contribución de su salvaguarda desde la escuela siendo imprescindible la identificación de estereotipos negativos y prejuicios lingüísticos para su eliminación asi como la discriminación de la lengua desde el deconocimiento de la misma. Dentro de la lengua aragonesa coexisten diferentes dialectos que ,de forma histórica, han sido el reflejo más cercano de la cultura aragonesa en esos lugares y que son el punto de partida para el alumnado de esas zonas sin el menoscabo del conocimiento y uso de la lengua estándar como nexo de unificación entre todas ellas y como punto de partida para la normativización.

csv: BOA20220727001

Asimismo, desde la lengua aragonesa se podrán realizar conexiones lingüísticas con otras lenguas a través de semejanzas y diferencias, sobre todo con aquellas lenguas de origen romance en dónde se dará un lugar a la lengua aragonesa en el mapa lingüístico europeo.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua aragonesa, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.	6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural propia de Aragón como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística y cultural de Aragón.	6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística y cultural propia de Aragón como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos. 6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística y cultural de Aragón.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

Los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas de la lengua aragonesa, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Estos saberes básicos son los que todo el alumnado, independientemente de sus excepcionalidades, debe de adquirir. Se trata de saberes imprescindibles.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo. Es importante incluir aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro de los saberes y los retos y desafíos del siglo XXI. El carácter competencial de este currículo invita a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se tengan en cuenta los saberes básicos teniendo presentes sus tres bloques: la comunicación, el multilingüismo y la etnolingüística. Se considerará al alumnado como agente social, progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje donde se tengan en cuenta sus intereses y emociones.

A. Comunicación oral y escrita

La comunicación oral y escrita abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. Los saberes básicos dentro del bloque de comunicación oral y escrita estarán vinculados a conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado tendrá que interiorizar para el desarrollo de sus competencias y poder comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás. En este proceso de aprendizaje, el alumnado irá mejorando la gestión de las relaciones sociales a través del diálogo, perfeccionando la planificación, exposición y argumentación de los propios discursos orales y el aprendizaje continuo y autónomo de la Lengua Aragonesa. De esta forma se irá iniciando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. Los saberes básicos irán aumentando a lo largo de la etapa de Primaria. El error será considerado como instrumento de mejora.

csv: BOA20220727001

El alumnado necesitará integrar y afianzar las funciones comunicativas elementales adecuadas a diferentes ámbitos y contextos de forma procesual a lo largo de los diferentes ciclos. Se incidirá en las unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras, todo ello dentro de contextos relevantes para ellos. El léxico elemental relativo a relaciones interpersonales y a centros de interés cercanos a ellos, se irá incorporando de forma progresiva siempre dentro de contextos relevantes. La integración de las tecnologías en el aula debe favorecer el planteamiento integral de estas estrategias. Las prácticas orales deben formar parte de la actividad cotidiana del aula en todas las áreas del currículo para mejorar la gestión de las relaciones sociales a través del diálogo y perfeccionar la planificación, exposición y argumentación de los propios discursos orales y a facilitar el aprendizaje continuo y autónomo de la Lengua Aragonesa. Se emplearán recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales, así como para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. Se utilizarán modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios.

En la etapa de Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que busca que el alumnado sea capaz de desenvolverse progresivamente en el lenguaje gracias a esta comunicación escrita y oral, trabajando con textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que además reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Se desarrollará a partir de textos breves y sencillos orales, escritos y multimodales sobre temas de relevancia personal y cercanos. Se activarán las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y necesidades del alumnado con ayuda de diferentes tipos de apoyo. La producción comprende tanto la expresión oral como escrita y la multimodal; los saberes básicos servirán de base para que el alumnado pueda producir redacciones y exposiciones de textos breves y sencillos, planificados sobre temas cercanos y de interés para el alumnado.

Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer.

En cuanto a la interacción, desarrollarán funciones comunicativas elementales en situaciones interactivas sobre temas de interés y relevancia para ellos. La comunicación entre personas se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. Entrarán en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación así como la adecuación de los distintos géneros dialógicos más frecuentes tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. De especial relevancia es el saber relativo a las convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación.

B. Multilingüismo

El multilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas usadas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje y mejora de la lengua aragonesa y su relación con las lenguas familiares.

El alumnado irá adquiriendo de forma progresiva, y a lo largo de toda la Primaria, los saberes básicos dentro del bloque de multilingüismo en cada uno de los ciclos.

Se irán incorporando estrategias y técnicas comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, y se iniciarán en la adquisición de las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas, la lengua estándar y variedades dialectales que conforman el repertorio lingüístico personal.

El alumnado desarrollará estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas así como léxico y expresiones elementales para comprender

csv: BOA20220727001

enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

Al finalizar la etapa de Primaria, el alumnado establecerá una comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua aragonesa y otras lenguas, sobre todo lenguas romances: con origen y parentescos comunes.

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque multilingüe de la adquisición de lenguas. Las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico multilingüe, su curiosidad y sensibilización cultural.

Los saberes básicos dentro del bloque de multilingüismo ayudarán al alumnado a iniciarse en la reflexión sobre las lenguas ya que empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. Además, el conocimiento de distintas lenguas le permitirá reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. Al finalizar la etapa de Primaria, la reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implicará que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuirá a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios.

C. Etnolingüística

La Etnolingüística agrupa los saberes acerca de los aspectos culturales de una lengua que son fundamentales y deben integrarse en la enseñanza de un idioma, dado que el patrimonio cultural que gran parte de las sociedades reciben del pasado está vertebrado a través de su lengua. Es necesario incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aragonés los factores socio-culturales que han determinado la historia y la cultura, que le confieren su singularidad y le dan un determinado carácter, diferenciándose de otras lenguas. El bloque de saberes relativo a la etnolingüística irá aumentando de forma progresiva a lo largo de la etapa de Primaria.

La lengua aragonesa ha de contemplarse como medio de aprendizaje de la cultura aragonesa y de comunicación con el resto de lenguas de origen romance. Serán de interés aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón.

El alumnado se iniciará en las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística y cultural, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

Es aconsejable incorporar en las situaciones de aprendizaje y en contextos relevantes patrones culturales básicos de uso frecuente; aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital.
En la Educación Primaria, el bloque de saberes del etnolingüísmo merece una atención específica ya que hay que partir de la experiencia previa del alumnado. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas lenguas y culturas, además, asienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad cultural y la capacidad de utilizar estrategias que le permitan establecer relaciones con personas con otras lenguas partiendo del conocimiento de lo más cercano a lo global. Se pretende que el alumnado muestre respeto hacia lo diferente, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

csv: BOA20220727001

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación oral y escrita	
El proceso de aprendizaje de la lengua aragonesa se debe desarrollar desde una dimensión funcional , utilizada como una herramienta comunicativa más con valor. Por ello, el aprendizaje se debe iniciar desde una perspectiva proactiva, en donde el alumnado desarrolle sus habilidades lingüísticas en situaciones comunicativas jerarquizadas en complejidad que requieran de más conocimientos, destrezas y actitudes, en contextos realistas y significativos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Comunicación oral: Habla y Escucha – Autoconfianza en el uso de la Lengua Aragonesa. El error como parte integrante del proceso. – Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. – Interacción oral adecuada en situaciones de aula. Reconocimiento y utilización de estrategias básicas de cortesía lingüística. – Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: - regular la acción: - gestión de la comunicación y fórmulas sociales - informar (objetivo y subjetivo) – Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos . – Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc. – Intención comunicativa y funciones de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo y exposición. – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral y multimodal.	**Uso de la lengua y asertividad**: El aprendizaje de una lengua ha de ser desde una perspectiva **proactiva** en donde el alumnado no sea un sujeto pasivo sino que desarrolle desde el principio sus destrezas para alcanzar una comunicación exitosa con sus interlocutores u oyente. Para ello, tomaremos **el error como parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** valorando las primeras producciones del alumnado de forma positiva aunque no sean correctas y corrigiendo posteriormente las fórmulas, léxico o pronunciación para que la asertividad del alumnado no se vea perjudicada y puedan producirse posteriormente situaciones de inhibición. Si bien no darán cabida las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el diálogo. **Perspectiva proactiva dentro del aula para su uso en la vida real**: Desarrollaremos la lengua desde el planteamiento de diferentes situaciones en las que deba aprender a **escuchar** de forma **activa** para saber qué información le requieren y en las que deba saber expresarse para responder a necesidades cotidianas dentro y fuera del aula. **Creación de situaciones de comunicación:** Se crearán **dinámicas** de diálogos sobre temas relacionados con los temas a tratar, por ejemplo describir un objeto sin decir el nombre y que los demás pregunten para averiguar de qué objeto se trata, o incluso **dramatizaciones** en donde el alumnado tenga que poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre el tema y sus habilidades a poner en uso ante la interacción con otra persona, ceder la palabra, etc, como por ejemplo, en una dramatización sobre hacer una compra en una tienda, respetando el turno de palabra y solucionando los conflictos de forma dialogada. **Funciones comunicativas:** - **regular la acción**: solicitar atención , ej: por favor…!; pedir ayuda, ej: M'aduyas?, puedes ayudar-me?; pedir instrucciones o consejo, ej: qué cal fer?, an dixo a ficha?, qué le'n digo?; pedir un objeto, ej: me dixas o tallador?, puedo ir á o escusau?; expresar acuerdo o desacuerdo, ej: prou bien!, no quiero fer ixo. - **gestión de comunicación y fórmulas sociales**: saludos y despedidas, ej: buen diya!, qué vaiga bueno!; expresiones de cortesía, ej: grazias, buen probeito; pedir disculpas y aceptarlas, ej: perdona-me, lo he feito sin querer, no pasa cosa; presentarse y presentar a alguien, ej: me clamo…, cómo te dizes?, iste mesache se clama…; respetar el tema de conversación; decir que no se entiende y solicitar repetición, ej: no te repleco, puedes repetir-me-lo? qué yes dizindo? puedes tornar a dizir-lo?; pedir aclaraciones, ej: qué quiers dizir…? cómo se dize … en aragonés?; corregirse, ej: m'entivocau, quiero dizir que… ; solicitar y responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas, ej: expresar el tiempo, qué orache fa?, güei ye plebendo; expresar cantidades y espacios, ej: bi ha muitas penturas…, a biblioteca ye prou gran…

csv: BOA20220727001

A.2 . Comunicación escrita: Leer – Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos . – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción escrita y multimodal.	- **informar de forma objetiva y subjetiva**: identificar características de personas, objetos y lugares, ej: isto ye…, son…; identificarse, ej: tiengo…años, abito en…; narrar, contar experiencias propias sobre algún hecho vivido, ej: un diya…, a semana pasata…, cuan yera chicotona…, bi eba una vegada… (Uso de conectores: dimpués, allora, más tardi, antis d'ixo, de rapiconté…); describir (ej: los personales y las ideas principales de una lectura leída en clase), ej: bi ha…, levan…, ye/son…/ ye como…; exponer, decir lo que les gusta y no les gusta, manifestando sus gustos, sentimientos y estados de ánimo, ej: soi trista porque…, me cuaca a color…, me fa duelo que…; - crear notas cortas, feliciiones de cumpleaños, de navidad, etc/ crear listas, ej: animals, colors / crear avisos, por ejemplo para avisar por un peligro , para cuenta!, cudiau!/ resolver conflictos de forma pacífica, explicando sus posturas, ej: me parixe que…, me pienso que… no ye verdá porque… **Adaptación al contexto comunicativo**: Trabajaremos desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé (a continuación varios ejemplos): - analógica: hacer un debate en clase sobre algún tema de interés. - digital: hacer una videollamada con compañeros de otro centro donde tengan que contarles un cuento. - formato sincrónico: hacer un debate en clase sobre el día de la paz. - formato asíncrono: hacer un video divulgativo para el día de la lengua materna. **Recursos para el aprendizaje de la lengua**: uno de los grandes recursos para el aprendizaje de la lengua a nivel oral y de escucha será la música, por lo que prestaremos especial atención a todas las posibilidades expresivas que nos ofrece como recurso. La música y la lengua poseen muchas similitudes (ritmo, entonación, pausas, etc) siendo un elemento cercano al niño desde su nacimiento con el canto de sus padres , que podremos usar como recurso haciendo uso del repertorio no solo folclórico sino de todas aquellas canciones infantiles o no que puedan ser de interés para el alumnado. A través de la canción el alumnado desarrolla el aprendizaje de la palabra y el uso de melodía y ritmo ayuda al alumnado a la memorización del léxico. Además, posibilita la presentación de los textos a trabajar de forma multisensorial y motivadora. A continuación ejemplos de recursos de audios : https://www.lenguasdearagon.org/biellanueienaragones/ https://www.lenguasdearagon.org/wp-content/uploads/2016/06/ninonaninon.pdf https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4142560-plebe_y_fa_sol.html La creación de audios en aula puede ser de gran ayuda para ayudar al alumnado a autoevaluarse en su expresión oral: : https://vocaroo.com/ Para trabajar la comprensión oral podemos crear situaciones de aprendizaje digitales en donde poner en uso estrategias de comprensión oral y escrita , por ejemplo: https://es.liveworksheets.com/mp801998za **Iniciación en la lectura:** La lectura partirá de temas sencillos y cercanos al alumnado, contextualizados dentro del hilo conductor o tema a trabajar . Los cuentos o leyendas del Pirineo serán un buen punto de inicio para el primer ciclo. El alumnado de primero se iniciará en este curso en la lectura por lo que la iniciaremos desde la palabra, desarrollando la frase y posteriormente el párrafo. Empezaremos a trabajar sobre todo en el primer nivel desde la **audición de lectura**, es decir, escuchar la lectura del docente o de la

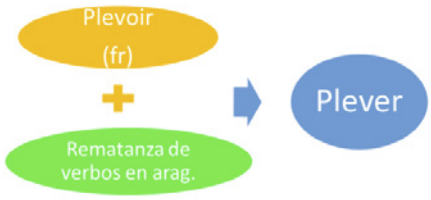
csv: BOA20220727001

– Estrategias básicas para comparar información de distintas fuentes. – Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. – Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. – Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, trama, escenario) en la construcción acompañada del sentido de la obra. – Inicio de la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras. **A.3 Comunicación escrita: Escribir** – Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos. – Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal, y con diferentes propósitos.	docente mientras se sigue la lectura de forma individual posteriormente seguiremos con **lectura guiada** y **lectura compartida**. Se iniciará en la lectura partiendo prioritariamente de la variedad dialectal, sin perjuicio de la lengua estándar. Los textos serán prioritariamente narraciones sobre cuentos, leyendas, mitos o fábulas; líricos; normativos como recetas o reglas por ejemplo de clase; o publicitarios con folletos, avisos y carteles . **Recursos**: Las lecturas y el léxico a trabajar será presentado de forma prioritaria con **dibujos o pictogramas** que facilitarán su aprendizaje, pudiendo realizar unos propios o usar recursos de ARASAAC. Si se utilizara una plataforma digital , es recomendable usar aquellas que dan opción a la edición de sonido, presentando el contenido de forma multisensorial. Algunos ejemplos de recursos a continuación: https://www.goconqr.com/flashcard/29129286/animals-d-arag-n-en-aragon-s?locale=es-ES. / https://www.goconqr.com/flashcard/7633787/debinetas https://view.genial.ly/60867c8f19fb290dda753a75/interactive-image-aus-do-alto-aragon https://view.genial.ly/615c1cb60759150db8d417a4/interactive-image-laguerro https://www.lenguasdearagon.org/recursos-educativos/ Se acostumbrará al alumnado a presentar la lectura en **diferentes formatos** tanto analógicos como digitales, haciendo uso de plataformas on line de edición propia. Por ejemplo, podemos exponer los puntos que vamos a trabajar en la unidad didáctica propuesta a través de una infografía, no siendo extraño el uso del aragonés en redes sociales, programas, páginas web o software. Se iniciará en la **lectura expresiva**, utilizando la **dramatización** o incluso el teatro como herramienta para realizar lecturas comprensivas dando entonación y buena pronunciación. Se utilizará la **biblioteca** de cada centro como herramienta y recurso educativo con actividades de animación a la lectura y como lugar de encuentro para lectores en Aragonés. **Ampliación de conocimientos a través de la lectura:** En todas ellas, se buscará que el alumnado vaya adquiriendo conocimientos sobre el léxico y las formaciones propias de la lengua, haciendo un uso proactivo del aprendizaje de la gramática y la ortografía. Además se buscará que el desarrollo de destrezas y habilidades tales como: - que diferencie las ideas principales de las secundarias, pudiendo utilizar, por ejemplo, un resumen analógico o digital, crear una tira cómica, etc. - identifique tema, personajes, trama y escenarios pudiendo hacer uso de mapas mentales - identifique y solucione dudas de léxico o expresiones a través del docente o de la docente, iniciándose en su búsqueda en diccionarios analógicos o digitales o en listas de léxico previamente dadas - usar los conocimientos previos en otras lenguas para hacer conexiones y poder averiguar el significado de la palabra de forma guiada. **Creación de lectores:** Se iniciará en el desarrollo del gusto por la lectura en aragonés exponiendo de forma justificada qué lecturas le gustan y cuáles no, atendiendo a criterios personales y estéticos. Se iniciará en la lectura de textos de corte literario como poemas o canciones, analizando su significado y valorándolo como forma de expresión. Se fomentará una actitud positiva y sin prejuicios hacia la lengua. **Uso de la lengua y asertividad**: El aprendizaje de una lengua ha de ser desde una perspectiva **proactiva** en donde el alumnado no sea un sujeto pasivo sino que desarrolle desde el principio sus destrezas para alcanzar una expresión escrita exitosa .Para ello, tomaremos **el error como parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** valorando

csv: BOA20220727001

– Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos . – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y la comprensión del texto. – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal. – Cuidado en la presentación de las producciones escritas.	las primeras producciones del alumnado de forma positiva aunque no sean correctas y corrigiendo posteriormente el léxico, la gramática u ortografía para que la asertividad del alumnado no se vea perjudicada y puedan producirse posteriormente situaciones de inhibición. Si bien no darán cabida las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el discurso escrito. **Iniciación en la escritura:** La escritura partirá de temas sencillos y cercanos al alumnado, contextualizados dentro del hilo conductor o tema a trabajar pero próximos a sus vivencias e intereses como historias vividas, cuentos conocidos, etc, que serán un buen punto de inicio para el primer ciclo, creando un banco léxico básico. El alumnado de primero se iniciará en este curso en la escritura por lo que iniciaremos el aprendizaje desde estructuras muy sencillas y que se irán haciendo cada vez más elaboradas en el segundo nivel, partiendo prioritariamente de la **variedad lingüística**, sin perjuicio de la lengua estándar. **Estrategias de escritura:** desde el inicio de la escritura se acostumbrará al alumnado al uso de una serie de estrategias que serán utilizadas en todas las lenguas familiares: la **planificación** del texto, es decir, la ordenación de lo que queremos decir; la **redacción** coherente y clara; la **revisión** como mecanismo de mejora en la calidad del texto y la **edición** final, con la finalidad de presentar un texto limpio y estéticamente mejorado. **Adaptación al contexto comunicativo**: la expresión escrita varía según la situación , a quién va dirigida o el fin de la misma. Por ello trabajaremos la narración , la descripción y el diálogo desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé (analógica /digital; formato sincrónico/ formato asíncrono). **Recursos para la escritura**: La escritura podrá venir acompañada de **dibujos o pictogramas** que facilitarán su aprendizaje, pudiendo realizar unos propios o usar recursos de ARASAAC. Si se utilizara una plataforma digital , es recomendable usar aquellas que dan opción a la edición del sonido, presentando el contenido de forma multisensorial. Así mismo se fomentará la escritura creativa a través de dinámicas motivadoras.
A.4. Conocimiento formal de la lengua: Gramática y ortografía – Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales. – Iniciación a convenciones ortográficas y gramaticales elementales. – Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.	**Contextualización de la gramática**: La parte más formal de la lengua se irá desarrollando de manera progresiva e introducida de forma contextualizada dentro de los contenidos que desarrollemos. Así mismo usaremos todos los recursos que estén a nuestro alcance para hacer el aprendizaje significativo, a través de la motivación . Para ello, podremos utilizar gamificaciones, esquemas o mapas mentales, lapbooks, etc. Será interesante el uso de la **gramática inductiva** como estrategia de aprendizaje: se presentan los conocimientos de la gramática a través actividades contextualizadas con el hilo conductor o tema a trabajar en un contexto comunicativo, se extraen las estructuras gramaticales, se reflexiona sobre el uso de las estructuras, se deduce la norma gramatical u ortográfica, se sistematiza la estructura según contexto y finalmente la revisa.
B. Multilingüismo	
El aprendizaje de la Lengua Aragonesa debe realizarse desde la reflexión sobre el funcionamiento de la misma. La vinculación con los saberes previos del alumnado en relación con otras lenguas familiares y su habilidad para crear conexiones con estas, facilitarán un aprendizaje significativo y comprensivo. La visualización del Aragonés dentro del mapa lingüístico de las lenguas más cercanas al alumnado le aportará valor como patrimonio inmaterial y romperá estereotipos y prejuicios, visualizando a la lengua aragonesa como un sistema de ideas y representaciones simbólicas únicas.	

csv: BOA20220727001

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua aragonesa en relación con el resto de lenguas familiares. – Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. – La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.	El punto de partida del aprendizaje será el bagaje de conocimientos con el que el alumnado se inicie en el aprendizaje de la lengua aragonesa por lo que la comparativa con otras lenguas familiares será una herramienta imprescindible en el aprendizaje. Se trabajará desde la semejanza con el castellano, el francés o el inglés en mayor medida y en otras en las que se pudiera dar una semejanza útil para el alumnado. Por ejemplo, podrán averiguar una palabra en aragonés desde una en castellano poniendo en práctica las formaciones propias del aragonés: (ej:)  La lengua aragonesa arrastra de forma histórica una serie de estereotipos y prejuicios que desde la escuela no deben perpetuarse más. Para ello, el alumnado aprenderá a poner en valor el aragonés como una lengua románica de importancia histórico-cultural dentro del panorama multilingüe de España y en Europa como patrimonio inmaterial y a través del conocimiento y análisis de las causas por las que se ha llegado a esos estereotipos, su lugar como lengua europea y su protección como patrimonio inmaterial de la humanidad.

C. Etnolingüística

Las lenguas conforman espacios simbólicos y sociales con dinámicas particulares. Este bloque agrupa los saberes acerca de los aspectos culturales de la lengua aragonesa que le confieren su singularidad y le dan un determinado carácter, diferenciándose y asemejándose a otras lenguas, como su historia y su cultura, y que son fundamentales para su conocimiento en profundidad y deben integrarse en la enseñanza de la misma.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– El Aragonés como medio de comunicación y relación con personas de otros lugares de la Comunidad Autónoma de Aragón o de España donde se den rasgos de la lengua aragonesa. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón en las zonas de uso histórico predominante de la misma, en el resto de Aragón y en zonas próximas con influencia aragonesa.. – Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística con otras lenguas cercanas y con las variedades lingüísticas, la cultura y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. – Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. – Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.	**Ámbitos de la Lengua Aragonesa**: La Lengua Aragonesa está vinculada a todas las expresiones humanas que se desarrollaron a la vez que la lengua por lo que será imprescindible para el conocimiento íntegro de la misma conocer diferentes ámbitos de la sociedad aragonesa en donde el aragonés tenga un lugar destacado o lo haya tenido y perdido, haciendo una valoración de la situación del aragonés en la actualidad. **Tradición y folclore:** Se iniciará al alumnado en el conocimiento de las tradiciones aragonesas empezando por las propias de su zona. Se buscará la representación del Aragonés en todos los ámbitos socioculturales. **Orientaciones sobre temas**: Se podrán trabajar, sin perjuicio de otros temas que pudieran ser interesantes para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua los siguientes temas : - Tradiciones en referencia fechas señaladas: Navidad, Santos de invierno, Carnaval, Semana Santa, Fiestas de cada localidad, etc. - Trabajos tradicionales: labranza, cosecha, matacochín, etc. - Música y organología de Aragón. - Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral como fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos, etc. - Historia de Aragón: reyes, momentos históricos relevantes,

csv: BOA20220727001

	- Lugares de Aragón: toponimia, zonas de interés cultural , monumentos, etc. - Entorno natural de Aragón: animales, insectos, matas, plantas, árboles, especies autóctonas de Aragón, zonas de interés natural como parques naturales, etc. - Aragón en el arte: personajes relevantes del mundo del arte como pintores, escultores, cineastas, etc. - Literatura en Aragón: autores y autoras relevantes en Aragón por sus obras literarias, destacando los de obra en aragonés. - Inventos de Aragón: aportaciones e inventos creados en Aragón con relevancia a nivel mundial. - Ciencia en Aragonés: personajes científicos históricos, el universo en Aragón, el cuerpo humano, etc.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación oral y escrita	
El proceso de aprendizaje de la lengua aragonesa se debe desarrollar desde una dimensión funcional, utilizada como una herramienta comunicativa más con valor. Por ello, el aprendizaje se debe iniciar desde una perspectiva proactiva, en donde el alumnado desarrolle sus habilidades lingüísticas en situaciones comunicativas jerarquizadas en complejidad que requieran de más conocimientos, destrezas y actitudes, en contextos realistas y significativos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Comunicación oral: Habla y Escucha – Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. – Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Estrategias de interpretación de elementos básicos de la comunicación no verbal. – Estrategias de identificación e interpretación del sentido global del texto y de integración de la información explícita de textos orales y multimodales sencillos. – Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas – Convenciones y estrategias de cortesía lingüística básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc; y detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. – Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto de forma oral: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la medida, cantidad y el espacio. – Construcción, valoración y comunicación de Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia mediante la planificación y producción.. – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo y exposición.	**Uso de la lengua y asertividad**: El aprendizaje de una lengua ha de ser desde una perspectiva **proactiva** en donde el alumnado no sea un sujeto pasivo sino que desarrolle desde el principio sus destrezas para alcanzar una comunicación exitosa con sus interlocutores u oyente. Para ello, tomaremos **el error como parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** valorando las primeras producciones del alumnado de forma positiva aunque no sean correctas y corrigiendo posteriormente las fórmulas, léxico o pronunciación para que la asertividad del alumnado no se vea perjudicada y puedan producirse posteriormente situaciones de inhibición. Si bien no darán cabida las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el diálogo. **Perspectiva proactiva dentro del aula para su uso en la vida real**: Desarrollaremos la lengua desde el planteamiento de diferentes situaciones en las que deba aprender a **escuchar** de forma **activa** para saber qué información le requieren y en las que deba saber expresarse para responder a necesidades cotidianas dentro y fuera del aula, discriminar elementos básicos del lenguaje no verbal (expresiones faciales, gestos, postura, proximidad y paralenguaje) y en las que sepa mediar con sus interlocutores, es decir, ayudando a los interlocutores a entender su mensaje a través de las siguientes herramientas: - resumir - parafrasear - apostillar - intermediar - interpretar - negociar **Creación de situaciones de comunicación:** Se crearán **dinámicas** de diálogos sobre temas relacionados con los temas a tratar, por ejemplo dar su opinión sobre una lectura hecha en clase. Un buen recurso seguirán siendo las **dramatizaciones** en donde el alumnado tenga que poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre el tema y sus habilidades a poner en uso ante la interacción con otra persona, ceder la palabra, etc, como por ejemplo, en una dramatización sobre hacer una compra en una tienda, respetando el turno de palabra y solucionando los conflictos de forma dialogada.

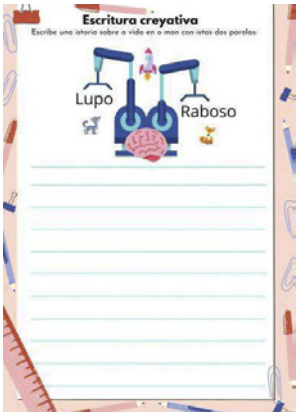
csv: BOA20220727001

– Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa. – Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.	**Funciones comunicativas:** además del fomento y refuerzo de las trabajadas en el primer ciclo se desarrollarán las siguientes funciones: - Regulación de la acción: pedir ayuda, ej: me puedes aduyar a replegar?; dar órdenes o solicitar algo, ej: primero fez … e dimpués fez…; ofrecer ayuda, ej: quiers que t' aduye?; pedir permiso, ej: se puede pasar?; sugerir acciones, ej: poderbanos…; animar a hacer algo, ej: vienga! - Metalingüística: explicar el significado de palabras concretas; verificar la corrección o incorrección de palabras y frases en un contexto determinado; clasificar palabras según el campo semántico al que pertenezca; interpretar el significado de adivinanzas, chistes, etc; hablar sobre el significado de expresiones (refranes, frases hechas, dichos…). - obtener información: preguntar sobre un tema de interés general, ej: qué ha pasato?; solicitar identificación de personas o cosas, ej: qué ye?; pedir la opinión de alguien , ej: qué te parixe?; preguntar para obtener informaciones y resolver cuestiones de la vida cotidiana, ej: qué ora ye? - informar subjetiva y objetivamente: expresar bienestar o malestar, ej: isto me cuaca, tiengo fambre; expresar sentimientos o estados de ánimo positivos o negativos, ej: qué poliu!, qué fastio!; expresar sentimientos o estados de ánimo neutros (curiosidad, perplejidad), ej: qué quiers dizir, de veras? - gestión de la comunicación y fórmulas sociales: pedir permiso , ej: se puede fer…; elogiar, ej: lo has feito prou bien, norabuena; invitar, ej: quiero convidar-te a o mio cabo d'año. **Adaptación al contexto comunicativo**: Trabajaremos desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé (analógicas o digital; en formato sincrónico o formato asíncrono). **Recursos para el aprendizaje de la lengua**: uno de los grandes recursos para el aprendizaje de la lengua a nivel oral y de escucha será la música, por lo que prestaremos especial atención a todas las posibilidades expresivas que nos ofrece como recurso. La música y la lengua poseen muchas similitudes (ritmo, entonación, pausas, etc) siendo un elemento cercano al niño desde su nacimiento con el canto de sus padres , que podremos usar como recurso haciendo uso del repertorio no solo folclórico sino de todas aquellas canciones infantiles o no que puedan ser de interés para el alumnado. A través de la canción el alumnado desarrolla el aprendizaje de la palabra y el uso de melodía y ritmo ayuda a la memorización del léxico. Además, posibilita la presentación de los textos para trabajar de forma multisensorial y motivadora. A continuación, ejemplos de recursos para trabajar la escucha con audios en diferentes dialectos en https://www.lenguasdearagon.org/recursos-sonoros-y-videograficos/ o los podcast de https://www.lenguasdearagon.org/Chisla-radio/
A.2 . Comunicación escrita: Leer – Estrategias elementales para la comprensión de textos escritos, multimodales de extensión media y contextualizados. – Estrategias elementales para comparar información de distintas fuentes, buscando la veracidad de las mismas. – Estrategias elementales para la lectura guiada, compartida y comentada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura en aragonés adecuados a sus intereses. – Estrategias para la expresión de gustos e intereses. Inicio de la construcción de la identidad lectora.	**Estrategias de lectura**: Para el desarrollo de unas buenas estrategias de lectura podremos seguir el siguiente guión para desarrollar con el alumnado: - Predecir: determinar de qué va a hablar el texto según el título y el contexto, si es analógico o digital, etc. - Visualizar: crear una imagen mental sobre lo leído - Preguntar: qué, quién, por qué, etc - conectar: relacionar el texto con conocimientos previos o experiencias - Identificar: discriminar ideas principales y palabras clave. - Inferir: utilizar datos e ideas del texto para elaborar conclusiones - Evaluar: elaborar una opinión sobre los leído

csv: BOA20220727001

– Recursos para el aprendizaje y estrategias eficientes de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Herramientas analógicas y digitales básicas tales como plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa de uso común para la comprensión escrita y multimodal. – Léxico eficaz y de interés para el alumnado relativo a los temas o hilos conductores seleccionados . – Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, trama, escenario) en la construcción acompañada del sentido de la obra. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras.	**Tipos de lecturas:** La audición de la lectura pasará a un segundo plano y daremos paso a la lectura guiada, la lectura compartida a nivel de aula o por grupos para desarrollar la autonomía y la comentada para desarrollar el análisis y reflexión. Se iniciará en la lectura partiendo prioritariamente de la variedad dialectal, sin perjuicio de la lengua estándar e iniciándose en el reconocimiento de otras variedades a través de la diferencia con la propia.. En este ciclo fomentaremos la construcción de la identidad lectora exponiendo al alumnado textos de diferente tipología para que encuentre el aragonés como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y de aprendizaje. Seguirán siendo de interés los textos narrativos, dramáticos y líricos como en primer ciclo, pero será recomendable también el uso de textos informativos, como noticias o biografías; periodísticos como entrevistas, iniciación a la búsqueda de información científica; epistolar, con el que puedan expresar sus inquietudes y poner en uso sus conocimientos sobre la lengua; y humorísticos. En todas ellas se potenciará el uso correcto de los patrones sonoros, por ejemplo del fonema x , palatizaciones, etc. **Recursos literarios**: https://www.consello.org/fuellas/ https://www.roldedeestudiosaragoneses.org/papirroi-revista-infantil-aragones https://www.lenguasdearagon.org/publicaciones/
A.3 Comunicación escrita: Escribir – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como cuentos, recetas, cartas o biografías, teatros o libres. Cuidado en la presentación de las producciones escritas. – Estrategias eficientes de escritura, individuales o grupales, de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal y con diferentes propósitos y contextos comunicativos. – Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos. – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo. – Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto de forma escrita: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos . – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa. – Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y la comprensión del texto. – Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.	**Uso de la lengua y asertividad**: El aprendizaje de una lengua ha de ser desde una perspectiva **proactiva** en donde el alumnado no sea un sujeto pasivo sino que desarrolle desde el principio sus destrezas para alcanzar una expresión escrita exitosa. Para ello, tomaremos **el error como parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** valorando las primeras producciones del alumnado de forma positiva aunque no sean correctas y corrigiendo posteriormente el léxico, la gramática u ortografía para que la asertividad del alumnado no se vea perjudicada y puedan producirse posteriormente situaciones de inhibición. Si bien no darán cabida las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el discurso escrito. **Tipos de escritura:** continuaremos con el desarrollo de la escritura con actividades menos guiadas que en el primer ciclo para que pueda desarrollar la autonomía. Partiremos de temas sencillos y cercanos al alumnado, contextualizados dentro del hilo conductor o tema a trabajar pero próximos a sus vivencias e intereses, pero ampliando, según sus características madurativas a textos de temática menos infantil, partiendo prioritariamente de la **variedad lingüística**, sin perjuicio de la lengua estándar. **Estrategias de escritura:** la planificación, redacción, revisión y la edición deberán ser habilidades asentadas por el alumnado en la escritura durante este ciclo. **Adaptación al contexto comunicativo**: la expresión escrita varía según la situación , a quién va dirigida o el fin de la misma. Por ello trabajaremos la narración , la descripción y el diálogo desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé (analógica /digital; formato sincrónico/ formato asíncrono). **Recursos para la escritura**: La escritura podrá venir acompañada de **dibujos o pictogramas** que facilitarán su aprendizaje, pudiendo realizar unos propios o usar recursos de Arasaac. Si se utilizara una plataforma digital , es recomendable usar aquellas que dan opción a la edición del sonido, presentando el contenido de forma multisensorial, por ejemplo. Así mismo se fomentará la escritura

csv: BOA20220727001

	creativa a través de dinámicas motivadoras como por ejemplo el desarrollo de un texto, una historia corta y sencilla a partir de dos palabras dadas, bien dentro del mismo campo semántico, antónimas o antagónicas. Por ejemplo, el siguiente ejercicio: https://www.canva.com/design/DAE3epN8FDw/ix2LDKzRDNVavdkOiWUA8A/view?utm_content=DAE3epN8FDw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink 
A.4. Conocimiento formal de la lengua: Gramática y Ortografía – Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos. – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes.	**Contextualización de la gramática:** La parte más formal de la lengua se irá desarrollando de manera progresiva e introducida de forma contextualizada dentro de los contenidos que desarrollemos.Será interesante el uso de la **gramática inductiva** como estrategia de aprendizaje. Se presentan los conocimientos de la gramática a través actividades contextualizadas con el hilo conductor o tema a trabajar en un contexto comunicativo; se extraen las estructuras gramaticales ; se reflexiona sobre el uso de las estructuras; se deduce la norma gramatical u ortográfica, se sistematiza la estructura según contexto; y finalmente la revisa. **Recursos**: usaremos todos los recursos que estén a nuestro alcance para hacer el aprendizaje significativo, a través de la motivación. Para ello, podremos utilizar gamificaciones, esquemas o mapas mentales, lapbooks, etc. También serán de mucha utilidad ejercicios de autocorrección digitales, por ejemplo: https://es.liveworksheets.com/js84443iy https://www.lenguasdearagon.org/wp-content/uploads/2016/06/Ejercicios-iniciacion-rellenable.pdf
B. Multilingüismo	
El aprendizaje de la lengua aragonesa debe realizarse desde la reflexión sobre el funcionamiento de la misma. La vinculación con los saberes previos del alumnado en relación con otras lenguas familiares y su habilidad para crear conexiones con estas, facilitarán un aprendizaje significativo y comprensivo. La visualización del aragonés dentro del mapa lingüístico de las lenguas más cercanas al alumnado le aportará valor como patrimonio inmaterial y romperá estereotipos y prejuicios, visualizando a la lengua aragonesa como un sistema de ideas y representaciones simbólicas únicas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua aragonesa en relación con el resto de lenguas familiares. – Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Identificación y análisis, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	**Aprendizaje significativo:** El punto de partida de todo aprendizaje se basará en el conocimiento previo con el que el alumnado acceda al segundo ciclo. Por la situación actual del aragonés en las aulas nos podemos encontrar alumnado que se inicia en la Lengua Aragonesa en el segundo o tercer ciclo, es decir, sin cursar el primer ciclo de primaria. Aunque, existirán carencias en cuanto al aragonés se refiere, su competencia lingüística en el resto de lenguas familiares será mayor y deberemos sacar partido a ese hecho por lo que la comparativa con otras lenguas familiares será una herramienta imprescindible en el aprendizaje. Se trabajará desde la semejanza con el castellano, el francés o el inglés en mayor medida y en otras en las que se pudiera dar una semejanza útil para el alumnado y equilibrar sus posibles carencias tras su detección. Así mismo, se presentará el

csv: BOA20220727001

– La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. – Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).	aprendizaje de los diferentes dialectos como herramienta para comprender de manera más completa la lengua y su evolución, desarrollando habilidades de entendimiento entre valles y sus diferencias dialectales, fomentando el respeto y valorando la diferencia como una riqueza cultural. Recursos: trabajaremos expresiones y frases hechas y la búsqueda de frases similares en otras lenguas familiares , acompañadas de imágenes. **Prejuicios y estereotipos**: La lengua aragonesa arrastra de forma histórica una serie de estereotipos y prejuicios que desde la escuela no deben perpetuarse más. Para ello, el alumnado aprenderá a poner en valor el aragonés como una lengua románica de importancia histórico-cultural dentro del panorama multilingüe de España y en Europa como patrimonio inmaterial y a través del conocimiento y análisis de las causas por las que se ha llegado a esos estereotipos, su lugar como lengua europea y su protección como patrimonio inmaterial de la humanidad.
C. Etnolingüística	
Las lenguas conforman espacios simbólicos y sociales con dinámicas particulares. Este bloque agrupa los saberes acerca de los aspectos culturales de la lengua aragonesa que le confieren su singularidad y le dan un determinado carácter, diferenciándose y asemejándose a otras lenguas, como su historia y su cultura, y que son fundamentales para su conocimiento en profundidad y deben integrarse en la enseñanza de la misma.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– El Aragonés como medio de comunicación y relación con personas de otros lugares de la Comunidad Autónoma de Aragón o de España donde se den rasgos de la lengua aragonesa. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón en las zonas de uso histórico predominante de la misma, en el resto de Aragón y en zonas próximas con influencia aragonesa.. – Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística con otras lenguas cercanas y con las variedades dialectales, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. – Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. – Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.	**Ámbitos de la Lengua Aragonesa**: La Lengua Aragonesa está vinculada a todas las expresiones humanas que se desarrollaron a la vez que la lengua por lo que será imprescindible para el conocimiento íntegro de la misma conocer diferentes ámbitos de la sociedad aragonesa en donde el aragonés tenga un lugar destacado o lo haya tenido y perdido, haciendo una valoración de la situación del aragonés en la actualidad. **Tradición y folclore:** Se continuará mostrando al alumnado las tradiciones aragonesas empezando por las propias de su zona. Se buscará la representación del aragonés en todos los ámbitos socioculturales. **Orientaciones sobre temas**: Se podrán trabajar, sin perjuicio de otros temas que pudieran ser interesantes para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua los siguientes temas : - Tradiciones en referencia fechas señaladas: Navidad, Santos de invierno, Carnaval, Semana Santa, Fiestas de cada localidad, etc. - Trabajos tradicionales: labranza, cosecha, matacochín, etc. - Música y organología de Aragón. - Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral como fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos, etc. - Historia de Aragón: reyes, momentos históricos relevantes, - Lugares de Aragón: toponimia, zonas de interés cultural , monumentos, etc. - Entorno natural de Aragón: animales, insectos, matas, plantas, árboles, especies autóctonas de Aragón, zonas de interés natural como parques naturales, etc. - Aragón en el arte: personajes relevantes del mundo del arte como pintores, escultores, cineastas, etc. - Literatura en Aragón: autores y autoras relevantes en Aragón por sus obras literarias, destacando los de obra en Aragonés. - Inventos de Aragón: aportaciones e inventos creados en Aragón con relevancia a nivel mundial. - Ciencia en Aragonés: personajes científicos históricos, el universo en Aragón, el cuerpo humano, etc.

csv: BOA20220727001

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Comunicación oral y escrita	
El proceso de aprendizaje de la lengua aragonesa se debe desarrollar desde una dimensión funcional , utilizada como una herramienta comunicativa más con valor. Por ello, el aprendizaje se debe iniciar desde una perspectiva proactiva, en donde el alumnado desarrolle sus habilidades lingüísticas en situaciones comunicativas jerarquizadas en complejidad que requieran de más conocimientos, destrezas y actitudes, en contextos realistas y significativos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Comunicación oral: Habla y Escucha – Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. – Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, multimodales breves, sencillos y contextualizados. – Estrategias de interpretación de elementos básicos de la comunicación no verbal. – Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas – Estrategias de identificación e interpretación del sentido global del texto y de integración de la información explícita de textos orales y multimodales sencillos. – Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género. – Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas – Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc. – Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad. – Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales. – Construcción, valoración y comunicación de modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna. – Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo y exposición. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua aragonesa. – Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. – Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales	**Lengua funcional y uso proactivo**: En el tercer ciclo continuaremos con la estrategia de uso proactivo de la lengua tomando **el error como parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** valorando las producciones del alumnado de forma positiva y fomentando la autonomía y la autoevaluación. No se permitirán las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el diálogo. Continuaremos desarrollando las herramientas propuestas para el segundo ciclo (resumir, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar y negociar) para que el alumnado pueda responder a sus necesidades comunicativas de la manera más eficaz. **Mediación:** Trabajaremos encaminados hacia el concepto de mediación ya introducido en el segundo ciclo. En estos niveles la medicación, es decir, la facilitación de la comunicación de uno o más hablantes que por cualquier motivo no puedan comunicarse directamente, se desarrolle con más garantías de éxito gracias a los conocimientos, destrezas y habilidades ya adquiridos en el alumnado. En este ciclo desarrollaremos habilidades para expresar con corrección, percibir de manera correcta y salvar las barreras y diferencias que imposibilitan una comunicación directa. **Creación de situaciones de comunicación:** Trabajaremos desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé, preparándolo para las posibles situaciones comunicativas de fuera del aula. **Funciones comunicativas:** además del fomento y refuerzo de las trabajadas en los ciclos anteriores se ampliarán las siguientes funciones: - Regulación de la acción: recordar a alguien alguna cosa, ej: que no se te ixuplide…; dar instrucciones, ej: primer has de fer… e dimpués…; pedir mediante la expresión de la necesidad, ej: cal lebar un libro, tenerbas que…; prohibir o desaconsejar, ej: no chiles, no faigas ixo; persuadir, convencer, aconsejar o advertir, ej: ¡para cuenta con ixo!, ¿qué te parixe si…?; planificar acciones futuras, preguntar y expresar intención, voluntad, decisión de hacer, ej: he pensato que… y he dezidito…; preguntar sobre el deseo de hacer, ej: ¿t'agana…?, ¿quiérs que….? - Metalingüística: interpretar el significado de palabras desconocidas; comentar lo oportuno o no de palabras o expresiones; reflexionar sobre lo oportuno o no de estructuras morfosintácticas concretas; interpretar un lenguaje poético y figurado , ej: una metáfora; interpretar el lenguaje irónico humorístico, con doble sentido, etc. - obtener información: preguntar sobre una persona, hecho o acontecimiento , ej: ¿cuántos ninos i somos?; ¿qué se fazió ayere?; preguntar a alguien sobre sus sentimientos, ej: ¿yes trista? - informar subjetiva y objetivamente: prever y hacer hipótesis, ej: ¿te prexinas que …?, ¿que pasarba si…? - gestión de la comunicación y fórmulas sociales: llamar a alguien, ej: siente, por favor…; responder a alguien que nos llama; pedir la palabra , ej: quiero dizir una cosa, ¿puedo fablar in inte?, Ara ye o mio turno.

csv: BOA20220727001

próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana. **A.2 . Comunicación escrita: Leer** – Estrategias elementales para la comprensión de textos escritos, multimodales de extensión media y contextualizados. – Estrategias elementales para comparar información de distintas fuentes, buscando la veracidad de las mismas. – Estrategias elementales para la lectura guiada, compartida y comentada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura en aragonés adecuados a sus intereses. – Estrategias para la expresión de gustos e intereses. Inicio de la construcción de la identidad lectora. – Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna. – Recursos para el aprendizaje y estrategias eficientes de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales. – Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua aragonesa. – Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana. – Los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, trama, escenario) en la construcción acompañada del sentido de la obra. – Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Funcionamiento elemental de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras. – Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.	**Adaptación al contexto comunicativo**: (analógicos o digitales, formato sincrónico o asíncrono: hacer un video divulgativo para el día de la lengua materna. **Recursos para el aprendizaje de la lengua**: uno de los grandes recursos para el aprendizaje de la lengua a nivel oral y de escucha será la música, por lo que prestaremos especial atención a todas las posibilidades expresivas que nos ofrece como recurso. La música y la lengua poseen muchas similitudes (ritmo, entonación, pausas, etc) siendo un elemento cercano al niño desde su nacimiento con el canto de sus padres, que podremos usar como recurso haciendo uso del repertorio no solo folclórico sino de todas aquellas canciones infantiles o no que puedan ser de interés para el alumnado. A través de la canción el alumnado desarrolla el aprendizaje de la palabra y el uso de melodía y ritmo ayuda a la memorización del léxico. Además, posibilita la presentación de los textos para trabajar de forma multisensorial y motivadora. Podremos hacer uso de programas o plataformas en las que se pueden editar audios para crear actividades. A continuación ejemplos de recursos para trabajar la escucha con audios en diferentes dialectos en https://www.lenguasdearagon.org/recursos-sonoros-y-videograficos/ o los podcast de https://www.lenguasdearagon.org/Chisla-radio/ **Estrategias de lectura**: Continuaremos desarrollando estrategias de lectura para que cada vez haya más comprensión y de forma más autónoma en textos más complejos, siguiendo el siguiente esquema: - Predecir: determinar de qué va a hablar el texto según el título y el contexto, si es analógico o digital, etc. - Visualizar: crear una imagen mental sobre lo leído - Preguntar: qué, quién, por qué, etc - conectar: relacionar el texto con conocimientos previos o experiencias - Identificar: discriminar ideas principales y palabras clave. - Inferir: utilizar datos e ideas del texto para elaborar conclusiones - Evaluar: elaborar una opinión sobre los leído **Tipos de lecturas:** fomentaremos la lectura comentada en agrupamiento de aula o por grupos de trabajo para trabajar el análisis y la reflexión; la lectura independiente, leyendo los textos que les apetezcan bien elegidos en la biblioteca o de una selección dada por el docente o la docente; y la lectura de obras mayores en episodios de corte literario que nos permitirá conocer la obra en profundidad. Se iniciará en la lectura partiendo prioritariamente de la variedad dialectal, sin perjuicio de la lengua estándar e iniciándose en el reconocimiento de otras variedades a través de la diferencia con la propia. **Identidad lectora:** En este ciclo seguiremos fomentando la construcción de la identidad lectora exponiendo al alumnado textos de diferente tipología para que encuentre el aragonés como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos, culturas y de aprendizaje. Presentaremos todo tipo de textos, literarios (narrativos, como fábulas, cuentos, mitos y leyendas acordes a su madurez; líricos como canciones o poemas; o dramáticos, teatrales y dramatizaciones) y no literarios (informativos como noticias o biografías; instrucciones, como recetas o manuales de uso; normativos como reglas o reglamentos; publicitarios como carteles, folletos o avisos; periodísticos como entrevistas, artículos o noticias; de información científica como monografías o enciclopedias; humorísticos o epistolares).

csv: BOA20220727001

A.3 Comunicación escrita: Escribir

- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como cuentos, recetas, cartas o biografías, teatros o libres. Cuidado en la presentación de las producciones escritas.
- Estrategias eficientes de escritura, individuales o grupales, de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, próximos a su experiencia personal, y con diferentes propósitos y contextos comunicativos.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas
- Mecanismos de coherencia y cohesión elementales, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos.
- Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad.
- Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.
- Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa.
- Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y la comprensión del texto.
- Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua aragonesa.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

En todas ellas se potenciará el uso correcto de los patrones sonoros, por ejemplo del fonema x , palatizaciones, etc.

Recursos literarios:
https://www.consello.org/fuellas/
https://www.roldedeestudiosaragoneses.org/papirroi-revista-infantil-aragones
https://www.lenguasdearagon.org/publicaciones/

Uso de la lengua y asertividad: continuaremos en el tercer ciclo con una visión metodológica **proactiva** y más autónoma **el error continuará siendo parte indispensable en el proceso de aprendizaje,** pero se fomentará la autoevaluación para localizar y solventar de forma guiada los posibles errores. No se darán cabida las faltas de respeto, un lenguaje inapropiado o falta de cortesía en el discurso escrito.

Tipos de escritura: continuaremos con el desarrollo de la escritura con actividades menos guiadas que en ciclos anteriores para que pueda desarrollar la autonomía. Se fomentará la escritura propia y creativa con temas propios o proporcionados. Partiremos de temas sencillos y cercanos al alumnado, contextualizados dentro del hilo conductor o tema a trabajar pero próximos a sus vivencias e intereses ampliando, según sus características madurativas, a textos de temática menos infantil, partiendo prioritariamente de la **variedad lingüística**, sin perjuicio de la lengua estándar.

Estrategias de escritura: la planificación, redacción, revisión y la edición deberán ser mecanismos ya adquiridos en el alumnado en la escritura de textos sencillos por lo que iniciaremos las destrezas hacia el desarrollo de las microhabilidades de escritura:

- Sintetizar (hacer un resumen);
- Parafrasear (explicar un texto escrito con otras palabras);
- Citar (reproducir un texto para hacerlo más comprensible);
- Traducir (traducir un texto de una lengua a otra);
- Apostillar (añadir notas a un texto para hacerlo más comprensible);
- Adecuar (adaptar un texto a una tipología concreta de lectores).

Un ejemplo de actividad podría ser el siguiente: https://www.canva.com/design/DAE3wk4156I/btKh7OacXfC3V-g_Jm5NnA/view?utm_content=DAE3wk4156I&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Adaptación al contexto comunicativo: la expresión escrita varía según la situación , a quién va dirigida o el fin de la misma. Por ello trabajaremos la narración , la descripción y el diálogo desde diferentes formatos para que desarrolle sus habilidades a la hora de

csv: BOA20220727001

A.4. Conocimiento formal de la lengua: Gramática y Ortografía – Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación. – Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos. – Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. – Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos. – Estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes. – Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados. – Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.	adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones comunicativas o medios por el que se dé (analógica /digital; formato sincrónico/ formato asíncrono). **Recursos para la escritura**: La escritura podrá venir acompañada de **dibujos o pictogramas** que facilitarán su aprendizaje, pudiendo realizar unos propios o usar recursos de ARASAAC. Se fomentará la escritura en diversos formatos digitales o analógicos. Por ejemplo, se podrán crear infografías con la información más relevante trabajada en un tema, presentaciones, posters, etc. **Contextualización de la gramática:** La parte más formal de la lengua se irá desarrollando de manera progresiva e introducida de forma contextualizada dentro de los contenidos que desarrollemos. Será interesante el uso de la **gramática inductiva** como estrategia de aprendizaje. Se presentan los conocimientos de la gramática a través actividades contextualizadas con el hilo conductor o tema a trabajar en un contexto comunicativo; se extraen las estructuras gramaticales; se reflexiona sobre el uso de las estructuras; se deduce la norma gramatical u ortográfica, se sistematiza la estructura según contexto; y finalmente la revisa. **Guía en el proceso de aprendizaje**: durante este ciclo se fomentará el uso autónomo con la guía del docente o la docente de las herramientas analógicas y digitales al alcance para la resolución de dudas y búsqueda de palabras, por ejemplo Aragonario o Biquipedia. **Recursos**: usaremos todos los recursos que estén a nuestro alcance para hacer el aprendizaje significativo, a través de la motivación. Para ello, podremos utilizar gamificaciones, esquemas o mapas mentales, lapbooks, etc. También serán de mucha utilidad ejercicios de autocorrección digitales

B. Multilingüismo

El aprendizaje de la Lengua Aragonesa debe realizarse desde la reflexión sobre el funcionamiento de la misma. La vinculación con los saberes previos del alumnado en relación con otras lenguas familiares y su habilidad para crear conexiones con éstas, facilitarán un aprendizaje significativo y comprensivo. La visualización del aragonés dentro del mapa lingüístico de las lenguas más cercanas al alumnado le aportará valor como patrimonio inmaterial y romperá estereotipos y prejuicios, visualizando a la Lengua Aragonesa como un sistema de ideas y representaciones simbólicas única.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua aragonesa en relación con el resto de lenguas familiares. – Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. – Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. – La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. – Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. – Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).	**Aprendizaje significativo:** Por la situación actual del aragonés en las aulas nos podemos encontrar alumnado que se inicia en la Lengua Aragonesa en el segundo o tercer ciclo, es decir, sin cursar el primer ciclo de primaria. Aunque, existirán carencias en cuanto al aragonés se refiere, su competencia lingüística en el resto de lenguas familiares será mayor y deberemos sacar partido a ese hecho por lo que la comparativa con otras lenguas familiares será una herramienta imprescindible en el aprendizaje. Se trabajará desde la semejanza con el castellano, el francés o el inglés en mayor medida y en otras en las que se pudiera dar una semejanza útil para el alumnado y equilibrar sus posibles carencias tras su detección. Así mismo, se presentará el aprendizaje de los diferentes dialectos como herramienta para comprender de manera más completa la lengua y su evolución, desarrollando habilidades de entendimiento entre valles y sus diferencias dialectales, fomentando el respeto y valorando la diferencia como una riqueza cultural. **Recursos**: trabajaremos expresiones y frases hechas y la búsqueda de frases similares en otras lenguas familiares, acompañadas de imágenes. **Prejuicios y estereotipos**: La lengua aragonesa arrastra de forma histórica una serie de estereotipos y prejuicios que desde la escuela no deben perpetuarse más. Para ello, el alumnado aprenderá a poner en valor el aragonés como una lengua románica de importancia

csv: BOA20220727001

	histórico-cultural dentro del panorama multilingüe de España y en Europa como patrimonio inmaterial y a través del conocimiento y análisis de las causas por las que se ha llegado a esos estereotipos, su lugar como lengua europea y su protección como patrimonio inmaterial de la humanidad.
C. Etnolingüística	
Las lenguas conforman espacios simbólicos y sociales con dinámicas particulares. Este bloque agrupa los saberes acerca de los aspectos culturales de la lengua aragonesa que le confieren su singularidad y le dan un determinado carácter, diferenciándose y asemejándose a otras lenguas, como su historia y su cultura, y que son fundamentales para su conocimiento en profundidad y deben integrarse en la enseñanza de la misma.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
— El aragonés como medio de comunicación y relación con personas de otros lugares de la Comunidad Autónoma de Aragón o de España donde se den rasgos de la lengua aragonesa. — Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón en las zonas de uso histórico predominante de la misma, en el resto de Aragón y en zonas próximas con influencia aragonesa. — Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística con otras lenguas cercanas y con las variedades dialectales , cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. — Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos. — Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. — Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.	**Ámbitos de la Lengua Aragonesa**: La Lengua Aragonesa está vinculada a todas las expresiones humanas que se desarrollaron a la vez que la lengua por lo que será imprescindible para el conocimiento íntegro de la misma conocer diferentes ámbitos de la sociedad aragonesa en donde el aragonés tenga un lugar destacado o lo haya tenido y perdido, haciendo una valoración de la situación del aragonés en la actualidad. **Tradición y folclore:** Se continuará mostrando al alumnado las tradiciones aragonesas propias de su zona y en otras de diferentes lugares del mundo comparando semejanzas y diferencias, valorando las propias como un valor del patrimonio cultural a preservar. Se buscará la representación del aragonés en todos los ámbitos socioculturales. **Orientaciones sobre temas**: Se podrán trabajar, sin perjuicio de otros temas que pudieran ser interesantes para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua los siguientes temas : - Tradiciones en referencia fechas señaladas: Navidad, Santos de invierno, Carnaval, Semana Santa, Fiestas de cada localidad, etc. - Trabajos tradicionales: labranza, cosecha, matacochín, etc. - Música y organología de Aragón. - Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral como fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos, etc. - Historia de Aragón: reyes, momentos históricos relevantes, - Lugares de Aragón: toponimia, zonas de interés cultural , monumentos, etc. - Entorno natural de Aragón: animales, insectos, matas, plantas, árboles, especies autóctonas de Aragón, zonas de interés natural como parques naturales, etc. - Aragón en el arte: personajes relevantes del mundo del arte como pintores, escultores, cineastas, etc. - Literatura en Aragón: autores y autoras relevantes en Aragón por sus obras literarias, destacando los de obra en aragonés. - Inventos de Aragón: aportaciones e inventos creados en Aragón con relevancia a nivel mundial. - Ciencia en Aragonés: personajes científicos históricos, el universo en Aragón, el cuerpo humano, etc.

csv: BOA20220727001

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El proceso de enseñanza- aprendizaje en las aulas del siglo XXI pasa por realizar un cambio sustancial en la didáctica y la metodología del aula. Las nuevas corrientes pedagógicas siguen los pasos de una nueva fórmula de trabajo que amplía la visión más allá del pragmatismo educativo rígido de contenidos y objetivos , y apuestan por el desarrollo de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para lograr una adecuada adquisición de las competencias clave previstas en el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y así desarrollarse con éxito como persona y como ciudadano o ciudadana que utilizan la Lengua Aragonesa como una herramienta comunicativa, para la obtención de información y como fuente de ocio. Para ello, deberemos poner como punto de partida el trinomio psicología- neurociencia- educación, aplicando los principios del Diseño universal para el aprendizaje. Desde la psicología se tendrá en cuenta el comportamiento y los procesos mentales; desde la neurociencia, el funcionamiento del cerebro; y desde la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es esencial tener en cuenta el proceso madurativo de cada alumno y cada alumna así como los niveles de desempeño para cada ciclo por lo que necesitaremos desarrollar un currículo proactivo y flexible.
(https://www.canva.com/design/DAE3SUDMP0c/LFXwxdcBKJNjxsULPGuJ_w/view?utm_content=DAE3SUDMP0c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=shareyourdesignpanel)

El área de Aragonés presenta unas problemáticas propias debidas a su idiosincrasia. Es un área voluntaria en la que el alumnado puede matricularse en cualquiera de los cursos durante la etapa. Esto propicia situaciones de desajuste de aprendizaje puesto que un alumno o una alumna puede estar cursando el último ciclo pero ser su primer año de aragonés. Por ello, se observa la necesidad de presentar la materia de forma jerarquizada en dificultad y en espiral para lograr un aprendizaje significativo de verdad.

Aprendizaje desde el constructivismo y el aprendizaje activo:

El cerebro conecta la nueva información con la vieja, por lo que el aprendizaje será más sencillo si lo iniciamos desde un vínculo, algo conocido para el alumnado. Si no, se da un vacío conceptual con unas bases pobres para el aprendizaje, sin estructura. Así pues, las experiencias y conocimientos de nuestro alumnado impactan en el aprendizaje de los nuevos estímulos, por lo tanto, son importantísimas. Por lo que para consolidar un aprendizaje deberá ser vivenciado, o lo que es lo mismo, aprender haciendo.

Neuroplasticidad:

Múltiples estudios demuestran que aunque todos contamos con una estructura básica y las áreas cerebrales involucradas en el aprendizaje son iguales, cada alumno o cada alumna viven diferentes experiencias, por lo que desarrolla su neuroplasticidad de forma diferente. Como queda evidenciado, nuestro alumnado no aprenden igual y por lo tanto necesitarán herramientas de aprendizaje diferentes. Priorizaremos metodológicamente todos aquellos recursos y estrategias que permitan aprender a todo el alumnado, todo aquello que puede resultar imprescindible para favorecer el aprendizaje de alumnado con necesidades especiales de aprendizaje va a ser positivo también para el aprendizaje del resto de sus compañeros. Aprovechemos las ventajas que nos ofrece la educación inclusiva. Para ello, utilizaremos recursos y materiales multisensoriales. Esto implica que los contenidos nuevos se deberán trabajar de forma visual, auditiva y manipulativa, respondiendo a los diversos canales de aprendizaje de cada uno, complementándose unos a otros, ampliando el estímulo, la contextualización y la motivación. Además desarrollaremos situaciones de aprendizaje en donde el alumnado pueda ser consciente de su situación en el proceso de aprendizaje y pueda autoevaluarse desarrollando estrategias de metacognición. Ejemplo de plantilla:

csv: BOA20220727001

https://www.canva.com/design/DAE3O8uqE6s/QNR16dHOUXYMs0pc56osHg/view?utm_content=DAE3O8uqE6s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

La importancia de la educación emocional para la predisposición al aprendizaje:

La neurodidáctica afirma que las emociones positivas son beneficiosas en el proceso de aprendizaje. Pero las corrientes que defienden la educación emocional van un paso más allá, asegurando que su análisis y gestión nos ayudan a prepararnos ante situaciones y aprendizajes desconocidos. Para el desarrollo de la autoconciencia se trabajará desde el desarrollo de los verbos ampliar, identificar, compartir, reconocer, reflexionar y mejorar sobre el paradigma emocional, tanto propio como el de los compañeros. Trabajaremos también la empatía y las habilidades sociales lo que ayudará en la creación de una comunidad de aprendizaje en el aula, valiéndonos de la capacidad de imitar de nuestro alumnado como recurso educativo. Trabajaremos, en conclusión, desde el desarrollo de la mentalidad de crecimiento, el aprendizaje cooperativo individual o en grupos con los que podrán aprender de forma vivenciada desde sus iguales siendo muy interesante la realización de proyectos significativos para el alumnado y la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

La motivación para el aprendizaje del aragonés:

Una buena situación emocional nos abrirá camino en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la predisposición a nuevos aprendizajes y experiencias. La motivación hacia el área será indispensable para el aprendizaje de una lengua minoritaria y, debido a su situación de lengua minorizada, con poca funcionalidad. Las actitudes lingüísticas se verán favorecidas si las sesiones han sido preparadas por el docente o la docente desde un ambiente motivacional (disposición positiva hacia el aprendizaje y hacia el aragonés, la eliminación del estrés en el proceso de aprendizaje, desarrollo de la atención, capacidad para crear curiosidad, capacidad para crear sorpresa o cambiar las expectativas del alumnado, etc). De ese modo, el proceso cognitivo y emocional irán de la mano haciendo al alumnado protagonista a través de un aprendizaje vivenciado. Un elemento motivacional será la utilización de la lengua desde la asociación a cualquier aspecto en el que el humano esté presente (artístico- musical, relaciones sociales, entorno natural y social, histórico, etc). La interacción del alumnado con el medio, con el mundo que le rodea y con otros utilizando el Aragonés como herramienta comunicativa facilitará su aprendizaje y reforzará la necesidad de utilizarlo. Otro eje motivacional vendrá dado por la utilización del juego y la ludificación de los contenidos a desarrollar. De este modo, la gamificación a parte de desarrollar la motivación, pondrá en juego la atención, la memoria y la resolución de problemas de forma creativa en dinámicas individuales o grupales siendo una gran herramienta para la autoevaluación y la coevaluación del alumnado.

Desarrollo del uso de las Tecnologías digitales en el aula de Aragonés:

La evolución de las Tecnologías digitales, junto a la transformación de la sociedad, nos obliga a revisar la metodología educativa al respecto. Para el campo de la educación, las nuevas tecnologías han supuesto una auténtica revolución y, utilizadas convenientemente, poseen el potencial de modificar sustancialmente las competencias de nuestro alumnado y alumnas, además de desarrollar de forma directa su competencia digital. Las distintas herramientas tecnológicas ofrecen la posibilidad de plantear situaciones de aprendizaje muy variadas, enriquecedoras y

csv: BOA20220727001

motivadoras; posibilitan una mayor y mejor optimización del tiempo; constituyen una poderosa herramienta de autoevaluación y coevaluación; mejoran la interrelación discente-docente, sobre todo en los niveles más altos de Primaria y suponen un elevado potencial de motivación tan importante en el aula de aragonés como comentábamos anteriormente. Cada vez hay más programas que permiten configurar el aragonés como lengua prioritaria, lo que normaliza el uso de la misma. Los programas de edición nos pueden permitir presentar al alumnado materiales nuevos acordes a sus gustos y necesidades de una forma cercana al mismo o que el propio alumnado cree producciones propias creativas en aragonés que le sirvan para expresarse o comunicarse con otros compañeros o usuarios de la lengua.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación es un elemento esencial en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua aragonesa. Será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el desarrollo de competencias y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo que estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

En cuanto a su consideración de evaluación formativa, no hay que olvidar que la evaluación se considera una actividad formativa esencial y no debe limitarse al control de los conocimientos, sino que debe ir más allá, insistiendo, sobre todo, en los mecanismos que sirven para progresar. El proceso de aprendizaje competencial se cierra siempre con la evaluación global.

La evaluación tendrá lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de la evaluación inicial se recogerá información relevante referida al grado de desarrollo de las competencias, lo que permitirá su posterior evaluación a lo largo del curso.

Se tomarán como referencia los criterios de evaluación del área de lengua aragonesa ya que comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas del área por parte del alumnado. Por tanto, se presentan vinculados a ellas teniendo en cuenta cada uno de los ciclos de la Primaria. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Para evaluar por competencias es necesario reconocer objetivamente el valor de un proceso, con el fin de profundizar en su desarrollo y, sobre todo, permitir su mejora continua. Se trata de un imperativo pedagógico, no se puede educar sin evaluar para indicar el camino de mejora. De hecho, es un compromiso ético ineludible que la evaluación competencial oriente a la mejora a lo largo de la vida.

Las maestras o los maestros de Aragonés evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Se llevará a cabo una evaluación objetiva para lo que se establecerán los oportunos procedimientos.
Los instrumentos de evaluación permiten observar continuamente al alumnado en este proceso de aprendizaje y deben estar adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje. Para una valoración objetiva el docente o la docente pueden usar la observación directa y sistemática de las producciones escritas y orales, revisar el cuaderno, evaluar el esfuerzo, la dedicación y el rendimiento a través de distintos procedimientos, lo que permitirá que el alumnado incorpore la auto y coevaluación.

El papel de los maestros y de las maestras debe ser ayudar al alumnado a evaluarse correctamente, a trabajar la iniciativa personal, la autonomía, la reflexión y, sobre todo, a saber, evaluarse objetivamente. La autoevaluación va de la mano de la coevaluación. La coevaluación se da entre iguales y también entre el profesorado y el alumnado.

El profesorado necesita también evaluar su trabajo en clase para definir las dificultades y los éxitos y poder actuar en consecuencia.

La evaluación tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos o herramientas para establecer el punto de partida del alumnado ante un nuevo aprendizaje pueden ser analógicos o digitales, como por ejemplo cuestionarios verbales o digitales.

csv: BOA20220727001

Es imprescindible contemplar medidas y mecanismos de refuerzo y afianzamiento tanto organizativas como curriculares inclusivas, que deben ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades en la comprensión y expresión de la lengua aragonesa en el alumnado con características especiales. En la aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación se pueden adoptar las condiciones adecuadas que tengan en cuenta la inclusión de todo el alumnado. Es necesario flexibilizar los tiempos de realización del proceso de evaluación, así como aportar los apoyos necesarios para paliar las posibles dificultades en el aprendizaje de la Lengua Aragonesa.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje : A señera d'Aragón.

Ejemplo de situación de aprendizaje 1:

Aprovechando la cercanía del 23 de abril, día de Aragón, nos acercaremos a investigar cómo es y por qué es así la bandera de nuestro país, así como sus características y su importancia.

Esta situación de aprendizaje va dirigida a una clase con alumnado de 1º y 2º perteneciente a un CRA. Serán necesarias un mínimo de tres sesiones para completar todo el proceso.

Introducción y contextualización:

Muchas de las actividades que se realizan en este ciclo son orales. De esta forma el alumnado escucha cómo suena la lengua aragonesa, sus palabras, sus construcciones, sus giros…

Pero también se escribe, puesto que hay palabras que no se escriben de la misma manera que suenan y tienen que acostumbrarse a verlas escritas y escribirlas.

Objetivos didácticos:

El objetivo principal es que el alumnado conozca el origen de la bandera, el por qué de sus colores, el escudo y su composición.

- analizar el origen de la bandera.
- comprender el significado de las diferentes partes del escudo.
- aprender los colores y los elementos que aparecen en la bandera y escudo.
- conocer los nombres y significado de los primeros reyes de Aragón.
- reflexionar sobre la importancia de Aragón en el origen de España.

Elementos curriculares involucrados:

Competencias clave: esta situación de aprendizaje trabaja, sobre todo, la Competencia en comunicación lingüística, así como la Competencia plurilingüe, la Competencia digital, la Competencia personal, social y de aprender a aprender y la Competencia en conciencia y expresiones culturales.

Las Competencias Específicas trabajadas son: CE.LPA.1, 2, 3 y 6.

CE.LPA.1. Comprender, identificar e interpretar el sentido general e información específica más relevante y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara, en la lengua estándar o en alguna de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

CE.LPA.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas, responder a propósitos comunicativos cotidianos, expresar ideas, sentimientos y conceptos con corrección gramatical y ortografía básicas.

CE.LPA.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés, expresar ideas,

csv: BOA20220727001

sentimientos y conceptos en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía, poniendo las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio.

CE.LPA.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua aragonesa identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre las diferentes variedades dialectales del aragonés , otras lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales, mediando en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos con el fin de facilitar la comunicación.

Saberes:

Comunicación oral y escrita;

- Autoconfianza en el uso de la lengua aragonesa. El error como parte integrante del proceso.
- Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
- Interacción oral adecuada en situaciones de aula. Reconocimiento y utilización de estrategias básicas de cortesía lingüística.
- Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral y multimodal.
- Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Estrategias básicas para comparar información de distintas fuentes.
- Inicio de la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos .
- Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y la comprensión del texto.
- Iniciación a patrones sonoros y acentuales elementales.
- Iniciación a convenciones ortográficas y gramaticales elementales.
- Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.

Multilingüismo

- Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua aragonesa en relación con el resto de lenguas familiares.
- Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- La diversidad etno-cultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.

Etnolingüismo

- El aragonés como medio de comunicación y relación con personas de otros lugares de la Comunidad Autónoma de Aragón o de España donde se den rasgos de la lengua aragonesa.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón en las zonas de uso histórico predominante de la misma, en el resto de Aragón y en zonas próximas con influencia aragonesa..
- Iniciación a las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística con otras lenguas cercanas y con las variedades dialectales, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
- Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

csv: BOA20220727001

Criterios de evaluación

CE.LPA.1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar o en su variedad dialectal.
CE.LPA.1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.
CE.LPA.2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.
CE.LPA.2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.
CE.LPA.2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
CE.LP.3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.
CE.LPA.3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.
CE.LPA.4.2. Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos en aragonés, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados en distintos soportes.
CE.LPA.6.1. Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales.
CE.LPA.6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua aragonesa, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.

Conexiones con otras áreas

Se hará de forma transversal con las áreas de las Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales para explicar la historia y origen del Reino de Aragón y sus primeros reyes, iniciar la explicación del tipo de árbol que es una carrasca y sus características, así como de su importancia para el ser humano y el área de Educación Plástica y Visual y Lengua Castellana para realizar el dibujo una bandera y su posterior descripción:

- A señera d'Aragón ha cuatre barras royas e fundo amariello.
- Lo escudo ha cuatre cuatrons en los que aparixen…

Descripción de la actividad

Como introducción para la actividad se narrará un cuento sobre San Jorge "A leyenda de San Chorche", también se les pondrá un vídeo sobre La Historia de San Jorge y el Dragón para niños (https://www.youtube.com/watch?v=Q8BokQKQmf8). Nos servirá para introducir al alumnado en la historia y en las raíces del Reino de Aragón a través de la leyenda de San Chorche y su papel en la conquista de la ciudad de Wasqa (Huesca).

Estrategias a seguir: Escucha activa de un cuento, análisis del léxico que aparece, diversos juegos que motivarán al alumnado en el aprendizaje del Aragonés. Utilización de un cuento como introducción y cierre de la sesión de aprendizaje.

csv: BOA20220727001

Proceso: Tanto en la lectura como en el vídeo se menciona y aparece la “señera d’Aragón”, y es a partir de aquí cuando se explica cómo es la bandera. Antes de empezar la explicación, se les enseña una bandera y se les pregunta por la cantidad de barras que hay. Se les explica que son unas “barras royas” sobre fondo amarillo, que no son 9 barras. Una vez hecha la explicación se les enseña la bandera de España y les hacemos la misma pregunta sobre las barras, se les hace ver la relación del Reino de Aragón con la actual España. Vemos otras banderas de zonas limítrofes que llevan las barras de Aragón, llevando a una breve introducción de la extensión de la Corona de Aragón.

Pasamos al escudo, el mismo diferencia a Aragón de otras comunidades como Valencia o Cataluña. Se les pide que describan cada detalle de lo que ven. Una vez que ya han descrito todos los elementos se pregunta qué es lo que piensan que significa cada uno de ellos.

Se habla de la carrasca del Reino del Sobrarbe y de la leyenda que la rodea (se cuenta la leyenda de su origen). Se incide en la importancia de los árboles para la Naturaleza y el ser humano. Hablamos de las características de las carrascas y sus nombres, de sus usos por el ser humano, de cómo se llama su fruto y de todos los animales que se alimentan de él. Todo esto nos permite ampliar y reforzar el vocabulario del alumnado de plantas y animales.

Se explica el origen de la Cruz de Íñigo Arista y su importancia en la creación del Reino de Aragón en la zona de Chaca/Jaca. Esta explicación nos sirve para enseñar los nombres de los primeros reyes de Aragón y de su importancia en la creación del nuevo reino, del significado de los apellidos acabados en -ez (hijo de). Con la historia de los reyes se les cuenta la historia y origen de las “barras royas de la señera”, del viaje por media Europa de Sancho Ramírez hasta Roma.

En la parte donde aparece la cruz roja de San Chorche y las cuatro cabezas se vuelve a contar la leyenda, puede ser la misma u otra versión. De las cuatro cabezas se cuenta que son las de los 4 primeros reyes de Aragón.

Y por último se ven las “cuatre barras royas” otra vez, lo que nos servirá de recordatorio general y como evaluación de lo que han aprendido en las diferentes sesiones.

Tarea final: Dibujar una bandera de Aragón mediante las indicaciones de la maestra o del maestro. Por detrás, escribirán con sus palabras, el origen de las barras. En la pizarra estarán escritas una serie de palabras “clave” en Aragonés para que sea el alumnado el que con su ayuda escriba el relato.

Posteriormente se les dará el contorno del escudo de Aragón con los cuatro cuarteles, para que sean ellos los que dibujen lo que sale en cada uno de ellos. Por detrás, y mediante la ayuda de palabras “clave” escribirán el significado de cada uno de los cuarteles.

Estas dos tareas finales nos servirán como Evaluación de lo aprendido, pues ahí se verá reflejado si han comprendido lo explicado. También servirá como autoevaluación y reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Metodología y estrategias didácticas:

Se potenciará el enfoque comunicativo promoviendo situaciones reales de comunicación en las que el alumnado deba enfrentarse a tareas competenciales y motivadoras con una finalidad comunicativa concreta. En el diseño de actividades se trabajarán de manera integrada las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

Se promoverá el uso de materiales auténticos, analógicos y digitales, guiando al alumnado para su comprensión.

En este ciclo se aconseja utilizar métodos fonético- sintéticos que ayuden en el aprendizaje de la lectoescritura.

Atención a las diferencias individuales:

La importancia educativa de las diferencias individuales tiene relación con una educación basada en la diversidad. Es decir, una enseñanza capaz de conseguir resultados educativos positivos para todo el alumnado, incluso cuando se tienen formas distintas de ser y de aprender.

Dicho de otro modo: las diferencias individuales son importantes porque están asociadas a necesidades particulares de los estudiantes. Necesidades relacionadas con tiempos de aprendizaje, estilos cognitivos y grados de motivación, y que deben ser tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

csv: BOA20220727001

Así pues se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado. Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de unidades didácticas y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa.

Se atenderá a la singularidad de cada alumno o cada alumna y se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías y pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas sin que esto suponga una barrera ni le penalice. Se potenciará la elección individual.

Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. El profesorado de aragonés evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. La evaluación inicial permitirá adecuar la situación de aprendizaje a las necesidades concretas del alumnado, contribuyendo a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, permitirá al maestro o a la maestra detectar las dificultades que puedan aparecer, que en estos ciclos suelen tener que ver con el lenguaje y con la comprensión y expresión escrita puesto que se inician en estas dos habilidades.

El uso de rúbricas especialmente y las escalas descriptivas y listas de cotejo, permitirán realizar una evaluación objetiva y trabajar en un aula dónde las reglas del juego son conocidas por todo el alumnado.

La evaluación se realizará a lo largo de la unidad mediante la observación sistemática y el análisis de las producciones orales y escritas del alumnado.

Ejemplo de situación de aprendizaje 2: Saxifraga blanca

A continuación se presenta una situación de aprendizaje enmarcada en una unidad didáctica sobre la mujer en la ciencia y las plantas autóctonas del Pirineo, dentro de una unidad didáctica más amplia. Las sesiones destinadas para el desarrollo de esta situación de aprendizaje serán 3.

Introducción y contextualización:

La siguiente situación de aprendizaje está destinada al alumnado de 3º ciclo de la etapa de Primaria . Desde esta unidad didáctica queremos que los alumnos y las alumnas conozcan la singularidad de la flora aragonesa, más concretamente del Pirineo, que conozcan algunas de las flores endémicas del territorio , teniendo el cuenta la situación de vulnerabilidad de algunas de ellas, perteneciendo al grupo de especies en peligro de extinción. Así mismo, aprovecharemos la celebración del día de la Mujer y la Niña en la Ciencia para conocer la figura de Blanca Catalán de Ocón, científica zaragozana conocida en el mundo de la ciencia por sus aportaciones al mundo de la botánica hacia finales del 1800. Para finalizar trabajaremos los comparativos.

Objetivos didácticos:

- Conocer y valorar el patrimonio natural de Aragón, reconociéndolo como un valor a preservar frente a conductas poco sostenibles para el medio ambiente.
- Reconocer el papel de la mujer en la ciencia, analizando los prejuicios que se han dado a lo largo de la historia.
- conocer a un personaje de ámbito aragonés reconocido a nivel mundial por sus aportaciones al mundo de la ciencia.
- saber desenvolverse en las situaciones propuestas de debate en el aula utilizando léxico y formas propias de la lengua ya trabajadas.
- saber diferenciar los datos principales de los secundarios en un artículo.
- saber poner en práctica las estrategias básicas de escritura para la creación de texto con temática dada.
- Conocer y saber usar los comparativos en aragonés según su contexto.
- Crear un lapbook con la información trabajada en el aula sobre las plantas de Aragón.

csv: BOA20220727001

Elementos curriculares involucrados:

Competencias clave: Las competencias clave desarrolladas son las siguientes: CCL1, CCL2, , CP1, CP2, STEM 4, STEM5, CD2, CC1, CC2, CC4, CE3.

Competencias específicas: Las competencias específicas desarrolladas son las siguientes: CE.LPA.1, CE.LPA.2, CE.LPA.3 y CE.LPA.6.

Saberes:

A. COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas
- Estrategias de escucha activa en la resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género.
- Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.
- Construcción, valoración y comunicación de modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
- Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
- Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.
- Estrategias elementales para la comprensión de textos escritos, multimodales de extensión media y contextualizados.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias eficientes de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.
- Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa.
- Elementos gráficos y paratextuales sencillos que facilitan la organización y la comprensión del texto.
- Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación.
- Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.

B. MULTILINGÜISMO

- Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la Lengua Aragonesa en relación con el resto de lenguas familiares.
- Iniciación a las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Iniciación a estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).

C. ETNOLINGÜÍSTICA

csv: BOA20220727001

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en Aragón en las zonas de uso histórico predominante de la misma, en el resto de Aragón y en zonas próximas con influencia aragonesa.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

Criterios de evaluación:

- CE.LPA.1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios y no literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar o en su variedad lingüística a través de distintos soportes.
- CE.LPA.1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diverso
- CE.LPA.2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.
- CE.LPA.3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.
- CE.LPA.4.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos adecuados a su edad, que recojan diversidad de autoras y autores, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario en aragonés.
- CE.LPA.4.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua aragonesa, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.
- CE.LPA.6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

Conexiones con otras áreas:

De forma transversal existirá una gran conexión con las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Educación Plástica y Visual.

Descripción de la actividad:

Sesión 1:

1. **Inicio. Conocimientos previos: qué sé sobre las plantas?**

csv: BOA20220727001

Como actividad de inicio del nuevo tema , el alumnado deberá rellenar la ficha propuesta con todos aquellos conocimientos que tengan sobre las plantas , introduciendo todo el léxico que conozcan en aragonés.

2. **Desarrollo: Artículo sobre Blanca Catalán de Ocón**:

En primer lugar haremos una lectura compartida en grupo, un artículo sobre Blanca Catalán de Ocón en el que señale los datos más relevantes de su biografía y su aportación al mundo de la Botánica. Crearemos una dinámica de pregunta respuesta sobre la lectura para asegurar la discriminación de los datos importantes de los secundarios:

- ¿quí ye Blanca Catalán de Ocón?
- ¿de án ye?
- ¿por qué ye importan en o mundo d'a zenzia?
- ¿En qué luenga escribió os suyos treballos Blanca Catalán?

3. **Debate sobre las dificultades de la niña y la mujer en la ciencia antes y ahora:**

Breve debate en grupos pequeños o por parejas sobre las dificultades que creen que se le presentaron a Blanca Catalán y la diferencia con la actualidad y la situación actual de la mujer en la ciencia. Se presentarán las siguientes preguntas:

- ¿Creyez que estió fazil a labor d'as zientificas en o sieglo XIX?
- ¿Qué trepuzes se trobaban as mullers que quereban estar zientificas?
- ¿Cómo pensaz que ye valurau ara o treballo d'as mullers zientificas?

Las respuestas serán puestas en común en una dinámica de grupo y deberán ser escritas las más relevantes o mejor expresadas en la plantilla de lapbook seleccionada de forma individual y guardadas para su uso en siguientes sesiones. Las comparaciones del antes y el ahora serán utilizadas para crear la norma gramatical sobre los comparativos. El alumnado escribirá la norma en sus cuadernos.

Sesión 2:

4. **Plantas y flors d'Aragón**:

Presentación de la información en formato digital con la siguiente información sobre las plantas del Pirineo:

- Plantas en Aragón: número de plantas en Aragón, endémicas e introducidas; números por provincias;
- Plantas endémicas de Aragón con ejemplos: Cypripedium calceolus, Zuecos de Benus; Aconitum burnatii, Tuara de Uruel; Aquilegia pyrenaica, Palometas de puerto; Saxifraga cotyledon, Coda de borrega fina; Juniperus thurifera, Sabina; Ilex aquifolium, Cardonera; Leontopodium alpinum, Flor de

csv: BOA20220727001

nieu; Hippophae rhamnoides, Arto de riu; Gentiana lutea subsp. montserratii, Chanzana; Ramonda myconi, Orella d'onso; Thymus loscosii, Tremonzillo sanchuaner.

- Plantas en peligro de extinción: listado de algunos ejemplos (comentar que sólo tienen nombre en latín debido a su singularidad. Uso del latín como lengua científica)

Posteriormente, el docente o la docente facilitará las imágenes de las plantas a las cuales deberán ponerles el nombre en aragonés y su nombre científico en latín. Una vez escrito se realizará una dinámica oral comparando las características físicas de las plantas. El resto de la información relevante se escribirá en la plantilla de lapbook seleccionada.

5. **Creación de un lapbook** :

Empezaremos a crear un lapbook en el cuaderno de clase recordando las partes de una flor, datos relevantes de Blanca Catalán, datos sobre las plantas de Aragón y las plantas trabajadas con sus imágenes a modo de resumen. Aprovechando esta actividad introduciremos previamente antes de empezar la creación del lapbook un momento de autoevaluación para que sean conscientes de los conocimientos que aún no han sido adquiridos. Para ello, la información que vayan a escribir en cada plantilla deberá seguir el siguiente código de color: rojo, si no está adquirido; verde si está adquirido y en naranja si está en proceso. De este modo y de forma muy visual podrán ser conscientes de cuáles son los conocimientos a los que deben prestar más atención si fuera el caso. Deberán escribir de forma individual la información en cada plantilla, colorearla y posteriormente, recortarla y pegarla en el lugar correspondiente, según las indicaciones del docente o de la docente.

3 sesión:

6. **Finalización del lapbook** : Terminarán de poner los nombres y la información en cada una de las plantillas diseñadas y serán pegadas en el cuaderno en el orden que se establezca.
7. **Evaluación:** realizaremos una primera evaluación a través de la observación directa en todas las dinámicas orales de debate; posteriormente, realizaremos una evaluación gamificada a través de Kahoot al finalizar el lapbook. Los resultados se utilizarán , junto con la autoevaluación para evaluar al alumnado.
8. **Refuerzo**: Para el alumnado que precise de un refuerzo, deberán realizar la ficha de refuerzo en Liveworksheets de autocorrección con preguntas sobre Blanca Catalán, las plantas de Aragón, etc.
9. **Ampliación**: Lectura de la primera parte de *Una selva en a yerba* , de Rafel Vidaller (http://chiretademarisco.blogspot.com/2022/01/una-selba-en-yerba.html)

Metodología y estrategias didácticas:

Desarrollaremos una metodología activa, en donde el alumnado pueda, de forma guiada, sacar sus propias conclusiones y así fomentar el aprendizaje significativo. Fomentaremos el uso de la lengua en todo momento, especialmente en todas las interacciones orales que se puedan dar. Un clima relajado en el aula ayudará a que el alumnado se sienta más cómodo y pueda concentrarse más en las actividades propuestas, sin miedo al error.

Trabajaremos en distintos formatos para contribuir al aprendizaje según las necesidades de cada alumno o de cada alumna(apoyo auditivo, visual y manipulativo), trabajando la oralidad, la lectura y la escritura de la lengua con apoyo de imágenes, en soporte digital y papel siguiendo los principios del DUA. La manipulación de los conocimientos para la creación de lapbook desarrollará las estrategias de aprendizaje en busca de la creación propia de un producto final satisfactorio, que ayude a comprender y a memorizar los contenidos trabajados.

Desarrollaremos estrategias de metacognición sobre la adquisición de los aprendizajes a través de la ficha de conocimientos previos y la escritura del lapbook según el código de color establecido según ellos mismos perciban cómo han adquirido los conocimientos y que qué grado.

La utilización de las Tecnologías digitales para la presentación de los contenidos ayudará a desarrollar la motivación. Así mismo, presentar una evaluación gamificada ayuda a que el alumnado se sienta cómodo, sin ansiedad, ayudándole a recordar lo aprendido.

csv: BOA20220727001

Atención a las diferencias individuales:

Somos conocedores de que el alumnado procesa de diferente manera la información : necesidades relacionadas con tiempos de aprendizaje, estilos cognitivos y grados de motivación, y que deben ser tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues se llevarán a cabo aquellas medidas de actuación generales que sean precisas para garantizar la inclusión de todo el alumnado.

Se tendrá en cuenta el Diseño Universal del aprendizaje en la planificación y desarrollo de la situación de aprendizaje y evaluación del aprendizaje, de manera que el alumnado sea evaluado de manera equitativa. Se atenderá a la singularidad de cada alumno o de cada alumna y se favorecerá que el alumnado pueda acceder a los nuevos saberes por diferentes vías, de forma multisensorial. Se promoverá la posibilidad de diferentes tipos de agrupamiento y el ajuste de la demanda cognitiva y lingüística de la tarea de modo que el alumnado pueda apoyarse en diferentes elementos a la hora de hacer frente a nuevos aprendizajes según se vayan observando las necesidades en el aula.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. Se evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y la práctica docente.

Aprendizajes del alumnado: La situación de aprendizaje propuesta se evaluará a través de la observación directa en situaciones de aula en que se ponga en práctica la oralidad, y a través de rúbricas y escalas descriptivas las producciones escritas del alumnado (conclusiones y lapbook) y la prueba específica objetiva gamificada. Se prestará especial atención a las diferencias individuales, a la detección precoz de necesidades específicas y de este modo poder establecer mecanismos de apoyo y refuerzo. En cada situación de aprendizaje se podrán tener en cuenta medidas de flexibilización que permitan a todo el alumnado mejorar su capacidad de aprendizaje y sus resultados.

Proceso de enseñanza y práctica docente: según los resultados finales de la evaluación del alumnado, se evaluará a través de una escala descriptiva el proceso de enseñanza (agrupamientos, materiales, tema elegido, dinámicas creadas). La práctica docente se evaluará a través de una escala descriptiva sobre objetivos propuestos con respuesta si o no.

V. Referencias

Javier Giralt Latorre y Francho Nagore Laín . 2019. La NORMALIZACIÓN social de las lenguas minoritarias : experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial . Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Antonio Eito y Chaime Marcuello Servás. 2020. El futuro del aragonés. Análisis prospectivo y social. Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Iris Orosia Campos Bandrés. 2018. Hacia una didáctica de la lengua minorizada en contextos de asimilación lingüística. Algunas aportaciones desde la teoría. Universidad de Zaragoza.

Iris Orosia Campos Bandrés. 2017. La motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua en peligro. El caso del aragonés. Universidad de Zaragoza.

Iris Orosia Campos Bandrés. 2019. Claves en la enseñanza de la lengua minorizada. Acercamiento al caso del aragonés. Universidad de Zaragoza.

Antonio Sagredo Santos. Learning a foreign language through its cultural background: "Saying and doing are different things". Universidad Nacional de Educación a Distancia Universidad de Murcia.

Giuseppe Trovato. La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita . 2013. Università degli Studi di Catania.

Rosales Correa, Elizabeth Magali .2021. Modelo de evaluación formativa, según Margaret Heritage, para mejorar la práctica evaluativa en docentes de educación inicial de Piura. Piura 227.

Coral Elizondo Carmona. 2020. En busca de las pautas DUA (diseño universal para el aprendizaje). Aula de innovación educativa. Barcelona, 2020, n. 295, septiembre ; p. 57-62

csv: BOA20220727001

LENGUA PROPIA: CATALÁN

El objetivo de la educación es dotar al alumnado de herramientas para ser capaz de desarrollarse plenamente como persona en una sociedad global, plural, plurilingüe y multicultural. El plurilingüismo es un hecho para más de la mitad de la población mundial y por ello debe ser normalizado y potenciado, erigiéndose como uno de los elementos clave para ejercer libremente nuestra condición de ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI.

En este contexto es necesario señalar que la lengua catalana, así como sus diferentes variedades dialectales, son parte indisoluble del patrimonio lingüístico y cultural de las aragonesas y aragoneses, tal y como establece el artículo 7 del Estatuto de Autonomía de Aragón, que hace referencia a la Ley 3/1999, de 10 de marzo, del Patrimonio Cultural Aragonés, que en su redacción vigente establece que el aragonés y el catalán de Aragón, en los que están incluidas sus variedades dialectales, son las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón, cuyo uso, protección y promoción están regulada por la Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón.

No obstante, aprender una lengua es, además de apropiarse de un sistema de signos, adquirir los significados culturales que estos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad. En este sentido, a nivel identitario, los y las residentes en los territorios aragoneses incluidos en el dominio lingüístico del catalán desarrollan patrones identificadores prácticamente idénticos a los que presenta la totalidad de la Comunidad Autónoma de Aragón, a pesar de existir una aceptación mayoritaria de que su lengua propia es la lengua catalana (Labat, 2011).

En base a todo ello, el currículo de Lengua Catalana se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, a partir de los descriptores operativos que concretan el desarrollo competencial esperado al terminar la etapa de Educación Primaria. Se organiza en torno a cinco dimensiones de saberes relacionadas con la oralidad y la escritura, la interculturalidad y el plurilingüismo, la reflexión sobre la propia lengua, así como sobre su vertiente literaria, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad para transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

La competencia plurilingüe, una de las competencias clave que forman parte del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, implica, en esta etapa, el uso de, al menos, dos lenguas de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. Integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía de forma independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. Por ello, también se trata de un área enormemente relacionada con la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales, así como con la Competencia Ciudadana. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua Catalana en la etapa de la Educación Primaria tiene un carácter multicompetencial.

Las competencias específicas del área de Lengua Catalana basan el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción e interacción. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre los distintos idiomas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua Catalana también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales y/o plurilingües.

Particularmente y en lo relativo al área de Lengua Catalana, se procurará mantener en todo el proceso educativo una actitud positiva con respecto a la comunicación en cualquier lengua; favoreciendo el diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de conocer y utilizar, adecuadamente, la Lengua Catalana en cualquiera de sus variedades dialectales existentes, adaptándose en la medida de lo posible a la realidad lingüística del

csv: BOA20220727001

alumnado. Asimismo, se dará especial relevancia a los elementos comunes a todo el dominio lingüístico con el fin de que el alumnado participe como hablante competente en su propia comunidad lingüística así como en otras ajenas.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua catalana, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. Las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas propias. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Para garantizar un eficiente y eficaz proceso de enseñanza, el enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de un tratamiento integrado de las lenguas y donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo, y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

Por otro lado, la organización en saberes no pretende jerarquizar los aprendizajes, sino que responde a las competencias que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente las competencias referentes del área. La adquisición de estas habilidades comunicativas no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que propicien la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua. Ha de realizarse de forma integrada y ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad globalizada y plurilingüe.

I. Competencias específicas

Las competencias específicas, tal como se indica en el Real Decreto, son el desempeño que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos del área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 1:

CE.LPC.1. Comprender el sentido general e información específica de textos orales o multimodales, expresados en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas, así como para ampliar el repertorio lingüístico.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de comprender textos orales o multimodales en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales. Para ello, puede hacer uso de diversas estrategias como puede ser el uso de diccionarios. A su vez, tiene que ser capaz de valorar con ayuda o sin ayuda los aspectos formales y de contenido básico de dichos textos, que le facilitará la construcción de conocimiento para desarrollar su repertorio lingüístico.

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y textuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido. La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas

csv: BOA20220727001

de relevancia ecosocial y cultural. Esta competencia específica contribuye al fin último de iniciarse en el aprendizaje de estrategias que permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética, bien informados y con capacidad crítica.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere la adquisición de destrezas específicas: desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica), escuchar de manera activa, realizar inferencias y deducciones, distinguir la información de la opinión e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido. En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica está estrechamente vinculada con la CE.LPC.2 puesto que contribuye al desarrollo de la expresión oral y con la CE.LPC.6. por la utilización específica de la tradición y la narración oral como elemento prescriptivo en la dimensión literaria.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM4, CPSAA4, CPSAA5, CE1 y CCEC2.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 2:

CE.LPC.2. Producir textos orales y multimodales de manera comprensible, coherente y estructurada, mediante el empleo de diversas estrategias o recursos orales, conversacionales o multimodales, para expresar mensajes relacionados con necesidades inmediatas o cotidianas, construir conocimiento, establecer vínculos personales y fomentar una actitud empática y cooperativa en las interacciones orales.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de producir textos orales y multimodales usando frases simples y/o complejas, cuya estructura sea comprensible y coherente. Siendo capaz también de hacer uso de diversas estrategias o recursos orales, conversacionales o multimodales que le ayuden a expresar mensajes comunicativos en su ámbito cotidiano, transmitiendo emociones para establecer vínculos personales y fomentar una actitud empática y cooperativa en las interacciones orales.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales, como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. La clase de Lengua catalana ha de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar con sus iguales en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y pronunciación fonética y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se proporcionarán también modelos ajustados a las distintas situaciones comunicativas y ámbitos, que ofrezcan pautas para ordenar el texto oral y adecuar el registro y el comportamiento no verbal: gestualidad, movimientos, mirada, corporalidad, etc. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal y educativo y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. Las producciones informales deben dar cabida al léxico propio de la variedad dialectal de la zona, con una visión integradora para con el estándar conocido. Por otra parte, la destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que

csv: BOA20220727001

es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y en ocasiones, la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica está estrechamente vinculada con la CE.LPC.1, puesto que actúa en el mismo plano comunicativo, el oral, y con la CE.LPC.6 a través de la reflexión oral de las lecturas establecidas.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CC4, CE1 y CCEC4.

Competencias específicas del área de Lengua Propia, Catalán, 3:

CE.LPC.3. Comprender el sentido global, ideas principales e información específica sobre textos escritos o multimodales, expresados en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y estableciendo reflexiones sobre algunos aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas así como para desarrollar el repertorio lingüístico.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de comprender las ideas generales de los textos escritos o multimodales, expresados en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales. Para ello, puede hacer uso de diversas estrategias como es el uso de diccionarios. A su vez, será capaz de establecer reflexiones críticas para analizar los aspectos formales y los contenidos básicos de los textos para contribuir en su desarrollo lingüístico.

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas, por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados superficiales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales (imágenes, distribución del texto, etc.). En esta fase, se prestará especial atención a la comprensión reflexiva mediante la lectura silenciosa y en voz alta, acompañada de imágenes y ofreciendo modelos de pronunciación fonéticamente correctos que posibiliten la imitación, entendiendo el error de pronunciación como un paso previo a la corrección fonética. En el segundo ciclo, el alumnado debe adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos sociales, libres de estereotipos sexistas. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Hacia el final de la etapa, de manera progresivamente autónoma, el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía.

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores y lectoras competentes y autónomos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura de los hipertextos.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica está estrechamente vinculada con la CE.LPC.4, puesto que parte de textos escritos para su desarrollo y en consecuencia, el tratamiento productivo y expresivo de tipología textual escrita se desarrolla habitualmente de forma paralela. Además, también está relacionada con la CE.LPC.5. porque el desarrollo de los procesos de localización y selección de información requieren de una lectura previa para obtener el *input* informativo a tratar. Finalmente, también la CE.LPC.6. está íntimamente vinculada por poner al servicio de la lectura la dimensión literaria de la lengua.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL4, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CPSAA5 y CC4.

Competencias específicas del área de Lengua Propia, Catalán, 4:

CE.LPC.4. Producir textos escritos y multimodales de manera comprensible, coherente y estructurada, con corrección gramatical y ortográfica básica, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para expresar mensajes relacionados con necesidades inmediatas o cotidianas, construir conocimiento y dar respuesta a unas demandas comunicativas concretas.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de producir textos escritos y multimodales. La redacción de esos textos tiene que ser comprensible, coherente y estructurada teniendo en cuenta la corrección gramatical y la ortográfica básica. El alumnado tiene que ser capaz de expresar mensajes relacionados con las necesidades inmediatas o cotidianas aplicando estrategias elementales de planificación, revisión y edición consiguiendo dar respuesta a unas demandas comunicativas concretas.

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales en el aula, o con la intención de organizar o compartir información. A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que le ayuden a organizar la información y el pensamiento (como resúmenes y esquemas sencillos) ayudará a progresar en la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar —a partir de modelos o pautas—, revisar —de manera individual o compartida—y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia específica está estrechamente vinculada con la CE.LPC.2. puesto que la producción escrita tiene como fase previa la verbalización oral en forma de pensamiento textual o habla privada. También está relacionada con la CE.LPC.1. y la CE.LPC.3. en la medida en que un texto escrito suele responder a una necesidad expresada de forma oral, escrita o multimodal previamente.

Vinculación con el Perfil de salida

csv: BOA20220727001

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, CD1, CD2, STEM4, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC4 y CE3.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 5:

CE.LPC.5. Localizar, contrastar y seleccionar información sencilla y relevante procedente de diversas fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad para responder a una necesidad comunicativa o de conocimiento.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de localizar información procedente de diversas fuentes para posteriormente ser analizada, contrastando y seleccionado lo relevante y veraz para evaluar críticamente la fiabilidad y utilidad de la información.

El acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento. En este sentido, en pleno siglo XXI nos vemos sometidos por un lado a una sobre información continua y por otro, a la primacía de la imagen frente a lo escrito. Estas dos circunstancias configuran un tiempo en el que *una elección infinita e ilimitada es una fatiga infinita y desproporcionada. La desproporción del producto que se ofrece [en la red] y el usuario que lo debería consumir es colosal y peligrosa. [...] Un exceso de información nos lleva a la atonía, a la anomia*. Para hacer frente a este nuevo paradigma es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo e identificando potenciales fuentes de desinformación y manipulación.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información en contextos personales, sociales o educativos, para transformarla, comunicarla de manera personal y creativa, y utilizarla con distintos fines. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de la reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones.

Vinculación con otras competencias

La CE.LPC.5 se conecta fundamentalmente con la CE.LPC.1 y CE.LPC.3 dado que requiere de la entrada de información textual para el tratamiento y desarrollo de la competencia específica. Asimismo, también se conecta con la CE.LPC.7 por la frecuente desinformación existente en relación a los aspectos lingüísticos e identitarios de las Lenguas Propias en Aragón.

Vinculación con el perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del: CCL3, CCL5, CP3, CD1, CD2, CD4, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2 y CCEC3.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 6:

CE.LPC.6. Conocer y leer de forma autónoma fragmentos, obras y autores significativos de la literatura en lengua catalana en general y de la literatura aragonesa en lengua catalana en particular, haciendo uso también de la tradición oral y estableciendo vínculos con los sentimientos, realidades o ficciones que se expresan.

Descripción

Para el desarrollo de esta competencia, es fundamental dar acceso al alumnado a una gran variedad de fuentes bibliográficas que permitan localizar lecturas acordes a sus intereses. Este hecho, junto con la planificación y el establecimiento de rutinas lectoras, (plan lector, biblioteca de aula y de centro, narraciones orales, rincón de lectura, etc.) servirá de base para crear una identidad lectora entre el alumnado y percibir la literatura en lengua catalana como parte de su propia cultura e identidad.

csv: BOA20220727001

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de construcción individual, así como social y grupal. La literatura es el billete de acceso a una realidad representada por medio de palabras y a unas convenciones establecidas que nos permiten desarrollar tanto nuestro *yo* como el *nosotros*, mediante el prisma y la reflexión propia del lenguaje escrito. En este proceso de construcción sociocultural la lengua posee un papel determinante. De hecho, *de todas las pertenencias que atesoramos, la lengua es casi siempre una de las más determinantes… La lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a un tiempo factor de identidad e instrumento de comunicación*. Es decir, es continente y contenido del conocimiento, siendo la literatura y la narración oral los lugares en los que esta dualidad aparece en todo su esplendor.

A lo largo de la etapa de primaria, el alumnado debe ser acompañado por medio de estrategias y andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autores y autoras cercanos y en su idioma materno, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. La biblioteca escolar puede convertirse en un punto de encuentro fundamental en el que compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura. Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura estableciendo contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a las lectoras y lectores con los textos.

Vinculación con otras competencias

La CE.LPC.6 se encuentra relacionada con la CE.LPC.7 porque la utilización de literatura en lengua catalana desarrollará implícitamente el sentimiento de pertenencia a la comunidad lingüística del catalán. Así mismo, también posee una enorme relación con las CE.LPC.1. y la CE.LPC.3. ya que a través del trabajo de cualquier tipología textual (ya sea de tradición oral o literaria) nos permitirá desarrollar los procesos de comprensión de la información establecidos en las competencias relacionadas.

Vinculación con el perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL4, CP3, CC1, CCEC2 y CCEC3.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 7:

CE.LPC.7. Ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán mostrando interés en el uso de la lengua y valorando las variedades dialectales del catalán de Aragón como elemento enriquecedor de nuestro patrimonio cultural, identificando y rechazando estereotipos y prejuicios lingüísticos.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán. El alumnado tiene que mostrar interés y curiosidad por el uso de la lengua y también valorar las variedades dialectales del catalán de Aragón como un elemento enriquecedor de nuestro patrimonio cultural. El alumnado será capaz de identificar y rechazar cualquier estereotipo y prejuicio lingüístico.

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social, reconociendo desde nuestra perspectiva los valiosos aportes que se realizan a este ámbito. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque es probable que se encuentre en la experiencia previa del alumnado aragonés que ha nacido y se ha desarrollado como miembro de la comunidad lingüística del catalán. Esto le ha permitido una rica percepción aunque en ocasiones se haya visto distorsionada por ciertos estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad lingüística y cultural aragonesa, de la que forma parte la lengua catalana, deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

csv: BOA20220727001

En muchas de nuestras aulas se utilizan lenguas y variedades dialectales diferentes de la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe aragonesa y estatal. En primer lugar, para ayudar al alumnado a valorar la riqueza cultural que ello supone y a detectar y evitar los prejuicios lingüísticos; en segundo lugar, para ir tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas. A su vez, la mediación interlingüística favorecerá el tratamiento integrado de las diferentes lenguas, ya sea con mayor o menor grado de afinidad.

El catalán es una lengua con una gran comunidad de hablantes distribuidos a lo largo de cuatro estados europeos con una enorme diversidad dialectal, en la que cada variedad geográfica tiene su propia idiosincrasia. No puede, por tanto, establecerse una de ellas como la más correcta, más allá de las convenciones establecidas en la lengua escrita, evidentemente. Asimismo, como ocurre con cualquier otro idioma, el catalán ha evolucionado de la mano de los cambios sociales, siendo el aula un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global del idioma en el mundo, con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos.

Vinculación con otras competencias

La CE.LPC.7 se conecta fundamentalmente con la CE.LPC.6. Esto es así porque a través del acceso a la realidad representada en la literatura y narrada por la tradición oral mediante la utilización de la lengua catalana se favorece el sentimiento de pertenencia a un grupo social, con marcados rasgos en común, así como con conductas y comportamientos en los que se puede ver reflejados, dotando al alumnado de cierta sensación de mimetismo social. Este hecho implica la superación de prejuicios o rasgos discriminatorios hacia una realidad normalizada por medio de la literatura como fuente de conocimiento y placer propio y común a nuestro grupo social.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CCL4, CP2, CP3, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2 y CCEC3.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 8:

CE.LPC.8. Conocer y realizar transferencias sencillas entre la lengua catalana y otras lenguas para facilitar la comunicación en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

Descripción

Se pretende que el alumnado sea capaz de realizar transferencias sencillas entre la lengua catalana y otras lenguas usando diferentes estrategias como la definición, el diccionario o las herramientas tecnológicas como los traductores o diccionarios contextuales.

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirve de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas u otra lengua materna y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe así como su curiosidad y sensibilización cultural. En la Educación Primaria el alumnado se inicia en esa reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. Este proceso se ve favorecido por el hecho de que tanto la lengua castellana como la catalana poseen un repertorio común importante y ambas son lenguas romances. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa en la ya aprendidas. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propias. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones. Además, la coexistencia y utilización natural de dos o más lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

La CE.LP.8 se halla vinculada principalmente con la CE.LPC.9 porque un buen conocimiento de la lengua desde un punto de vista gramatical permitirá estructurar, transferir y comprender aspectos semejantes o diferentes entre dos lenguas, facilitando su aplicabilidad a ambas y aumentando el repertorio lingüístico del hablante en ambas lenguas. Además, también existe vínculo con la CE.LPC.6 a la vista de que el desarrollo del hábito lector proporcionará experiencias y estímulos lingüísticos en mayor cantidad y calidad frente a aquel que no posea tal hábito, permitiendo en última instancia la transferencia de conocimientos.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP1, CP2, CP3, CD1 y CPSAA5.

Competencia específica del área de Lengua Propia, Catalán, 9:

CE.LPC.9. Conocer, reflexionar y utilizar de forma adecuada los aspectos gramaticales y fonéticos básicos de la lengua en los procesos de análisis, producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada para desarrollar la conciencia y el análisis lingüístico.

Descripción

A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias y normas que permitan en primer lugar una expresión de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje, para poco a poco ir añadiendo a la coherencia textual aspectos formales y gramaticales con mayor grado de corrección. Aprender a elaborar correctamente de forma acompañada textos, tanto orales como escritos o multimodales (cada uno con sus propias convenciones y reglas), le servirá de ayuda para organizar y estructurar correctamente la información y el pensamiento, progresando en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente, así como de las cuestiones sintácticas, semánticas y morfológicas básicas, para la mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes. Una correcta estructuración de las palabras, de las oraciones y por extensión, de los textos, nos permitirá ser más eficaces y eficientes ante el tratamiento de la información escrita u oral y por ende, nos permitirá responder con mayor precisión a las exigencias textuales a las que debemos responder.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar —a partir de modelos o pautas—, revisar —de manera individual o compartida—y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal, sin descuidar la corrección textual.

Vinculación con otras competencias

La CE.LPC.9 se encuentra ligada con las CE.LPC.2, CE.LPC.4, CE.LPC.5 y CE.LPC.6 porque todas ellas implican un proceso de producción textual, ya sea de forma oral como escrita o multimodal o un proceso conversacional o de interacción social. Sea cual sea el caso, en todas las situaciones, una correcta estructuración y construcción textual o discursiva favorecerá los procesos de comunicación, transmitiendo con mayor claridad y eficiencia aquella información que queremos transmitir.

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP1, CD2, CD3, CC2 y CC3.

csv: BOA20220727001

II. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área comprueban el nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria. Dichos criterios se concretan para cada ciclo de la etapa de educación primaria.

CE.LPC.1		
Comprender el sentido general e información específica de textos orales o multimodales, expresados en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas así como para ampliar el repertorio lingüístico.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.	1.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	1.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.
CE.LPC.2		
Producir textos orales y multimodales de manera comprensible, coherente y estructurada, mediante el empleo de diversas estrategias o recursos orales, conversacionales o multimodales, para expresar mensajes relacionados con necesidades inmediatas o cotidianas, construir conocimiento, establecer vínculos personales y fomentar una actitud empática y cooperativa en las interacciones orales.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales. 2.2. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística.	2.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos. 2.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa.	2.1. Producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos. 2.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas de la cortesía lingüística y desarrollando estrategias sencillas de escucha activa y de cooperación conversacional.
CE.LPC.3		
Comprender el sentido global, ideas principales e información específica sobre textos escritos o multimodales, expresados en la lengua estándar o en cualquiera de sus variedades dialectales, haciendo uso de diversas estrategias y estableciendo reflexiones sobre algunos aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas así como para desarrollar el repertorio lingüístico.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales adecuados a su desarrollo cognitivo, identificando el sentido global y la información relevante y movilizando de forma acompañada estrategias básicas de comprensión. 3.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales sencillos, valorando su contenido y estructura.	3.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante e integrando, de manera acompañada, la información explícita. 3.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.	3.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante, realizando inferencias directas de manera acompañada y superando la interpretación literal. 3.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.
CE.LPC.4		
Producir textos escritos y multimodales de manera comprensible, coherente y estructurada, con corrección gramatical y ortográfica básica, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para expresar mensajes relacionados con necesidades inmediatas o cotidianas, construir conocimiento y dar respuesta a unas demandas comunicativas concretas.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes,	4.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes,	4.1. Producir textos escritos y multimodales coherentes de relativa complejidad, en

csv: BOA20220727001

desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.	seleccionado el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.	distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas y movilizando, de manera puntualmente acompañada, estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.
CE.LPC.5		
Localizar, contrastar y seleccionar información sencilla y relevante procedente de diversas fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad para responder a una necesidad comunicativa o de conocimiento.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	5.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	5.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas de manera creativa.
CE.LPC.6		
Conocer y leer de forma autónoma fragmentos, obras y autores significativos de la literatura en lengua catalana en general y de la literatura aragonesa en lengua catalana en particular, haciendo uso también de la tradición oral y estableciendo vínculos con los sentimientos, realidades o ficciones que se expresan.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
6.1. Leer de manera autónoma textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. 6.2. Compartir oralmente la experiencia de lectura.	6.1. Leer de manera autónoma o acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora. 6.2. Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar. 6.3. Crear textos literarios para expresar sentimientos, realidades o ficciones.	6.1. Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, seleccionados con criterio propio, progresando en la construcción de su identidad lectora. 6.2. Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social. 6.3. Analizar e interpretar los recursos y elementos propios del ámbito literario 6.4. Crear textos con recursos y elementos literarios explícitos para expresar sentimientos, realidades o ficciones.
CE.LPC.7		
Ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán mostrando interés en el uso de la lengua y valorando las variedades dialectales del catalán de Aragón como elemento enriquecedor de nuestro patrimonio cultural, identificando y rechazando estereotipos y prejuicios lingüísticos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
7.1. Ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán. 7.2. Mostrar interés en el uso de la lengua catalana.	7.1. Ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán. 7.2. Mostrar interés en el uso de la lengua catalana. 7.3. Conocer y valorar la diversidad lingüística en general y las tres lenguas de Aragón en particular.	7.1. Ser consciente de la pertenencia a la comunidad lingüística del catalán. 7.2. Mostrar interés en el uso de la lengua catalana. 7.3. Conocer y valorar la diversidad lingüística en general y las tres lenguas de Aragón en particular. 7.4. Diferenciar lengua e identidad y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos. 7.5. Conocer las diferentes variedades dialectales del catalán y los residuos léxicos de lenguas hermanas (lengua aragonesa, lengua occitana, etc.) en el catalán de Aragón.
CE.LPC.8		
Conocer y realizar transferencias sencillas entre la lengua catalana y otras lenguas para facilitar la comunicación en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

8.1. Ampliar su repertorio lingüístico de forma guiada y/o con ayuda.	8.1. Ampliar su repertorio lingüístico. 8.2. Conocer un léxico común o similar a/en otras lenguas.	8.1. Ampliar su repertorio lingüístico. 8.2. Conocer estructuras gramaticales o léxico común o similar a/en otras lenguas y realizar transferencias de forma consciente. 8.3. Satisfacer una necesidad comunicativa en un contexto plurilingüe.
CE.LPC.9		
Conocer, reflexionar y utilizar de forma adecuada los aspectos gramaticales y fonéticos básicos de la lengua en los procesos de análisis, producción, comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada para desarrollar la conciencia y el análisis lingüístico.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
9.1. Escribir correctamente palabras de uso frecuente. 9.2. Conocer algunas normas ortográficas básicas.	9.1. Memorizar y escribir correctamente palabras de uso frecuente. 9.2. Mostrar seguridad y respetar la mayoría de normas ortográficas básicas. 9.3.Conocer algún mecanismo de la lengua para crear significado (derivación, composición, sentido figurado, etc.). 9.4.Conocer la terminología gramatical básica.	9.1. Memorizar y escribir correctamente palabras de uso frecuente. 9.2. Mostrar seguridad y respetar las normas ortográficas básicas, incluyendo normas de excepción. 9.3.Conocer y aplicar los mecanismos de la lengua para crear significado (derivación, composición, sentido figurado, etc.). 9.4.Conocer la terminología gramatical básica y las funciones de los elementos de un enunciado. 9.5. Aplicar correctamente la acentuación gráfica en la mayoría de casos.

III. Saberes básicos

Los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en cinco bloques: dimensión oral, dimensión escrita, dimensión plurilingüe e intercultural, dimensión de reflexión sobre la lengua y dimensión literaria.

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Dimensión oral

Esta dimensión oral hace referencia a los ámbitos de la comprensión oral y la expresión oral que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.1, CE.LPC.2 y CE.LPC.5.

La comunicación oral hace referencia al acto comunicativo que se produce con una gran naturalidad y espontaneidad. Hablar y escuchar de viva voz en un contexto compartido es algo inherente al ser humano y por la casuística propia que presenta, se trata de una dimensión dinámica y en continuo cambio, siendo a su vez factor de integración social. La comunicación oral es la capacidad de comprender y expresar mensajes orales que son interpretados en una situación comunicativa concreta, en la que el emisor y receptor interaccionan poniendo en juego las capacidades de expresión y comprensión fundamentalmente, en un contexto dialógico o conversacional. Por todo ello, esta dimensión posibilita, a través de la interacción con los demás, elaborar, comprender y expresar ideas, sentimientos, opiniones o razonamientos, construyendo al mismo tiempo nuestro propio pensamiento utilizando un léxico determinado y unas estructuras morfosintácticas y textuales adecuadas.

La comprensión de textos orales es una de las habilidades que el alumnado necesita para comunicarse en situaciones habituales, formales y no formales, y para aprender y adquirir la lengua. Y la expresión oral implica el conocimiento del léxico, y de unas estructuras morfosintácticas y textuales necesarias para poder entender la lengua. Es necesario preparar al alumnado para los dos tipos de discurso existentes como son producir monólogos (discurso individual) y diálogos (intervención entre personas). En la interacción oral es donde interactúan conjuntamente los procesos de comprensión y expresión oral. Por ello, es muy importante ponerlo en práctica para que el alumnado sea capaz de expresarse con rigor y claridad tanto en contexto relacionados con la vida escolar como en su entorno.

csv: BOA20220727001

B. Dimensión escrita

Esta dimensión escrita hace referencia a los ámbitos de la comprensión escrita y la expresión escrita que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.3, CE.LPC.4 y CE.LPC.5.

La expresión escrita es la capacidad de utilizar la escritura para comunicarse, organizarse, aprender y participar en la sociedad. Implica un soporte y un sistema de representación gráfica del lenguaje que tiene la cualidad de fijar el mensaje y mantenerlo en el tiempo. La escritura es una actividad que permite participar en situaciones comunicativas con diversas finalidades concretas. Se escribe para pedir información, para transferir conocimientos, para comunicar los sentimientos y vivencias, por placer, etc. La escritura se ha de plantear a través de textos significativos o propios del alumnado. También es importante plantear situaciones de escritura colaborativa, teniendo en cuenta que la enseñanza puede modelar las habilidades, las estrategias y los conocimientos que se necesitan para que el alumnado se desenvuelva competencialmente en el ámbito de la escritura.

Se pretende que el alumnado escriba en diferentes formatos y soportes, papel y digital, textos continuos y discontinuos, pero siempre de manera coherente, cohesionada y de acuerdo con la normativa de la lengua. Hay que fomentar en el alumnado que un escritor competente, dedica tiempo a pensar antes de escribir, planifica formulando objetivos, genera y organiza las ideas, selecciona la información interesante y más relevantes para comenzar a producir. Después, redacta el texto y lo revisa en función de la situación comunicativa, del contexto, del destinatario, de los objetivos que se tienen y de las convenciones y normas gramaticales.

C. Dimensión plurilingüe e intercultural

Esta dimensión plurilingüe e intercultural hace referencia a comprender, respetar y aceptar la variedad lingüística que existe actualmente en nuestra sociedad. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6, y CE.LPC.8.

Aquí los contenidos están relacionados con las habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas basadas en el uso social de las lenguas en diversos contextos multilingües. Los saberes van enfocados a que el alumnado conozca la diversidad lingüística que hay en nuestra sociedad. En primer ciclo se comienza detectando las lenguas próximas a él, como son el municipio y el hogar. En el primer y el segundo ciclo se analizarán y utilizarán las variedades dialectales propias de la lengua catalana, mientras que a lo largo del tercer ciclo se realizará una aproximación a la variedad lingüística global tanto en España y Europa como en el resto del mundo.

D. Dimensión de reflexión sobre la lengua

Esta dimensión sobre la reflexión de la lengua hace referencia al ámbito propio de la Lengua Catalana, es decir, comprender, aceptar y poner en práctica la normativa de la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5 y CE.LPC.9.

La reflexión de la lengua hace referencia a la normativa propia de la lengua catalana, es decir, la gramática básica, el léxico, la ortografía, entre otros aspectos. Es imprescindible que el alumnado conozca la normativa de la lengua para poder autocorregirse y evitar errores gramaticales, siendo conocedor de ellos. Así, el alumnado será capaz de crear textos correctos, coherentes y cohesionados. Dicha dimensión complementa tanto a la dimensión oral como a la escrita, puesto que es la base de la lengua y le ayudará en el desarrollo de la comprensión y expresión tanto oral como escrita.

E. Dimensión literaria

Esta dimensión literaria hace hincapié sobre la enseñanza de la literatura y la práctica de la lectura enseñando al alumnado una gran variedad de obras literarias tanto de la lengua catalana como de sus variedades dialectales. El bloque E está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6 y CE.LPC.7.

La literatura es una herramienta útil para comprender el mundo que nos rodea. La literatura es parte de la cultura de una sociedad compuesta por obras tanto tradicionales como actuales e incluye diversos géneros como la poesía, la narrativa, el teatro, etc.

csv: BOA20220727001

La literatura aporta hábitos de lectura y escritura al alumnado, siendo un estímulo para la creatividad y el sentido crítico. El alumnado, al terminar la etapa de Educación Primaria, ha de poder interpretar correctamente los recursos lingüísticos de los autores y las autoras.

Uno de los objetivos principales que persigue la inclusión de esta dimensión es conseguir que el alumnado, al finalizar la etapa, adquiera un hábito lector y de disfrute con las diferentes obras literarias, puesto que la lectura está relacionada con la capacidad de aprender y pensar. La sociedad actual quiere formar individuos autónomos capaces de aprender a lo largo de la vida y eso implica preparar lectores y lectoras que disfruten con la lectura y puedan utilizarla para aprender.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Dimensión oral	
Esta dimensión oral hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión oral que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.1, CE.LPC.2 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Interacción grupal e individual en el contexto del aula. – **Normas y restricciones propias de la comunicación oral.** – **Comprensión oral en diferentes contextos y de diferente formato.** – Interés por participar en interacciones orales. – **Estrategias de escucha activa, asertividad y empatía.**	Cuando se habla de **normas y restricciones propias de la comunicación oral**nos referimosal respeto hacia el turno de palabra, la adecuada utilización del tono de voz, el respeto hacia las opiniones ajenas y la adecuación del registro y lenguaje utilizado en la situación comunicativa concreta. Las **estrategias de escucha activa, asertividad y empatía** incorporarán elementos propios de la comunicación corporal, postural y gestual: mirada al interlocutor, la sonrisa como elemento clave de escucha activa, preguntas de (re)conexión discursivas, etc.
B. Dimensión escrita	
Esta dimensión escrita hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión escrita que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.3, CE.LPC.4 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Comprensión del sentido global y específico de textos de diferente tipología con formatos y soportes variados. – **Diferentes tipos de lectura.** – **Utilización de la biblioteca.** – Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer. – Estrategias para la producción de textos de tipología variada. – Organización y estructuración del texto según su tipología específica. – Normas de presentación de textos escritos y multimodales en diferentes formatos y de tipología diversa. – Interés en aplicar los conocimientos adquiridos en la producción de textos escritos o multimodales. – Valoración de los avances realizados en el proceso de escritura y conocimiento de sus límites. – Autoconfianza y esfuerzo para mejorar las producciones escritas o multimodales.	Los diferentes **tipos de lectura** pueden ser lecturas expresivas, comprensivas, silenciosas, grupales, en voz alta, etc. La **utilización de la biblioteca** incluirá el uso de la biblioteca del centro, de aula, de la localidad y la creación de una pequeña biblioteca personal, en su caso, fundamentando las actividades en la familiarización con un entorno repleto de libros.
C. Dimensión plurilingüe e intercultural	
Esta dimensión plurilingüe e intercultural hace referencia a comprender, respetar y aceptar la variedad lingüística que existe actualmente en nuestra sociedad. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC5, CE.LPC6, y CE.LPC8.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– Valoración del conocimiento de las lenguas para la comunicación y una mejor comprensión del resto de culturas y sociedades. – Valoración de la propia identidad lingüística y cultural. – **Conocimiento de la propia variedad lingüística y de aquella cercana a su realidad.** – Actitud respetuosa y empática hacia el resto de variantes dialectales de la lengua catalana y por extensión hacia el resto de lenguas distintas a la propia. – Uso del lenguaje de forma respetuosa y no discriminatoria. – Participación en actividades culturales y lingüísticas donde se utilicen diferentes lenguas.	En lo referente a las **variedades dialectales de la lengua catalana**, se pretende que el alumnado escuche y registré diferentes textos relativos a las variedades dialectales existentes tanto del catalán oriental como del occidental, prestando especial atención a la variedad o dialecto local como elemento significativo para el aprendizaje de la lengua catalana.
D. Dimensión de reflexión sobre la lengua	
Esta dimensión sobre la reflexión de la lengua hace referencia al ámbito propio de la lengua catalana, es decir, comprender, aceptar y poner en práctica la normativa de la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC5 y CE.LPC9.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Diferencias entre la dimensión oral y escrita de la lengua. – Elementos específicos básicos de textos digitales y audiovisuales. – Construcción de palabras, oraciones y textos. – Semántica y morfología de la lengua. – **Coherencia y concordancia de los elementos de una oración.** – **Signos de puntuación.** – Fonética básica catalana: *Alfabet Fonètic Català.* – Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales. – La autocorrección y el error como fuente de aprendizaje. – Confianza en la propia capacidad de aprendizaje. – Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	La **semántica y morfología de la lengua** se puede trabajar a través de mecanismos de derivación de palabras, composición de palabras, sufijos y prefijos, familias de palabras, campo semántico, polisemia, homonimia, etc. La **coherencia y concordancia de los elementos de una oración** tendrán relación con el género, número y posición lógica de los elementos sin perder de vista la función comunicativa de las oraciones y su funcionalidad. Los **signos de puntuación** a trabajar pueden ser el punto, el punto final, la coma, los signos de interrogación y exclamación.
E. Dimensión literaria	
Esta dimensión literaria hace hincapié sobre la enseñanza de la literatura y la práctica de la lectura enseñando al alumnado una gran variedad de obras literarias tanto de la lengua catalana como de sus variedades dialectales. El bloque E está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6 y CE.LPC.7.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– **Audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios.** – Contextualización de la obra y el autor o la autora. – La escritura como fuente de expresión de sentimientos, estados de ánimo o emociones de diversa índole. – **Creación y utilización de juegos lingüísticos.** – **Datos básicos de un libro.** – Gusto por la lectura y la escritura de textos literarios. – Valoración del texto literario como fuente de información y placer y como posibilidad para disfrutar de nuestro tiempo de ocio. – Expresión de impresiones tras la interacción con una obra.	La **audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios** puede incluir poemas, canciones, leyendas o narraciones propias de la tradición oral. La **creación y utilización de juegos lingüísticos** se servirá de caligramas, sopas de letras, trabalenguas, poesías, etc. y todas aquellas actividades propias del aula que puedan *gamificarse* dotándolas de un componente lúdico fundamental y no accesorio. Localizar los **datos básicos de un libro** podrá consistir en identificar (y discriminar) al autor/a, traductor/a e ilustrador/a.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Dimensión oral	
Esta dimensión oral hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión oral que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.1, CE.LPC.2 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– Interacción grupal e individual en el contexto del aula. – **Normas y restricciones propias de la comunicación oral.** – **Memorización y reproducción de textos orales.** – **Interacción oral.** – Comprensión oral en diferentes contextos y de diferente formato. – **Producción textual oral de diferente tipología, formato y contexto.** – Adecuación del registro comunicativo a la situación comunicativa. – **Análisis y valoración razonada de textos orales.** – Interés por participar en interacciones orales. – **Estrategias de escucha activa, asertividad y empatía.** – **Pronunciación y entonación adecuadas.** – **Autoconfianza en la producción oral.**	Cuando se habla de **normas y restricciones propias de la comunicación oral**nos referimos al respeto hacia el turno de palabra, la adecuada utilización del tono de voz, el respeto hacia las opiniones ajenas y la adecuación del registro y lenguaje utilizado en la situación comunicativa concreta. La **memorización y reproducción de textos orales** podrá incluir la siguiente tipología de textos orales: canciones, poemas, trabalenguas, dramatizaciones, fábulas, cuentos populares, leyendas y mitos, etc. La **interacción oral** podrá darse en diversas situaciones comunicativas (en diálogos o conversaciones, por ejemplo) pero siempre requerirá una bidireccionalidad en los discursos. La **producción textual oral** incluirá textos de diferentes ámbitos y temáticas (académico, literario, informativo, etc.), en diferentes registros y prestando especial interés a aspectos de comunicación no verbal (tono de voz, lenguaje corporal, etc.). El análisis, la valoración razonada de los textos orales fijará su atención en el uso de argumentos, utilización de ideas propias y creativas, aceptación de razonamiento ajenos o la aportación de datos empíricos y objetivos como elemento de fuerza, por ejemplo. Las **estrategias de escucha activa, asertividad y empatía** incorporarán elementos propios de la comunicación corporal, postural y gestual: mirada al interlocutor, la sonrisa como elemento clave de escucha activa, preguntas de reconexión discursivas, etc. En lo relativo a la **pronunciación y entonación adecuada** así como al desarrollo de la **autoconfianza**, es importante utilizar estrategias variadas de autocorrección o corrección que valoren el error como parte del proceso de aprendizajey en todo caso se realizarán correcciones selectivas priorizando la visión funcional de la lengua por encima de cuestiones reflexivas sobre la misma.
B. Dimensión escrita	
Esta dimensión escrita hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión escrita que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.3, CE.LPC.4 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– Comprensión del sentido global y específico de textos de diferente tipología con formatos y soportes variados. – Realización de inferencias a través de la lectura de textos. – **Estrategias de comprensión de lectura.** – Interpretación de textos multimodales, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, etc. – **Estrategias para la búsqueda de información en fuentes impresas.** – Estrategias de detección de la manipulación informativa. – Entonación, fluidez y velocidad en la lectura de textos. – **Diferentes tipos de lectura.** – **Utilización de la biblioteca y búsqueda de referencias.** – Consulta del catálogo digital de la biblioteca. – **Utilización del diccionario.** – Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer. – **Estrategias para la producción de textos de tipología variada.** – **Organización y estructuración del texto según su tipología específica.** – Elaboración de resúmenes. – Escritura de textos escritos y multimodales en soporte digital, utilizando editores de textos y de edición gráfica. – **Utilización de organizadores visuales, elementos gráficos y paratextuales.** – **Utilización de herramientas de consulta y revisión para la producción textual y multimodal.** – Conocimiento de las convenciones y registros propios de la comunicación digital. – Normas de presentación de textos escritos y multimodales en diferentes formatos y de tipología diversa. – Interés en aplicar los conocimientos adquiridos en la producción de textos escritos o multimodales. – Valoración de los avances realizados en el proceso de escritura y conocimiento de sus límites. – Autoconfianza y esfuerzo para mejorar las producciones escritas o multimodales.	De entre las **estrategias de comprensión de lectura** se puede citar el subrayado, la jerarquización o subordinación de información, la esquematización o la creación de mapas conceptuales, por ejemplo. Como **estrategias para la búsqueda de información en fuentes impresas,** se puede hacer uso de índices, glosarios, definir y buscar palabras clave y consultar una diversidad suficiente de fuentes informativas o referencias. Los diferentes **tipos de lectura** pueden ser lecturas expresivas, comprensivas, silenciosas, alterna (grupal), en voz alta, lectura rápida, etc. La **utilización de la biblioteca y la búsqueda de referencias** incluirá el uso de la biblioteca del centro, de aula, de la localidad y la creación de una pequeña biblioteca personal, en su caso. **La utilización del diccionario** incluirá su uso en distintos formatos (en formato escrito o digital) así como el uso de diferentes diccionarios, como los diccionarios inversos por ejemplo, utilizados para la creación de textos poéticos. En lo referente a las **estrategias para la producción de textos** se habla de la planificación (esqueleto del documento, contenido, utilización de borradores), la escritura (organización en párrafos, conectores, relectura) y la revisión (lectura global, aclaraciones o especificaciones, coherencia, cohesión y continuidad textual). La **organización y estructuración del texto** dependerá de su tipología concreta, pudiendo utilizar diálogos, descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones, noticias, recetas, secuencias, cómics, textos multimodales, etc. La utilización de **organizadores visuales y demás elementos paratextuales** puede contener llaves de apertura o cierre, flechas, etiquetas o pestañas interactivas (*flaps*), etc. Cuando se habla de **herramientas de consulta y revisión** para la producción textual y multimodal, se hace referencia a la consulta de diccionarios en línea, diccionarios contextuales, inversos, traductores o la visita de sitios oficiales como la Academia Aragonesa de la Lengua, *l'Institut d'Estudis Catalans* o *l'Acadèmia Valenciana de la Lengua*, entre otros.

C. Dimensión plurilingüe e intercultural

Esta dimensión plurilingüe e intercultural hace referencia a comprender, respetar y aceptar la variedad lingüística que existe actualmente en nuestra sociedad. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6, y CE.LPC.8.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Valoración del conocimiento de las lenguas para la comunicación y una mejor comprensión del resto de culturas y sociedades. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital (*netiqueta*). – **Conocimiento y valoración de las lenguas que hay en el mundo y en especial, relativas al contexto social en el que se encuentra inmerso el alumnado.** – Valoración de la propia identidad lingüística y cultural. – **Variedades dialectales de la lengua catalana y lenguas afines.** – Conocimiento de la propia variedad lingüística y de aquella cercana a su realidad. – Valoración positiva de la variante lingüística propia del contexto escolar, social y/o familiar, como elemento enriquecedor de la variedad estándar. – Actitud respetuosa y empática hacia el resto de variantes dialectales de la lengua catalana y por extensión hacia el resto de lenguas distintas a la propia. – Uso del lenguaje de forma respetuosa y no discriminatoria.	En lo referente a las **variedades dialectales de la lengua catalana**, se pretende que el alumnado sea consciente de las variedades dialectales existentes tanto del catalán oriental como del occidental, así como de sus **lenguas afines**, como por ejemplo la Lengua Francesa o la Aragonesa.

csv: BOA20220727001

– Transferencia de conocimientos entre lenguas y estrategias no verbales para superar bloqueos o resolver situaciones en contextos multilingües. – Participación en actividades culturales y lingüísticas donde se utilicen diferentes lenguas. – Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados y herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).	

C. Dimensión de reflexión sobre la lengua

Esta dimensión sobre la reflexión de la lengua hace referencia al ámbito propio de la lengua catalana, es decir, comprender, aceptar y poner en práctica la normativa de la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5 y CE.LPC.9.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– **Aplicación de los conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la lengua en la producción de textos escritos y multimodales.** – Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias de información) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía) y claves de la tipología textual básica. – Diferencias entre la dimensión oral y escrita de la lengua. – Elementos específicos básicos de textos digitales y audiovisuales. – Construcción de palabras, oraciones y textos. – Organización y estructuración del texto según la tipología concreta de texto. – Normas ortográficas constantes y de nueva introducción. – Normas de acentuación gráfica. – **Semántica y morfología de la lengua.** – Sinónimos, antónimos y palabras polisémicas. – **Categorías gramaticales.** – **Coherencia y concordancia de los elementos de una oración.** – **Signos de puntuación.** – **Utilización de conectores.** – Fonética básica catalana: *Alfabet Fonètic Català.* – Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales. – La autocorrección y el error como fuente de aprendizaje. – Confianza en la propia capacidad de aprendizaje. – Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	**Aplicación de los conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la lengua en la producción de textos escritos y multimodales,** como puede ser el léxico adecuado a la situación contextual, corrección léxica y semántica, morfosintáctica y ortográfica. La **semántica y morfología de la lengua** se puede trabajar a través de mecanismos de derivación de palabras, composición de palabras, sufijos y prefijos, familias de palabras, campo semántico, polisemia, homonimia, etc. Las **categorías gramaticales** utilizadas pueden ser determinantes (artículos, demostrativos, posesivos…), nombres (tipología), adjetivos, sustantivos, adverbios, pronombres, verbos, preposiciones, conjunciones, etc. La **coherencia y concordancia de los elementos de una oración** tendrán relación con el género, número, persona, tiempo y posición de los elementos. Los **signos de puntuación** a trabajar pueden ser el punto final, punto y aparte, punto y coma, coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, signos de interrogación, exclamación, guion, paréntesis, etc. Algunos de los **conectores** que se pueden utilizar son utilizar pueden ser *i*, *però*, *perquè*, *sinó*, *encara que*, *no obstant*, etc.

E. Dimensión literaria

Esta dimensión literaria hace hincapié sobre la enseñanza de la literatura y la práctica de la lectura enseñando al alumnado una gran variedad de obras literarias tanto de la lengua catalana como de sus variedades dialectales. El bloque E está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6 y CE.LPC.7.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– **Audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios.** – Contextualización de la obra y el autor o la autora. – Importancia y función de la ilustración y los elementos paratextuales. – **Lectura expresiva y comprensiva.** – **Escritura de textos literarios de tipología diversa.** – La escritura como fuente de expresión de sentimientos, estados de ánimo o emociones de diversa índole. – **Creación y utilización de juegos lingüísticos.** – **Datos básicos de un libro.** – **Datos básicos de una producción audiovisual o teatral.** – Gusto por la lectura y la escritura de textos literarios. – Valoración del texto literario como fuente de información y placer y como posibilidad para disfrutar de nuestro tiempo de ocio. – Expresión de impresiones tras la interacción con una obra.	La **audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios** puede incluir narraciones, poemas, canciones, leyendas o narraciones propias de la tradición oral. El trabajo de la **lectura expresiva y comprensiva**podrá realizarse a través de actividades de pronunciación, tono, ritmo, entonación, pausas, contacto visual, lenguaje no verbal, etc. La **escritura de textos literarios de tipología diversa** incluirá cuentos, poemas o textos narrativos con estructura adecuada (introducción, nudo y desenlace). La **creación y utilización de juegos lingüísticos** se servirá de caligramas, sopas de letras, rimas, trabalenguas, poesías, etc. y todas aquellas actividades propias del aula que puedan *gamificarse* dotándolas de un componente lúdico fundamental y no accesorio. Localizar los **datos básicos de un libro** podrá consistir en identificar (y discriminar) al autor/a, adaptador/a, traductor/a, ilustrador/a, editorial, colección, localidad y año. Por otra parte, la localización de los **datos básicos de una producción audiovisual o teatral** consistirá

csv: BOA20220727001

	en identificar al director/a, guionista, actores/actrices, músicos/as, productor/a, escenógrafos/as, cámaras, *atrezzo*, etc.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Dimensión oral	
Esta dimensión oral hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión oral que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.1, CE.LPC.2 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Interacción grupal e individual en el contexto del aula. – **Normas y restricciones propias de la comunicación oral.** – **Memorización y reproducción de textos orales.** – **Interacción oral.** – **Estrategias para la producción y la comprensión oral.** – Comprensión oral en diferentes contextos y de diferente formato. – **Producción textual oral de textos de diferente tipología, formato y contexto.** – Adecuación del registro comunicativo a la situación comunicativa. – Uso no discriminatorio del lenguaje y respetuoso con las diferencias de género y variedad lingüística. – **Reelaboración, síntesis y análisis de textos orales.** – **Análisis y valoración razonada de textos orales**. – Interés por participar en interacciones orales. – **Estrategias de escucha activa, asertividad y empatía.** – **Pronunciación y entonación adecuadas.** – **Autoconfianza en la producción oral.**	Cuando se habla de **normas y restricciones propias de la comunicación oral**nos referimos al respeto hacía el turno de palabra, la adecuada utilización del tono de voz, el respeto hacia las opiniones ajenas y la adecuación del registro y lenguaje utilizado en la situación comunicativa concreta. La **memorización y reproducción de textos orales** podrá incluir la siguiente tipología de textos orales: canciones, poemas, trabalenguas, dramatizaciones, fábulas, cuentos populares, leyendas y mitos, etc. La **interacción oral** podrá darse en diversas situaciones comunicativas (en debates, diálogos o conversaciones, por ejemplo) pero siempre requerirá una bidireccionalidad en los discursos. En cuanto a las **estrategias para la producción y la comprensión oral** podrán basarse en la creación y utilización de guiones, esquemas, listados, mapas conceptuales, organizadores visuales o borradores (producción oral) o en la grabación, reproducción y análisis de intervenciones orales variadas para su visionado y comprensión posterior, toma de notas e ideas fuerza, etc. en contextualizaciones diferentes (comprensión oral). La **producción textual oral** incluirá textos de diferentes ámbitos y temáticas (académico, científico, literario, informativo, etc.), en diferentes registros y prestando especial interés a aspectos de comunicación no verbal (tono de voz, lenguaje corporal, etc.). El **análisis, la valoración razonada de los textos orales, así como las acciones de síntesis y reelaboración** de los mismos, pueden fijar su atención en el uso de argumentos y contraargumentos, utilización de ideas propias y creativas, aceptación de razonamiento ajenos o la aportación de datos empíricos y objetivos como elemento de fuerza, por ejemplo. Las **estrategias de escucha activa, asertividad y empatía** incorporarán elementos propios de la comunicación corporal, postural y gestual: mirada al interlocutor, la sonrisa como elemento clave de escucha activa, asentimientos de cortesía, control del espacio de movimiento, preguntas de reconexión discursivas, etc. En lo relativo a la **pronunciación y entonación adecuada,**así como al desarrollo de la **autoconfianza**, es importante utilizar estrategias variadas de autocorrección o corrección que valoren el error como parte del proceso de aprendizajey, en todo caso, se realizarán correcciones selectivas y no absolutas, según la finalidad de la actividad y priorizando la visión funcional de la lengua por encima de cuestiones reflexivas sobre la misma.
B. Dimensión escrita	
Esta dimensión escrita hace referencia a los ámbitos de la comprensión y la expresión escrita que tiene que adquirir el alumnado al terminar la etapa de Educación Primaria en la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.3, CE.LPC.4 y CE.LPC.5.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Comprensión del sentido global y específico de textos de diferente tipología con formatos y soportes variados. – Realizar inferencias a través de la lectura de textos. – **Estrategias de comprensión de lectura.** – Interpretación de textos multimodales, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, etc. – Extracción de ideas principales y secundarias de un texto. – Jerarquización y relación de los diferentes elementos de un texto.	De entre las **estrategias de comprensión de lectura,** se puede citar el subrayado, la jerarquización o subordinación de información, la esquematización o la creación de mapas conceptuales, por ejemplo. Como **estrategias para la búsqueda de información en fuentes impresas,** se puede hacer uso de índices, glosarios, definir y buscar palabras clave y consultar una diversidad suficiente de fuentes informativas o referencias. Los diferentes **tipos de lectura** pueden ser lecturas expresivas, comprensivas, silenciosas, alterna (grupal), en voz alta, lectura rápida, etc.

csv: BOA20220727001

– Desarrollo de una actitud crítica ante documentos digitales e informativos. – Reelaboración de la información textual de un texto a partir de su análisis, estructuración y reformulación. – **Estrategias para la búsqueda de información en fuentes impresas.** – Estrategias de detección de la manipulación informativa. – Entonación, fluidez y velocidad en la lectura de textos. – **Diferentes tipos de lectura.** – **Utilización de la biblioteca y búsqueda de referencias.** – Consulta del catálogo digital de la biblioteca. – **Utilización del diccionario.** – Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer. – **Estrategias para la producción de textos de tipología variada.** – **Organización y estructuración del texto según su tipología específica.** – Realización de esquemas, mapas conceptuales o demás estrategias de expresión sintética de la información. – **Utilización de organizadores visuales, elementos gráficos y paratextuales.** – Elaboración de resúmenes. – Escritura de textos escritos y multimodales en soporte digital, utilizando editores de textos y de edición gráfica. – **Utilización de herramientas de consulta y revisión para la producción textual y multimodal.** – Conocimiento de las convenciones y registros propios de la comunicación digital. – Normas de presentación de textos escritos y multimodales en diferentes formatos y de tipología diversa. – Interés en aplicar los conocimientos adquiridos en la producción de textos escritos o multimodales. – Valoración de los avances realizados en el proceso de escritura y conocimiento de sus límites. – Autoconfianza y esfuerzo para mejorar las producciones escritas o multimodales.	La **utilización de la biblioteca y la búsqueda de referencias** incluirá el uso de la biblioteca del centro, de aula, de la localidad y la creación de una pequeña biblioteca personal, en su caso. **La utilización del diccionario** incluirá su uso en distintos formatos (en formato escrito o digital), así como el uso de diferentes diccionarios, como los diccionarios inversos, por ejemplo, utilizados para la creación de textos poéticos. En lo referente a las **estrategias para la producción de textos.**hacemos referencia al proceso de.planificación (esqueleto del documento, contenido, utilización de borradores), la escritura (organización en párrafos, conectores, relectura) y la revisión (lectura global, aclaraciones o especificaciones, coherencia, cohesión y continuidad textual). La organización y estructuración final del texto dependerá de su tipología concreta, pudiendo utilizar diálogos, descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones, noticias, recetas, secuencias, cómics, textos multimodales, etc. La utilización de **organizadores visuales y demás elementos paratextuales** puede contener llaves de apertura o cierre, flechas, etiquetas o pestañas interactivas (*flaps*), etc. Cuando hablamos de **herramientas de consulta y revisión** para la producción textual y multimodal hacemos referencia a la consulta de diccionarios en línea, diccionarios contextuales, inversos, traductores o la visita de sitios oficiales como la Academia Aragonesa de la Lengua, *l'Institut d'Estudis Catalans* o *l'Acadèmia Valenciana de la Lengua*, entre otros.

C. Dimensión plurilingüe e intercultural

Esta dimensión plurilingüe e intercultural hace referencia a comprender, respetar y aceptar la variedad lingüística que existe actualmente en nuestra sociedad. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC5, CE.LPC6, y CE.LPC8.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– Valoración del conocimiento de las lenguas para la comunicación y una mejor comprensión del resto de culturas y sociedades. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital (*netiqueta*). – Conocimiento y valoración de las lenguas que hay en el mundo y en especial, relativas al contexto social en el que se encuentra. – Valoración de la propia identidad lingüística y cultural. – **Variedades dialectales de la lengua catalana y lenguas afines.** – Interiorización del multilingüismo como realidad generalizada y no como excepción. – **Conocimiento de la propia variedad lingüística y de aquella cercana a su realidad.** – Valoración positiva de la variante lingüística propia del contexto escolar, social y/o familiar, como elemento enriquecedor de la variedad estándar. – Actitud respetuosa y empática hacia el resto de variantes dialectales de la lengua catalana y por extensión hacia el resto de lenguas distintas a la propia.	En lo referente a las **variedades dialectales de la lengua catalana**, se pretende que el alumnado sea consciente de las variedades dialectales existentes tanto del catalán oriental (*Rossellonès, Central, Balear i Alguerès*) como del occidental (*Valencià, Nord-occidental i Català d'Aragó*), así como de sus **lenguas afines**, como por ejemplo la lengua francesa, aragonesa, occitana, castellana, italiana o portuguesa. En cuanto a la **identificación de semejanzas y diferencias entre las variedades dialectales y la variedad estándar así como entre diferentes lenguas afines** la atención se puede centrar en los aspectos fonéticos, morfosintácticos, la existencia de falsos amigos o el significado figurado de las frases hechas, por ejemplo.

csv: BOA20220727001

– Actitud crítica ante mensajes discriminatorios y reproducción de estereotipos por cuestiones raciales, sexistas, lingüísticas o de diversa índole. – Uso del lenguaje de forma respetuosa y no discriminatoria. – **Identificación de semejanzas y diferencias entre variedades dialectales y la variedad estándar así como entre diferentes lenguas afines.** – Percepción de la dificultad para una comunicación plurilingüe. – Transferencia de conocimientos entre lenguas y estrategias no verbales para superar bloqueos o resolver situaciones en contextos multilingües. – Participación en actividades culturales y lingüísticas donde se utilicen diferentes lenguas. – Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados y herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).	
D. Dimensión de reflexión sobre la lengua	
Esta dimensión sobre la reflexión de la lengua hace referencia al ámbito propio de la lengua catalana, es decir, comprender, aceptar y poner en práctica la normativa de la lengua catalana. Dicho bloque de saberes está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5 y CE.LPC.9.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
– **Aplicación de los conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la lengua en la producción de textos escritos y multimodales.** – Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias de información) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía) y claves de la tipología textual básica. – Diferencias entre la dimensión oral y escrita de la lengua. – Elementos específicos básicos de textos digitales y audiovisuales. – Construcción de palabras, oraciones y textos. – Organización y estructuración del texto según la tipología concreta de texto. – Normas ortográficas constantes y de nueva introducción. – Excepciones a las normas. – Escritura de palabras con dificultad ortográfica. – Normas de acentuación gráfica. – **Semántica y morfología de la lengua.** – Sinónimos, antónimos y palabras polisémicas. – **Categorías gramaticales.** – **Coherencia y concordancia de los elementos de una oración.** – Grupo nominal y grupo verbal. – **Signos de puntuación.** – **Utilización de conectores.** – Fonética básica catalana: *Alfabet Fonètic Català.* – Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales. – **Aplicación de herramientas de revisión de los textos.** – Revisión de textos en cuanto a estructura, organización, puntuación, léxico y morfosintaxis con algún tipo de soporte o herramienta. – La autocorrección y el error como fuente de aprendizaje. – Confianza en la propia capacidad de aprendizaje. – Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	**Aplicación de los conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la lengua en la producción de textos escritos y multimodales,** como puede ser el léxico adecuado a la situación contextual, corrección léxica y semántica, morfosintáctica y ortográfica. La **semántica y morfología de la lengua** se puede trabajar a través de mecanismos de derivación de palabras, composición de palabras, sufijos y prefijos, familias de palabras, campo semántico, polisemia, homonimia, etc. Las **categorías gramaticales** utilizadas pueden ser determinantes (artículos, demostrativos, posesivos…), nombres (tipología), adjetivos, sustantivos, adverbios, pronombres, verbos, preposiciones, conjunciones, etc. La **coherencia y concordancia de los elementos de una oración** tendrán relación con el género, número, persona, tiempo y posición de los elementos. Los **signos de puntuación** a trabajar pueden ser el punto final, punto y aparte, punto y coma, coma, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, signos de interrogación, exclamación, guion, paréntesis, etc. Algunos de los **conectores** que se pueden utilizar son utilizar pueden ser *i*, *però*, *perquè*, *sinó*, *encara que*, *no obstant*, etc. Respecto a la **aplicación de herramientas de revisión de los textos,** hablamos del uso de reglas conocidas, la deducción por comparación o la utilización de bases de datos orientativas, por ejemplo.
E.Dimensión literaria	
Esta dimensión literaria hace hincapié sobre la enseñanza de la literatura y la práctica de la lectura enseñando al alumnado una gran variedad de obras literarias tanto de la lengua catalana como de sus variedades dialectales. El bloque E está vinculado y relacionado con las competencias específicas: CE.LPC.5, CE.LPC.6 y CE.LPC.7.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

– **Audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios.** – **Interpretación del lenguaje literario.** – **Elementos clave de los textos literarios.** – Contextualización de la obra y el autor o la autora. – Importancia y función de la ilustración y los elementos paratextuales. – **Lectura expresiva y comprensiva.** – **Escritura de textos literarios de tipología diversa.** – La escritura como fuente de expresión de sentimientos, estados de ánimo o emociones de diversa índole. – **Creación y utilización de juegos lingüísticos.** – Dramatización de textos literarios. – **Datos básicos de un libro.** – **Datos básicos de una producción audiovisual o teatral.** – Gusto por la lectura y la escritura de textos literarios. – Valoración del texto literario como fuente de información y placer y como posibilidad para disfrutar de nuestro tiempo de ocio. – Expresión de impresiones tras la interacción con una obra. – Adopción de una visión crítica y constructiva de forma razonada tras la interacción con una obra.	La **audición, lectura, memorización y recitación de todo tipo de textos literarios** puede incluir narraciones, poemas, canciones, leyendas o narraciones propias de la tradición oral. La **interpretación del lenguaje literario** se refiere al sentido figurado, las comparaciones, las metáforas, las frases hechas, los refranes, las rimas, etc. Algunos **elementos clave de los textos literarios** pueden ser el tema, trama- introducción, nudo y desenlace-, personajes protagonistas y secundarios, tiempo y espacio, narrador/a, etc. El trabajo de la **lectura expresiva y comprensiva** podrá realizarse a través de actividades de pronunciación, tono, ritmo, entonación, pausas, contacto visual, lenguaje no verbal, etc. La **escritura de textos literarios de tipología diversa** incluirá cuentos, poemas o textos narrativos con estructura adecuada (introducción, nudo y desenlace). La **creación y utilización de juegos lingüísticos** se servirá de caligramas, sopas de letras, rimas, trabalenguas, poesías, etc. y todas aquellas actividades propias del aula que puedan *gamificarse* dotándolas de un componente lúdico fundamental y no accesorio. Localizar los **datos básicos de un libro** podrá consistir en identificar (y discriminar) al autor/a, adaptador/a, traductor/a, ilustrador/a, editorial, colección, localidad y año. Por otra parte, la localización de los **datos básicos de una producción audiovisual o teatral** consistirá en identificar al director/a, guionista, actores/actrices, músicos/as, productor/a, escenógrafos/as, cámaras, atrezzo, etc.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

Las lenguas, sea cual sea su dimensión, se adquieren a través de un uso social y mediante la respuesta pragmática a unas necesidades específicas de comunicación. Estas vertientes social y pragmática son más eficaces y, sobre todo, más eficientes, que la enseñanza analítica y directa de formas y normas gramaticales, así como también lo es integrar la enseñanza de diferentes lenguas de forma paralela en el tiempo, posibilitando transferencias y actuando ambas lenguas como vasos comunicantes.

Para posibilitar este enfoque dinámico y pragmático en la enseñanza de las lenguas es preciso diseñar situaciones de aprendizaje globales que requieran movilizar de forma motivada y reflexiva las diferentes estrategias lingüísticas y comunicativas para solucionar los problemas planteados de forma.

Es necesario impregnar todas las actividades de enseñanza y aprendizaje de actividades dialógicas y conversacionales, atendiendo a la importancia del uso social en el aprendizaje de una lengua, potenciando espacios de comunicación y en la medida de lo posible, realizando una enseñanza integrada de la competencia comunicativa en más de una lengua. El centro educativo es en sí mismo un espacio que comunicación privilegiado porque aúna el uso social de la lengua y ofrece situaciones problema para dar respuesta a las necesidades comunicativas, por lo que debe ser organizado como un lugar que favorezca el intercambio comunicativo mediante diferentes recursos (biblioteca o mediateca, revista escolar, radio escolar, etc.) y utilizando las Tecnologías digitales para desarrollar la competencia comunicativa.

Dimensión a dimensión, en primer lugar, hemos de hacer referencia a la dimensión oral, en la cual la comprensión precede a la expresión y deja entrever una habilidad innata del individuo hacia el lenguaje, dado *que ciertas reglas gramaticales son demasiado complejas y ocultas como para que los niños, que cuentan con tan pocos datos, las puedan inventar*(Chomsky, 1996). Por todo ello, la escucha y la comprensión oral son la puerta de entrada a la competencia comunicativa. Se debe favorecer y desarrollar el hábito de la escucha activa, trabajar con temáticas textuales que activen los conocimientos previos del alumnado y, por ende, deben estar relacionadas con sus intereses, sus experiencias cotidianas y con un nivel progresivo de dificultad. Es evidente que en lo que respecta a esta dimensión, el discurso del docente o de la docente es uno de los modelos lingüísticos más importantes e influyentes, por lo que hay que hacerlo con gran corrección fonética y riqueza expresiva. Además, el docente o la docente debe dar cabida en su discurso a las particularidades léxicas o semánticas más relevantes de la variedad lingüística propia de la zona, integrándolas en su

csv: BOA20220727001

propio discurso y alternándolas con el estándar establecido. De esta forma, se tratará el habla propia desde un punto de vista inclusivo para con la lengua estándar, favoreciendo la conciencia lingüística hacia la Lengua Catalana *en* y *de* Aragón, potenciando la apertura y sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural de la lengua y del territorio.

La comprensión lectora, íntimamente vinculada con el proceso de lectoescritura, se centrará en adquirir una buena fluidez lectora y desarrollar el gusto por la lectura. Se establecerá un correcto andamiaje y se guiará al alumnado para conseguir poco a poco un nivel de autonomía suficiente que le permita generar, en última instancia, conocimiento nuevo. Previamente se estructurarán actividades de introducción a la lectura, así como durante su realización y también de forma posterior a ella. Se pretende practicar estrategias concretas de planificación, búsqueda, selección y tratamiento de la información –también a través de las Tecnologías digitales para relacionar lo leído con sus conocimientos previos y, así, integrar la información recogida y establecer conexiones con lo que ya saben. Finalmente, se pueden realizar inferencias, inducciones o deducciones y formular conclusiones que en última instancia nos permitirán generar nueva información y conocimiento. Para lograrlo, se pretende trabajar una tipología textual lo más variada posible y de forma gradual, alternando textos en diferentes variedades dialectales más allá del estándar.

Esta dimensión es de vital importancia porque da acceso al mundo del pensamiento y de la capacidad de abstracción. El lenguaje humano se articula con símbolos (palabras) que evocan representaciones en la mayoría de los casos de forma abstracta. Es este pensamiento conceptual el que permite el conocimiento y el avance científico de la sociedad. De ahí la importancia de desarrollar una buena comprensión de lectura para desarrollar nuestra capacidad de abstracción y no dejarnos “anular” por la primacía de la imagen y lo multimedia (Sartori,1997). No obstante, los textos multimodales presentan rasgos textuales que forzosamente hacen que se deba integrar en el actual currículo, pues responden a la realidad existente.

En lo referente a la expresión escrita, es fundamental realizar un proceso previo de planificación y organización de aquello que se quiere transmitir para secuenciar y jerarquizar las ideas a través de estrategias concretas de elaboración de borradores, mapas conceptuales, esquemas, etc. Con esto se permite transformar las ideas que se quieren plasmar en frases, las cuales a su vez estarán organizadas semánticamente y posteriormente de forma sintáctica hasta ser agrupadas en párrafos cohesionados que den lugar a un texto final coherente y de calidad.

Se pretende que el docente o la docente sea un buen modelo de escritura, ofreciendo recursos y estrategias concretas para guiar y ayudar al alumnado en la escritura (y reescritura) mediante aspectos que, en ocasiones, irán más allá del propio texto: aspectos de presentación del texto, márgenes, título y subtítulo, grafía clara y proporcionada, nivel de formalidad adecuado, puntuación correcta, oralizar el escrito como estrategia de revisión, utilización de las Tecnologías digitales para la elaboración de los textos, correcciones gramaticales al final y centrarse primero en el significado, hacer resúmenes, etc. (Cassany, 1993)

Es decir, que se debe facilitar la producción de textos con una legibilidad alta trabajando sobre aspectos relativos a la legibilidad tipográfica –dimensión de la letra, contraste, fondo, forma, etc.) y elementos referidos a la legibilidad lingüística, como la selección léxica y semántica, la longitud de las frases o la complejidad fonética, por citar algunos ejemplos (Cassany, 1993).

La dimensión literaria debe basarse en una aproximación al mundo literario y al desarrollo del hábito lector y el gusto por la lectura. Se debe ofrecer un buen modelo de lectura expresiva, con correcciones selectivas y priorizando según el nivel en el que nos encontremos. Se alternarán lecturas con actividades de producción literaria diversas, con gran variedad de géneros y subgéneros (cuentos, narraciones, cómics, diarios, poemas, descripciones, diálogos, guion teatral, etc.) y alternando actividades individuales con colectivas y cooperativas, incidiendo también en los procesos de revisión y corrección de los textos para su mejora. También es interesante realizar actividades de escritura guiada para integrar de forma sistemática ciertos aspectos como estructuras, léxico específico, recursos literarios, etc.

En este sentido, la biblioteca puede ser un buen lugar para desarrollar algunas actividades que vayan en las líneas sugeridas.

Para garantizar una competencia lingüística y comunicativa plena del alumnado, hay que favorecer en el aula y en los diferentes espacios escolares no curriculares un uso adecuado de la lengua catalana en todos sus niveles.

csv: BOA20220727001

De igual forma, se puede aprovechar la presencia de alumnado con una lengua materna diferente a la catalana para reflexionar y visibilizar la realidad plurilingüe de nuestra tierra, aprovechando las potenciales transferencias de tal circunstancia.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación del área de lengua catalana tendrá un carácter eminentemente práctico y regulador de los procesos de aprendizaje y del uso de la lengua. La utilización de diversos tipos de evaluación mediante diferentes agentes intervinientes y el uso de diversas técnicas e instrumentos garantizarán la eficacia y eficiencia del proceso así como su mejora continua. Para ello, es necesario que el alumnado sea consciente de todo el proceso seguido, haciéndolo partícipe del mismo y centrando la atención en el uso funcional de la lengua.

La comunicación oral se podrá basar en actividades comprensivas tras escuchas o pautas y rúbricas de observación en la expresión oral, tanto unidireccionales como con interacción, posibilitando su grabación y registro para una ulterior retroalimentación para con el alumnado. La fluidez y comprensión lectora partirán de diferentes tipos de lecturas (en voz alta, lectura expresiva, comprensiva, etc.) a partir de las cuales se podrán plantear actividades específicas con preguntas de todo tipo (abiertas, cerradas, para completar, etc.). La escritura dará importancia al proceso planificador de la misma mediante la utilización y recogida de borradores, esquemas o mapas conceptuales previos, haciendo hincapié no solo en aspectos lingüísticos y ortográficos, sino que deberán incorporarse elementos de organización de los textos (coherencia y cohesión) tratando de obtener una visión global del texto en su conjunto. Se podrá dar cabida a autoevaluaciones y coevaluación en este aspecto para tratar de realizar una radiografía consciente por parte del alumnado de su propio nivel escritor y permitiéndole mejorar a través de la revisión de sus propias producciones. También se puede mencionar el uso de portafolios de lectura y escritura como útiles herramientas para valorar los procesos de comprensión y expresión, así como para evaluar la dimensión literaria. Respecto a los usos lingüísticos no estereotipados del alumnado, el acento se fijará en una correcta y continuada observación sobre la utilización habitual de la lengua.

Las técnicas e instrumentos a utilizar para evaluar los diferentes aprendizajes y competencias serán diversas y dependerá de las estrategias que siga el propio docente.

En todo caso, el proceso evaluador irá más allá del simple registro para cuantificar numéricamente el grado de aprendizaje de cada área y deberá servir para regular el propio proceso educativo con la finalidad de mejorarlo y hacerlo más significativo, garantía última de que el alumnado aprenderá. Asimismo, deberá tenerse en cuenta el contexto lingüístico en el cual se desarrolla la acción educativa, por lo que la utilización de un dialecto o variedad propia de la lengua catalana nunca deberá influir en negativo en el proceso evaluador, sin perjuicio de conocer el estándar a todo el dominio lingüístico de la lengua catalana.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje son situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas. Representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares del área mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

El desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que se concretan en las competencias específicas de área de la etapa, se ve favorecido por el desarrollo de una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Para ello es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés del alumnado, les permita construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.

Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Concretan y evalúan las experiencias de aprendizaje del alumnado y deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad, en función de su nivel psicoevolutivo, cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes.

csv: BOA20220727001

Con estas situaciones se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio. Así planteadas, las situaciones de aprendizaje constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

El diseño de las situaciones de aprendizaje debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la movilización coherente y eficaz de distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa. Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades personales progresivamente y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción oral e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

A continuación, se exponen dos situaciones de aprendizaje donde se concretan los elementos curriculares a trabajar en cada una de las actividades planteadas.

Ejemplo de situación de aprendizaje 1: El *podcast*.

Introducción y contextualización:

La primera situación corresponde con la creación de un *podcast* en la escuela dirigido al alumnado del tercer ciclo. La situación de aprendizaje consiste en guiar al alumnado en la creación del *podcast*. Se realizan varios grupos que, guiados por el o la docente, tienen que ir solucionando cada reto para llegar al resultado final.

Objetivos didácticos:

—Buscar información en diferentes formatos (digital y papel).

—Expresarse oralmente en público.

—Redactar evitando errores en textos formativos.

—Empatizar y relacionarse con el equipo de trabajo.

Elementos curriculares involucrados:

Las competencias clave que se van a desarrollar con esta actividad son la competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

Las competencias específicas que desarrollaremos son las nuevas competencias del área.

Los saberes implicados pertenecen al bloque cinco. Dentro de la dimensión oral se pondrán en práctica la interacción grupal, estrategias para la producción oral, producción textual, adecuación del registro comunicativo, a la situación comunicativa, uso no discriminatorio del lenguaje y respetuoso con las diferencias de género y variedad lingüística, interés por participar en interacciones orales, estrategias de escucha activa, asertividad y empatía, pronunciación y entonación adecuadas y autoconfianza en la producción oral.

En la dimensión escrita, la comprensión del sentido global y específico de textos de diferente tipología con formatos y soportes variados, la extracción de ideas principales y secundarias de un texto, el desarrollo de una actitud crítica ante

csv: BOA20220727001

documentos digitales e informativos, las estrategias para la búsqueda de información en fuentes impresas y las estrategias para la producción de textos de tipología variada.

Y por último, desde la dimensión de reflexión sobre la lengua pondremos en juego la aplicación de los conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la lengua en la producción de textos escritos y multimodales, la construcción de palabras, oraciones y textos, la organización y estructuración del texto según la tipología concreta de texto, las normas ortográficas constantes y de nueva introducción, la autocorrección y el error como fuente de aprendizaje, la confianza en la propia capacidad de aprendizaje y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación del tercer ciclo a evaluar son de la CE.LPC.1 el 1.1, CE.LPC.2 el 2.1 y 2.2, CE.LPC.3 el 3.1 y 3.2, CE.LPC.4 el 4.1, CE.LPC.5 el 5.1, CE.LPC.6 el 6.1 y 6.4, CE.LPC.7 el 7.2 y 7.4, CE.LPC.8 el 8.1 y 8.2, CE.LPC.9 el 9.1, 9.2, 9.3 y 9.5.

Conexiones con otras áreas:

La actividad puede estar relacionada con el área de Educación Física, el área de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, el área Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Lengua Aragonesa e incluso con el área de Matemáticas, todo depende del contenido que elija el alumnado.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consiste en resolver los siguientes retos para llegar al resultado final.

Primero, hacer una lluvia de ideas y crear un listado de temas: El alumnado hará un listado de temas interesantes para ellos y ellas, consensuando entre los miembros del grupo.

Segundo, seleccionar el tema: Cada grupo pasará por los distintos niveles de la etapa de Primaria para exponer el listado de temas. Las clases votarán para elegir un tema. Una vez tengan todas las votaciones, harán recuento para identificar cuál es el tema más interesante por todo el alumnado del centro.

Tercero, buscar información: Se tienen que organizar para buscar información sobre el tema y hacer la selección de lo que quieren decir.

Cuarto, analizar y organizar la información: Una vez seleccionada la información, tienen que distribuirla en 4 o 5 partes según la cantidad de miembros que tenga el grupo.

Quinto, reproducir la información: Cada viernes, un miembro del grupo leerá por el altavoz del colegio durante el tiempo del patio/recreo la información relevante del tema seleccionado.

Sexto, registrar la información: Después, el alumnado se grabará para crear el *podcast* de la clase.

Metodología y estrategias didácticas:

La actividad se realizará en grupos pequeños de 4 o 5 alumnos o alumnas y serán necesarias entre 8 y 10 sesiones de 45 o 60 minutos para su desarrollo.

Atención a las diferencias individuales:

Según el grupo clase, el maestro o la maestra tendrá que realizar las adaptaciones oportunas, como puede ser cambiar el número de miembros de los grupos, dar ideas para los temas, ofrecer algún guion o estructura para redactar la información obtenida, aumentar o disminuir el número de sesiones, registrar la actividad para realizar las adaptaciones necesarias, etc.

La única adaptación que se podría hacer es a nivel de agrupación, donde el maestro o la maestra puede crear los grupos de forma equitativa para evitar grupos dispares, conflictos, etc.

Sin embargo, en este caso, a nivel individual no será necesario incluir ninguna adaptación porque es una actividad inclusiva que cualquier alumno o alumna la puede llevar a cabo.

csv: BOA20220727001

Recomendaciones para la evaluación formativa:

Se recomienda hacer una tabla con los criterios de evaluación para ir marcando mediante la observación si el alumnado va consiguiendo los criterios.

Ejemplo de situación de aprendizaje 2: La historia.

Introducción y contextualización:

La segunda situación consiste en crear una historia utilizando los *story cubes* (dados con personajes y elementos) y va dirigida al segundo ciclo de Educación Primaria.

Objetivos didácticos:

—Elaborar una historia de forma creativa.

—Redactar una historia incluyendo principio, nudo y desenlace.

—Representar, contar o leer la historia a los compañeros y las compañeras.

—Empatizar y relacionarse con el equipo de trabajo.

Elementos curriculares involucrados:

Las competencias clave que se van a desarrollar con esta actividad son: la competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

Las competencias específicas que se van a desarrollar son todas, excepto la competencia cinco, ya que no tienen que buscar, consultar y contrastar información.

Los saberes que se van a enseñar son cuatro de los cinco bloques. Dentro de la dimensión oral, se trabaja la interacción grupal e individual en el contexto del aula; la producción textual oral de diferente tipología, formato y contexto; el interés por participar en interacciones orales; las estrategias de escucha activa así como la asertividad, la empatía y la autoconfianza en la producción oral. En la dimensión escrita, se trabaja la entonación, fluidez y velocidad en la lectura de textos, organización y estructuración del texto según su tipología específica, normas de presentación de textos escritos y multimodales en diferentes formatos y de tipología diversa, interés en aplicar los conocimientos adquiridos en la producción de textos escritos o multimodales, autoconfianza y esfuerzo para mejorar las producciones escritas o multimodales. Desde la dimensión de reflexión sobre la lengua, se trabaja la construcción de palabras, oraciones y textos, la organización y estructuración del texto según la tipología concreta de texto, coherencia y concordancia de los elementos de una oración y confianza en la propia capacidad de aprendizaje. Y, por último, desde la dimensión literaria, se trabaja la lectura expresiva y comprensiva, la escritura como fuente de expresión de sentimientos, estados de ánimo o emociones de diversa índole y creación y utilización de juegos lingüísticos.

Los criterios de evaluación son de la CE.LPC.1 el 1.1, CE.LPC.2 el 2.2, CE.LPC.3 el 3.1 y 3.2, CE.LPC.4 el 4.1, CE.LPC.6 el 6.3, CE.LPC.7 el 7.2, CE.LPC.8 el 8.2, CE.LPC.9 el 9.2, 9.3 y 9.4.

Conexiones con otras áreas:

La actividad está relacionada con las diferentes áreas del lenguaje como son Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera o Lengua Aragonesa porque, de forma indirecta, todas estas áreas están conexionadas y proporcionan al alumnado herramientas para resolver el problema planteado, que consiste en elaborar una historia de forma creativa enlazando personajes y elementos.

Descripción de la actividad:

La actividad consiste en crear una historia en pequeños grupos con la ayuda de los *story cubes*. Para ello, se crean grupos con 4 o 5 alumnos o alumnas. Después, cada grupo lanza los dados y entre todos eligen entre 4 o 5 personajes o elementos que han salido en los dados. A continuación, cada grupo empieza a redactar una historia incluyendo un

csv: BOA20220727001

principio, un nudo y un desenlace. Para finalizar, cada grupo hace la representación o cuenta o lee la historia que ha creado al resto de compañeros y compañeras.

Metodología y estrategias didácticas:

La actividad se realiza en grupos pequeños de 4 o 5 alumnos o alumnas. Tiene una duración de una sesión de 45 minutos o 60 minutos. Lo que se pretende es que el alumnado piense, escriba e interprete o cuente oralmente una historia creada en pequeños grupos.

Atención a las diferencias individuales:

Según el grupo clase, el maestro o la maestra tendrá que realizar las adaptaciones oportunas, como puede ser cambiar el número de miembros de los grupos, incluir más o menos dados, incluir más o menos elementos o personajes en la historia, ofrecer algún guion o estructura para redactar la historia, proporcionar conectores para redactar, dejarles buscar ideas para crear la historia, etc.

La única adaptación que se podría hacer es a nivel de agrupación, donde el maestro o la maestra puede crear los grupos de forma equitativa para evitar grupos dispares, conflictos, etc.

Sin embargo, en este caso, a nivel individual no será necesario incluir ninguna adaptación porque es una actividad inclusiva que cualquier alumno o alumna puede llevar a cabo.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

Se recomienda hacer una tabla con los criterios de evaluación para ir marcando mediante la observación si el alumnado va consiguiendo los criterios.

V. Referencias

Cassany, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Editorial Empúries.

Labat López, J. (2011). *Coordinación. Sociologia i llengua.* Institut d'Estudis del Baix Cinca - Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Santillana.

Chomsky, N. (1996). *Chomsky for Beginners.*Writers and Readers.

Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *Currículum. Educació Primària*. Servei de Comunicació i Publicacions.

csv: BOA20220727001

MATEMÁTICAS

Las matemáticas desempeñan un papel indispensable en nuestra sociedad y están presentes en cualquier actividad humana. Constituyen una herencia cultural y poseen un valor propio, siendo un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener información nueva y conclusiones que inicialmente no estaban explícitas. Las matemáticas integran aspectos como el dominio del espacio, el tiempo, la proporción, la optimización de recursos, el análisis de la incertidumbre o el manejo de las Tecnologías digitales; y promueven el razonamiento, la argumentación, la comunicación, la perseverancia, la toma de decisiones o la creatividad. Además, tienen una dimensión instrumental que las vincula con la mayoría de las áreas de conocimiento: las Ciencias de la Naturaleza, la Ingeniería, la Tecnología, las Ciencias sociales e incluso el Arte o la Música. Por otra parte, en el momento actual, cobran especial interés elementos relacionados con el manejo de datos e información y el pensamiento computacional que proporcionan instrumentos eficaces para afrontar este nuevo escenario. En este sentido, las matemáticas juegan un papel esencial ante los actuales desafíos sociales y medioambientales a los que el alumnado tendrá que enfrentarse en su futuro, como instrumento para analizar y comprender mejor el entorno cercano y global, los problemas sociales, económicos, científicos y ambientales y para evaluar vías de solución viables. Así, las matemáticas se erigen como un saber instrumental indispensable en el marco del desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

En consecuencia con todo lo anterior, el currículo del área de matemáticas en Educación Primaria establece unas enseñanzas con las que se persigue alcanzar, por una parte, el desarrollo máximo de las potencialidades en todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva, independientemente de sus circunstancias personales y sociales; y, por otra parte, la alfabetización matemática, es decir, la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las herramientas necesarios para aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos en la formulación de una situación-problema en términos matemáticos, seleccionar las herramientas adecuadas para su resolución, interpretar las soluciones en el contexto y tomar decisiones estratégicas. Esta comprensión de las matemáticas ayudará al alumnado a emitir juicios fundamentados y a tomar decisiones, destrezas imprescindibles en su formación como ciudadanos o ciudadanas comprometidos y reflexivos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El desarrollo curricular del área de Matemáticas se orienta a la consecución en los Objetivos Generales de la Etapa, prestando una especial atención al desarrollo y la adquisición de las competencias clave conceptualizadas en el Perfil competencial que el alumnado debe conseguir al finalizar la etapa de Educación Primaria, y cuyos descriptores han constituido el marco de referencia para la definición de las competencias específicas del área. Las competencias específicas, objetivo esencial del área, se relacionan entre sí, constituyendo un todo interconectado. Se organizan en cinco ejes: resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación, y destrezas socioemocionales. Estas orientan los procesos y principios metodológicos que deben dirigir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y favorecen el enfoque multidisciplinar y la innovación.

La resolución de problemas constituye uno de los ejes fundamentales tanto de las matemáticas como de su enseñanza y aprendizaje y va mucho más allá de ser un importante objetivo de aprendizaje. Debe ser el medio a través del cual se construyen los saberes de cada uno de los sentidos. No se trata de un método o una metodología, sino más bien de un enfoque de enseñanza que afecta a la naturaleza de las matemáticas. El presente currículo, mediante las orientaciones, hará especial hincapié en esto. Además, la resolución de problemas entronca con los demás ejes de la competencia matemática: el razonamiento y el pensamiento computacional, la representación de objetos matemáticos, el manejo y la comunicación empleando lenguaje matemático y las destrezas socioafectivas. Dejar la resolución de problemas en la periferia, como una actividad ajena al proceso de construcción de las matemáticas, influye en las creencias que se forma el alumnado, tanto hacia las matemáticas como hacia su aprendizaje, fomentando una visión mecanicista, poco creativa y pasiva de estas. En realidad, las matemáticas son todo lo contrario. En definitiva, si se pretende que el alumnado consiga ser competente resolviendo problemas (lo cual es un objetivo), estos deben formar parte intrínseca de las situaciones de aprendizaje a lo largo de todos los ciclos. En efecto, también desde el primer ciclo, ya que lo único que varía son los saberes que se ponen en juego.

Las situaciones de aprendizaje deben centrarse en el desarrollo de las competencias, de manera que los criterios de evaluación y los saberes básicos se vertebran alrededor de las competencias específicas. Los criterios de evaluación que se proporcionan para cada una de las competencias específicas son necesariamente generales. Cuando ha sido

csv: BOA20220727001

posible, se han graduado a lo largo de los ciclos. No obstante, será necesario interpretarlos a partir de los saberes que se ponen en juego. En otras palabras, los procesos son los mismos esencialmente, pero el lenguaje que se utiliza, las representaciones, las conexiones que se establecen, cambian. De esta manera, la progresión de lo concreto a lo pictórico y lo abstracto se identifica dentro de cada curso con cada saber y también a lo largo de los ciclos.

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación competencial del alumnado y se valorará a través de los criterios de evaluación. No existe una vinculación unívoca y directa entre criterios de evaluación y saberes básicos, las competencias específicas se evaluarán a través de la puesta en acción de diferentes saberes, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre ellos.

Los saberes básicos se estructuran en seis sentidos en torno al concepto de «sentido matemático» e integran un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes diseñados de acuerdo con el desarrollo evolutivo del alumnado.

El sentido numérico se caracteriza por el desarrollo de habilidades y modos de pensar basados en la comprensión, la representación y el uso flexible de números y operaciones para, por ejemplo, orientar la toma de decisiones.

El sentido de la medida se caracteriza por la comprensión y comparación de atributos de los objetos del mundo natural. Entender y elegir las unidades adecuadas para estimar, medir y comparar; utilizar instrumentos adecuados para realizar mediciones; y comprender las relaciones entre magnitudes utilizando la experimentación son los ejes centrales de este sentido. Es también el sustrato sobre el que tienen lugar abstracciones de las que emergen importantes conceptos matemáticos, como el número racional a partir de sus diferentes representaciones (fracciones y decimales).

El sentido espacial es fundamental para comprender y apreciar los aspectos geométricos del mundo. Identificar, representar y clasificar formas, descubrir sus propiedades y relaciones, describir sus movimientos y razonar con ellas constituyen sus elementos clave.

El sentido algebraico y pensamiento computacional enfatiza los procesos de generalización y el establecimiento de relaciones que entroncan con una visión más amplia de las matemáticas. Reconocer patrones y relaciones entre variables, expresar regularidades o modelizar situaciones con expresiones verbales y simbólicas son sus características fundamentales. El pensamiento computacional ofrece un acercamiento distinto a la resolución de problemas que encuentra puntos en común con el proceso clásico dentro de las matemáticas. Permite revisitar conceptos matemáticos desde otra perspectiva al mismo tiempo que se erige como una de las habilidades esenciales en el siglo XXI, no solo en el ámbito profesional, sino para apreciar el papel de la tecnología y su impacto en la sociedad.

El sentido estocástico se orienta hacia el razonamiento y la interpretación de datos y la valoración crítica y la toma de decisiones a partir de información estadística, además de la comprensión y comunicación de fenómenos aleatorios en situaciones cercanas y significativas para el alumnado.

El sentido socioafectivo integra conocimientos y destrezas esenciales para desarrollar actitudes y creencias positivas hacia las matemáticas y hacia su enseñanza y aprendizaje. Para ello, el alumnado debe experimentar situaciones emocionalmente adecuadas. Manejar correctamente estas habilidades mejora el aprendizaje del alumnado, combate actitudes negativas hacia las matemáticas, contribuye a erradicar ideas preconcebidas relacionadas con el género o el mito del talento innato indispensable y promueve un aprendizaje activo fomentando la motivación intrínseca. De nuevo, un ambiente que desarrolle una cultura de aula propicia para el aprendizaje a través de la resolución de problemas será el punto de partida para el trabajo en el dominio socioafectivo. La gestión de interacciones, el trabajo en pequeño y gran grupo, será esencial. Así mismo, resultará importante complementar la cuestión de género dando a conocer al alumnado las contribuciones de las mujeres a las matemáticas a lo largo de la historia.

El área debe abordarse de forma experiencial, concediendo especial relevancia a la manipulación (a la reflexión compartida sobre las acciones que se realizan con ella) e impulsando progresivamente la utilización continua de recursos digitales, proponiendo al alumnado situaciones de aprendizaje que propicien la reflexión, el razonamiento, el establecimiento de conexiones, la comunicación y la representación.

Del mismo modo, se recomienda combinar diferentes metodologías didácticas, que favorezcan la motivación por aprender y generen en el alumnado la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de las competencias. Las metodologías activas son especialmente adecuadas en un enfoque

csv: BOA20220727001

competencial, ya que permiten construir el conocimiento y dinamizar la actividad de aula mediante el intercambio de ideas. Eventualmente, el trabajo por proyectos posibilita la interdisciplinariedad y favorece la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora. En este sentido, cabe destacar de nuevo que, independientemente de las metodologías concretas empleadas en diferentes partes del curso, o para diferentes actividades, un adecuado desarrollo del área de matemáticas requiere de un enfoque global de enseñanza a través de la resolución de problemas. En este enfoque los saberes no se presentan al alumnado como un producto cerrado, sino que es el propio alumnado el que, a través de su actividad en la resolución de problemas estructurados y con el andamiaje adecuado se acercan a los diferentes conceptos matemáticos.

I. Competencias específicas

Competencia específica del área de Matemáticas 1:

CE.M.1. Interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos mediante conceptos, herramientas y estrategias para analizar la información más relevante.

Descripción

La interpretación juega un papel fundamental en los procesos matemáticos de modelización y de representación en la resolución de problemas. La comprensión de una situación o problema es siempre el primer paso hacia su exploración o resolución. Una buena representación o visualización del problema ayuda a su interpretación, así como a la identificación de los datos y las relaciones más relevantes. Las personas que son buenos resolutores de problemas adoptan una actitud matemática que les lleva a analizar la situación en profundidad, a extraer toda la información posible de esta y a elegir una representación adecuada. El profesorado puede ayudar a desarrollar esta competencia haciendo buenas preguntas que sirvan de andamiaje, sin anticiparse, que ayuden al alumnado a establecer relaciones y a modelizar la situación en términos matemáticos, utilizando desde representaciones concretas hasta simbólico-numéricas, pasando por gráficos y diagramas con mayor o menor grado de abstracción. Estas situaciones y problemas no son únicamente enunciados verbales escritos, sino que engloban un abanico más amplio: mensajes orales, situaciones presentadas a partir de dibujos, imágenes o fotografías, situaciones cotidianas, juegos o tareas a realizar con materiales manipulativos concretos que supongan un reto. Esta competencia persigue que el alumnado comprenda el entorno cercano y tenga herramientas para poder interpretar y comprender aquellas situaciones en las que se ponen en juego las matemáticas. Se dice que vivimos en la era de los datos, y es verdad que es necesario saber interpretar y manejar esa información, en términos tanto cuantitativos como cualitativos, pero las matemáticas permean muchísimas otras situaciones cercanas al alumnado. El tratamiento de las magnitudes y su medida, la organización del espacio y, en definitiva, todos los sentidos matemáticos que se describen en este currículo, son fundamentales para interpretar y comprender los más diversos fenómenos y desenvolverse en la vida cotidiana.

Los contextos, en la resolución de problemas, proporcionan un amplio abanico de posibilidades para la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, así como de las diferentes competencias con una perspectiva global, fomentando el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género, la inclusión y la diversidad personal y cultural. Estos contextos deberán ser variados incluyendo al menos, el personal, el escolar, el social, el científico y el humanístico. Ofrecen una oportunidad para integrar las ocho competencias clave e incluir el planteamiento de los grandes problemas medioambientales y sociales de nuestro mundo o problemas de consumo responsable en su realidad cercana, fomentando que el alumnado se haga partícipe de los mismos y desarrolle la actitud necesaria para implicarse activamente en su futuro. La vida cotidiana del alumnado no debe restringirse únicamente a sus experiencias diarias, sino a contextos que le resulten significativos porque conecten con sus conocimientos previos.

Vinculación con otras competencias

Las competencias específicas CE.M.1 y CE.M.2 se relacionan con los procesos de modelización matemática y resolución de problemas en contextos diversos. En la interpretación de situaciones y problemas, especialmente cuando suponen un reto, se ponen de manifiesto conexiones entre las diferentes competencias y sentidos. Se ha de tener presente que hay ideas transversales que están presentes en los diferentes saberes, como la idea de cantidad, los patrones, la noción de equivalencia, conceptos en torno a la medida, etc. en los que el razonamiento y la representación juegan un papel

csv: BOA20220727001

fundamental en la resolución de problemas. El alumnado debe apreciar que las matemáticas son algo más que una serie de temas aislados y que las pueden usar en multitud de ocasiones en los contextos más diversos, y llegar a considerarlas útiles y relevantes para su vida más allá de la escuela. El profesorado debería desplegar estrategias para hacer posible que se adquiera el conocimiento de forma integrada y no fragmentado. Ser capaz de interpretar el mundo real en términos matemáticos permite comprenderlo mejor, identificar relaciones de causa y efecto y, como herencia cultural, nos hace partícipes del momento histórico y apreciar expresiones de las más diversas disciplinas artísticas. El desarrollo de esta competencia también tiene, por tanto, una íntima relación con la CE. M.5, que lleva a relacionar los saberes del área de Matemáticas entre sí y con los de las otras áreas, desde un enfoque globalizador.

Sin ánimo de exhaustividad, se identifican vínculos con competencias del área de Ciencias de la Naturaleza, como la CE.CN.2 (dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos…); del área de la Música y danza, como la CE.MD.3 y la Educación plástica y visual, como la CE.EPV.3 (Experimentar con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo…); o, muy especialmente en este caso, con el área de Lengua Castellana y Literatura, como la CE.LCL.2 (Comprender e interpretar textos orales y multimodales), la CE.LCL.3 (Producir textos orales y multimodales con coherencia…), la CE.LCL.4 (Comprender e interpretar textos escritos y multimodales…) o la CE.LCL.5 (Producir textos escritos y multimodales,…). En las orientaciones para la enseñanza se mencionan posibles puntos de conexión entre áreas.

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, STEM1, STEM4, STEM5, CPSAA1, CPSAA3, CE2.

Competencia específica del área de Matemáticas 2:

CE.M.2. Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones, reflexionar sobre estas y el proceso seguido para incorporar nuevos saberes a la red de conocimientos y competencias del alumnado, y asegurar su validez e implicaciones desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.

Descripción

La resolución de problemas es una parte fundamental del aprendizaje de las matemáticas y consiste en enfrentarse a una tarea en la que el método para resolverla no es conocido de antemano. No es solo un fin en sí misma, sino que ha de ser el medio principal sobre el que se construyen y aprenden las matemáticas. La definición de lo que es un problema admite diferentes matices, pero siempre comparte esa posible duda o bloqueo inicial y un objetivo que exige asumir ese reto como propio, y que pasa por usar conceptos y procesos matemáticos. Un problema no es un ejercicio.

Existen heurísticas de resolución que incluyen estrategias generales como la búsqueda de analogías, prueba por ensayo y error, tanteo, descomposición en problemas más sencillos, etc. Sin embargo, solamente se llega a ser un buen resolutor o resolutora de problemas cuando se resuelven. Y, para ello, la enseñanza explícita de estas estrategias es insuficiente. Por un lado, resulta más enriquecedor y versátil desplegar estrategias metacognitivas en las que se facilite la toma de consciencia de uno mismo como resolutor o de una misma como resolutora, implicados en la toma de decisiones, asumiendo riesgos y apreciando los errores como una oportunidad de aprendizaje. ¿Qué estoy haciendo exactamente? ¿Por qué lo hago? ¿Cómo me ayuda? Por otro lado, se trata de que la actividad de resolución de problemas no sea algo periférico, sino que sea el trabajo habitual en el aula, en el que se proporcionan nuevas conexiones entre los conocimientos del alumnado, construyendo nuevos significados y conocimientos matemáticos. Los distintos saberes, de esta manera, no se presentan al alumnado como un producto acabado y cerrado, sino que son los propios estudiantes los que a través de su actividad en la resolución guiada y estructurada de problemas se acercan a los diferentes conceptos matemáticos. Posteriormente, también se aplicará ese conocimiento matemático a otros problemas.

No debe caerse en una «aritmetización» de los sentidos, reduciendo todos los problemas a un mero cálculo numérico. Es más, el propio desarrollo del sentido numérico exige situaciones de aprendizaje en donde se progresa en el

csv: BOA20220727001

razonamiento aritmético y se llevan a cabo profundas conexiones con otros sentidos, como el de la medida, a partir de la idea de magnitud. Existen problemas abiertos y/o de solución no numérica y para un adecuado tratamiento de esta competencia es esencial que la muestra de problemas sea variada en ese sentido y, en consonancia con la CE.M.1, no se trate solo de problemas de enunciado verbal.

El proceso de resolución es importante y debe ser evaluado, de manera que el alumnado sea consciente de sus progresos y cómo mejorar, al mismo tiempo que el profesorado recoge información para adaptar secuencias didácticas posteriores. En la resolución de problemas se enmarcan otros procesos, como los de representación, modelización y generalización, porque se deberá prestar especial atención a la reflexión a partir de la manipulación de materiales, el uso de representaciones gráficas que se alineen con el discurso y pensamiento del alumnado, expresiones verbales adecuadas, etc. No se trata solo de llegar a la solución eligiendo al azar una técnica concreta. Y, cuando se llega a la solución, se debe reflexionar sobre el proceso seguido, de forma crítica. Cuando la enseñanza es a través de la resolución de problemas, el aprendizaje comienza cuando se le da sentido a la solución obtenida y se incorpora ese saber a la red de conocimientos que ya posee el alumnado, haciéndolo significativo. Además, en función del contexto del problema es conveniente extender esta crítica de la solución obtenida hacia las implicaciones que puede tener desde diferentes perspectivas. Así, se pueden establecer algunas conexiones con otras áreas y con importantes aspectos transversales importantes (consumo responsable, salud, medioambiente, etc.).

Vinculación con otras competencias

El desarrollo de esta competencia tiene una estrecha relación con todas las competencias específicas de Matemáticas, y de forma muy directa con la CE.M.1 y la CE.M.3 y debe ponerse en juego en situaciones de aprendizaje de todos los sentidos matemáticos, prestando especial atención a aquellas diseñadas para el aprendizaje de nuevos saberes para el alumnado. Aunque esta competencia encuentra vínculos importantes con las de otras áreas, que también contribuyen a su desarrollo y repercuten en una mejora de la capacidad general para la resolución de problemas, hay que tener en cuenta las diferencias en el papel que juega la modelización en unas áreas y otras. Así, las conexiones con las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales son claras, pero en ella la modelización, por ejemplo, emplea un objeto matemático ya construido con el fin de obtener más información o nuevo conocimiento sobre cierto fenómeno del mundo de lo sensible y hacer predicciones. En cambio, en Matemáticas, la modelización de una situación puede perseguir también la construcción de un nuevo saber matemático para el alumnado. Esto es muy claro en el uso de los manipulativos.

Sin ánimo de exhaustividad, hay vínculos evidentes, por tanto, con competencias del área de Ciencias de la Naturaleza como la CE.CN.3 (Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinares, utilizando el pensamiento de diseño…); con el área de la Música y Danza, como la CE.MD.4 y de Educación Plástica y Visual, como la CE.EPV.4 (Participar del diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas…); con el área de Educación Física, como la CE.EF.5 (Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo…); con el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, como la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno…) o la CE.EVCE.3 (Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, …).

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, CPSAA5, CE2, CE3, CEC2, CEC4.

Competencia específica del área de matemáticas 3:

CE.M.3. Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones cercanas y significativas para el alumnado, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación para contrastar su validez, integrar y comprender nuevo conocimiento.

Descripción

Mientras que el desarrollo de la competencia CE.M.1 se orienta hacia la interpretación de situaciones y problemas, y el desarrollo de la CE.M.2 enfatiza el proceso de resolución en sí mismo, la CE.M.3 se enmarca en el eje de razonamiento y prueba. El razonamiento y la argumentación (que es como se inicia el alumnado de Educación Primaria

csv: BOA20220727001

a la idea de prueba en matemáticas) es inherente a la construcción de los saberes matemáticos y, por tanto, debe estar presente de forma continua en el aprendizaje de las matemáticas. Al hablar de desarrollo del pensamiento crítico se ha de tener en cuenta que no surge por el mero hecho de aprender matemáticas (o la materia que sea). Es imprescindible plantear situaciones de aprendizaje donde el alumnado tenga que formular preguntas, reflexionar sobre lo que ha hecho, identificar regularidades, admitir que la solución de un problema quizás no existe o que no es única, cómo se conecta lo aprendido en la resolución de un problema con los conocimientos previos, admitir que el error forma parte del proceso, etc. Además, si se pretende que este pensamiento crítico se transfiera a otros contextos y se enriquezca con diferentes modos de pensamiento, hay que aprovechar las oportunidades de conexión entre las distintas áreas.

El razonamiento, en matemáticas, implica realizar conjeturas adaptadas a cada situación, comprobar, validar o refutar conjeturas (que puede y debe realizarse a diferentes niveles, lo importante es la argumentación), generalizar a partir de modelos y patrones y comunicar, validar y reflexionar sobre los procesos seguidos y los resultados o las conclusiones obtenidas. En particular, la reflexión sobre el proceso de resolución de un problema o la exploración de una situación conduce a la construcción de nuevo conocimiento y a adoptar una actitud proactiva hacia el aprendizaje, lo cual repercutirá en la motivación que verdaderamente importa, la intrínseca.

La invención de problemas abarca la generación de nuevos problemas y la reformulación de problemas dados de antemano. Es algo que también puede surgir ante problemas poco estructurados, como los que suelen plantearse alrededor de contextos realistas o complejos. Es una actividad muy importante que, al igual que los procesos de exploración, representación y razonamiento, ejemplifica de forma excelente el aspecto creativo de las matemáticas. Tiene un gran valor desde el constructivismo y el aprendizaje significativo porque las tareas de invención de problemas exigen que el alumnado reinterprete la red de conocimientos y competencias procedentes de situaciones de aprendizaje anteriores. Las situaciones de invención de problemas pueden ser completamente libres, derivadas, quizá, de problemas de la vida cotidiana o contextos cercanos para el alumnado; estar semi estructuradas, de forma que se explore de forma creativa una situación abierta usando el conocimiento de experiencias matemáticas previas; o estar estructuradas, centrándose en un problema específico que requiere ser completado o reformulado.

Vinculación con otras competencias

Las conexiones de esta competencia con la CE.M.1 y CE.M.2 son obvias. Por otro lado, el desarrollo de esta competencia matemática en razonamiento y argumentación debería tener como objetivo adicional que el alumnado la ponga en juego en el ámbito de su vida cotidiana y en otras áreas de conocimiento. Los vínculos que establezcan con competencias de otras áreas deberían facilitar la transferencia a otros contextos y modos de razonamiento.

Sin ánimo de exhaustividad, hay vínculos evidentes, por tanto, con competencias del área de Ciencias de la Naturaleza , como la CE.CN.2 (Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas…), como la CE.CM.3 (Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinares, utilizando el pensamiento de diseño…”), como la CE.CM.5 (Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural…), como la CE.CM.6 (Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno…), o como la CE.CM.7 (Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad…); del área Música y danza, como la CE.MD.4 y el área de Educación plástica y visual CE.EPV.4 (Participar del diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas…); del área de Lengua Castellana y Literatura, como la CE.LCL.4 (Comprender e interpretar textos escritos y multimodales…), la CE.LCL.6 (Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad…), o la CE.LCL.9 (Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos…); del área de Educación Física, como la CE.EF.5 (Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo…); o del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, como la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno…), o la CE.EVCE.3 (Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, STEM1, STEM2, CD3, CD5, CE1.

csv: BOA20220727001

Competencia específica del área de Matemáticas 4:

CE.M.4. Utilizar el pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos, en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado, para modelizar y automatizar situaciones cercanas y significativas para el alumnado.

Descripción

El pensamiento computacional está fuertemente presente en muchos campos profesionales relacionados con las matemáticas y, en general, con la ciencia y su importancia ha sido señalada tanto por comunidades de educadores o educadoras de estas áreas como por organizaciones específicas de educación informática. La naturaleza cambiante y en constante evolución de estas disciplinas y su impacto social exige plantear situaciones de aprendizaje en la etapa de la Educación Primaria para ofrecer al alumnado una visión más realista de estos campos.

Se puede definir el pensamiento computacional como el modo en que piensa un científico de datos, siendo esto una habilidad básica de la que se puede beneficiar todo el mundo, al mismo nivel que la lectura, la escritura y la aritmética. Además, el pensamiento computacional involucra una serie de prácticas relacionadas con los datos, el modelizado y la simulación, la resolución computacional de problemas y el análisis de sistemas. La relación de las matemáticas con la computación es histórica, profunda y de doble sentido. Por un lado, el pensamiento computacional permite abordar problemas propios de las matemáticas y, por otro lado, abre una puerta a revisitar ciertos conceptos matemáticos desde otro punto de vista para establecer relaciones entre ellos.

Hay que tener en cuenta que el proceso de resolución de problemas en matemáticas y el proceso de resolución computacional presentan ciertas semejanzas. De esta manera, el reconocimiento de patrones, la descomposición del problema en otros más simples, la búsqueda de generalizaciones y abstracciones y la importancia de la modelización son elementos comunes a ambos, a lo que habría que añadir aspectos afectivos y de carácter metacognitivo, como una actitud de perseverancia, aprendizaje a través del ensayo y error, flexibilidad, etc. A pesar de estos puntos en común, pensamiento matemático y pensamiento computacional no son lo mismo. Este último se caracteriza por cierto diseño iterativo y por un proceso de reflexión que persigue la optimización. También tiende a confundirse la programación con el pensamiento computacional. La programación es la escritura de código que pueda ser interpretado por un ordenador para realizar una serie de acciones, mientras que el pensamiento computacional se relaciona más con la resolución de problemas, es un modo de pensamiento. De hecho, el pensamiento computacional puede desarrollarse sin necesidad de utilizar ordenadores.

El análisis, adaptación y creación de algoritmos es un ejemplo muy claro de pensamiento computacional en matemáticas. Un algoritmo es un conjunto finito de instrucciones o de reglas o acciones a realizar sin ambigüedad, ordenadas de tal forma que permiten solucionar un problema, realizar cierta tarea o efectuar un cálculo. Estas reglas pueden ser ejecutadas posteriormente por un sistema informático, un humano o una combinación de ambos. Todos los sentidos proporcionan excelentes oportunidades de conexión con el pensamiento computacional. Desde el sentido numérico, donde los objetivos de los algoritmos para las operaciones aritméticas no pasan por conseguir que el alumnado haga el mayor número de cuentas inverosímiles en el menor tiempo posible, sino por desarrollar desarrollar el pensamiento computacional y la comprensión de conceptos matemáticos (como sistema decimal posicional); hasta el sentido algebraico, donde los algoritmos pueden ir orientados a la construcción de formas y cuerpos o a resolver problemas de orientación espacial.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se enmarca en el eje de resolución de problemas y razonamiento y prueba y su desarrollo se vincula intensamente con las tres anteriores CE.M.1, CE.M.2 y CE.M.3 y de forma integrada con saberes de todos los sentidos. Ahora bien, su desarrollo encuentra nexos de unión con las siguientes competencias de otras áreas, por ejemplo, con Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, como la CE.CN.3 y la CE.CS.3 (Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinares, utilizando el pensamiento de diseño…); Música y danza, como la CE.MD.2 o Educación plástica y visual como la CE.EPV.3 (Investigar acerca de diferentes manifestaciones culturales y artísticas…) o la CE.EPV.3 (Experimentar con las posibilidades del sonido, la imagen…); con Lengua Castellana y Literatura, como la CE.LCL.4 (Comprender e interpretar textos escritos y multimodales…), la CE.LCL.6 (Buscar, seleccionar y contrastar información

csv: BOA20220727001

procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad…) o la CE.LCL.9 (Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos…).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, CD1, CD3, CD5, CE3.

Competencia específica del área de Matemáticas 5:

CE.M.5. Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos para interpretar situaciones y contextos diversos.

Descripción

Las matemáticas no son una colección de saberes aislados, aunque se suelan presentar compartimentadas por niveles y por «ramas de conocimiento», como en este currículo, que se describen por ciclos y atendiendo a diferentes sentidos matemáticos (numérico, medida, espacial, algebraico y computacional y estocástico). El establecimiento de conexiones entre las diferentes ideas da lugar a un aprendizaje más significativo, con una comprensión profunda y duradera. Además, un énfasis en unas matemáticas integradas, llenas de conexiones, enfatiza su valor como herencia cultural y su utilidad en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, la ciencia y el arte.

En este currículo, a lo largo de la descripción de los sentidos se indican posibles puntos de conexión entre los sentidos. Esto quiere decir que se puede diseñar perfectamente una situación de aprendizaje que englobe elementos de dos o más sentidos. Un ejemplo muy claro lo encontramos en las fracciones, que emergen de tareas de exploración en el sentido de la medida pero que se conectan con el sentido numérico, a lo que habría que añadir los componentes socioafectivos que se desarrollan a través de la interacción y la resolución de problemas. Este tipo de conexión es intra-matemática y horizontal. Sin embargo, no es este el único tipo de conexión. Enlazar con los conocimientos previos del alumnado resulta fundamental y constituye una conexión vertical, también intra-matemática. Por este motivo, en las orientaciones didácticas se hace hincapié en que las situaciones de aprendizaje construyan el nuevo conocimiento a partir de las intuiciones y experiencias del alumnado. Al mismo tiempo, se pueden hacer guiños que impliquen conexiones verticales hacia saberes de etapas posteriores. En este sentido, tanto la divulgación matemática como el techo alto de las situaciones de aprendizaje puede facilitar este tipo de conexiones. Todas estas conexiones no deben darse por implícitas, el profesorado debe enfatizarlas y ayudar a dar cuerpo de unidad a las matemáticas para que el conocimiento se construya de forma integrada y no fragmentado. Finalmente, también surgen conexiones extra-matemáticas con otras áreas de conocimiento que ayudan a dar sentido al aprendizaje. En particular, es importante que el alumnado tenga la oportunidad de experimentar y apreciar el papel que juegan las matemáticas en diferentes contextos (personales, escolares, sociales, científicos y humanísticos).

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se enmarca claramente en el eje de conexiones y, por tanto, se va a relacionar con todas las competencias matemáticas. Puede decirse que tiene una gran relación con el proceso de resolución de problemas, ya que resulta esencial identificar las conexiones entre los diferentes saberes y la experiencia previa tanto para resolver el problema como para reflexionar sobre el proceso seguido y construir nuevo conocimiento. Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia se vincula claramente con CE.M.1, CE.M.2, CE.M.3 y CE.M.4. Ahora bien, mientras que las conexiones de esta competencia son entre saberes y otras áreas, se han de tener en cuenta otro tipo de conexiones, entre representaciones de un mismo objeto matemático, aspecto del que se ocupa la CE.M.6. El desarrollo de la CE.M.6, como veremos, implica realizar cambios de representaciones de un mismo concepto u objeto matemático. De esta manera, el vínculo entre estas dos competencias, la CE.M.5 y la CE.M.6 es sumamente estrecho, debido especialmente a que en muchas ocasiones se emplea el mismo tipo de representación para saberes de diferentes sentidos y a que resulta fácilmente identificable el nexo que tiene lugar entre la capacidad de establecer conexiones y comunicar y representar de forma adecuada.

csv: BOA20220727001

Sin ánimo de exhaustividad, hay vínculos evidentes con competencias de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, como la CE.CN.2 y la CE.CS.2 (Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas…), la CE.CN.5 (Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social…), la CE.CS.6 (Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los planos social, económico, cultural…) o la CE.CS.7 (Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social…). Un vínculo muy claro es la relación entre el desarrollo de la visualización y de la comprensión de la proporcionalidad (escalas) en la mejora de la capacidad del alumnado para el empleo de mapas. Otros vínculos los encontramos en la Música y danza, con la CE.MD.2 y con la Educación plástica y visual CE.EPV.2 (Investigar acerca de diferentes manifestaciones culturales y artísticas…) y la CE.EPV.4 (Participar del diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas individuales y colaborativas, poniendo en valor el proceso…), en Lengua Castellana y Literatura, con la CE.LCL.4 (Comprender e interpretar textos escritos y multimodales…), la CE.LCL.6 (Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad…), la CE.LCL.9 (Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos…), con Educación Física, con la CE.EF.4 (Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando…) y con la Educación en Valores Cívicos y Éticos, con la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable…) o la CE.EVCE.3 (Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento…).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM3, CD3, CD5, CC4, CEC1.

Competencia específica del área de Matemáticas 6:

CE.M.6. Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología matemática apropiada, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.

Descripción

Para comprender las implicaciones de esta competencia, la cual se enmarca en el eje de comunicación y representación y está muy relacionada con la CE.M.5 de conexiones, es esencial distinguir entre un objeto matemático y sus representaciones. Las representaciones matemáticas son producciones visibles o tangibles que codifican, simbolizan (están en el lugar de) o encarnan ideas o relaciones matemáticas. Por ejemplo, son representaciones los diagramas, rectas numéricas, gráficos, disposiciones de objetos concretos o manipulables, modelos físicos, expresiones matemáticas, símbolos, fórmulas y ecuaciones, o representaciones en la pantalla de una computadora o calculadora. Cuando llamamos representación a una de tales producciones es porque estamos haciendo referencia a un significado que se supone que tiene. De lo contrario, serían inscripciones vacías de referencias significativas. Un «4» dibujado en la pizarra no es el número cuatro, es una representación del número cuatro. De hecho, el alumnado tiene (debe tener) su primer contacto con el número cuatro de forma previa a su representación simbólica. Los ejemplos anteriores son representaciones externas. Es decir, alguien las hizo visibles de forma externa para que fueran accesibles a otras personas para su observación, discusión, interpretación y/o manipulación. Sin embargo, también son representaciones, internas, las construcciones, conceptos o configuraciones mentales o cognitivas de una persona. Son las imágenes mentales de objetos geométricos o patrones, formas y movimientos, ideas matemáticas, estrategias y estados afectivos ante la resolución de problemas y exploración de situaciones, etc. La representación también es el proceso de representar, algo que hacen las personas. Este proceso, a su vez, implica los procesos de producción física, en el caso de las representaciones externas, como los procesos mentales involucrados en la construcción de representaciones externas e internas (las cuales, a su vez, están relacionadas). Por último, también se utiliza el término representación matemática cuando se codifican, en términos matemáticos, situaciones propias de la física, la química, la biología, etc.

Las representaciones pueden ser convencionales (sistema de numeración posicional decimal, ábacos, expresiones aritméticas, etc.) o personales (dibujos, diagramas, gestos, etc.). Todas estas representaciones pueden ser

csv: BOA20220727001

compartidas, dando lugar a procesos de negociación de significados, a través de discusiones, interacciones y charlas de aula en torno a la resolución de problemas. El desarrollo de esta competencia exige que las situaciones de aprendizaje contemplen los procesos de comunicación y representación. Específicamente, es muy importante que el alumnado externalice sus representaciones internas, dando lugar a representaciones externas tanto convencionales como personales, y que efectúe cambios de representación para un mismo objeto matemático.

La comunicación es una parte esencial, tanto de las matemáticas como de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Es una forma de compartir significados, ideas y, en definitiva, de ganar comprensión de los objetos matemáticos. A través de la comunicación, las ideas se convierten en objetos de reflexión, exploración, discusión y reconstrucción. Por lo tanto, el alumnado debería poder organizar y consolidar su pensamiento matemático a través de la comunicación. En ese sentido, es indispensable que las situaciones de aprendizaje faciliten esta interacción y el alumnado desarrolle formas de expresión coherentes con su pensamiento, de manera que pueda comunicar sus ideas, al mismo tiempo que analizar y evaluar el pensamiento de sus compañeros o compañeras. La conversación sobre objetos matemáticos es la mejor vía para desarrollar el lenguaje, partiendo del lenguaje verbal natural y, de forma progresiva, ir introduciendo términos más precisos. Conviene, por lo tanto, que el profesorado procure que el alumnado hable de matemáticas, escuche reflexiones y propuestas matemáticas, escriba matemáticas, aproveche el potencial de las diversas formas de representación para expresar su pensamiento, de las más informales a las más estructuradas, hasta llegar, paulatinamente, al lenguaje simbólico. Además, es necesario considerar que el lenguaje propio de las matemáticas va mucho más allá que el mero uso de signos y símbolos, por lo que las situaciones de aprendizaje para el desarrollo adecuado de esta competencia deben considerar todos los registros (y su articulación) en que se pueden comunicar las ideas y conceptos matemáticos.

Vinculación con otras competencias

Como se ha mencionado anteriormente, esta CE.M.5 y CE.M.6 están estrechamente vinculadas entre ellas y, por extensión a través del proceso de resolución de problemas, con todas las demás. Como se ha dicho anteriormente, también es pertinente hablar de representaciones cuando se expresan situaciones de otras áreas en términos matemáticos, por lo que los vínculos evidentes con competencias de otras áreas son múltiples y variados. Así, se dan conexiones, por ejemplo, con competencias de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, como la CE.CN.1 y CE.CS.1 (Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse…), la CE.CN.2 (Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas…), la CE.CN.5 (Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social…), o la CE.CS.7 (Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social…); de las áreas de Música y danza, como la CE.MD.4 y de Educación plástica y visual, como la CE.EPV.4 (Participar del diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas individuales y colaborativas, poniendo en valor el proceso…); del área de Lengua Castellana y Literatura, como la CE.LCL.2 (Comprender e interpretar textos orales…), la CE.LCL.3 (Producir textos orales…), la CE.LCL.4 (Comprender e interpretar textos escritos y multimodales…), la CE.LCL.5 (Producir textos escritos), la CE.LCL.9 (Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos…) o la CE.LCL.10 (Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia…); y del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, como la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable…).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL5, STEM2, STEM4, CD1, CEC4.

Competencia específica del área de Matemáticas 7:

CE.M.7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, apreciando el error y aceptando el bloqueo como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para desarrollar actitudes como la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

csv: BOA20220727001

Descripción

La relación del dominio socioafectivo con el dominio cognitivo es profunda y ha sido ampliamente estudiada en la investigación en educación matemática. Es clásica la categorización de lo afectivo en emociones, actitudes y creencias. Las emociones son descritas como los estados afectivos menos estables y más intensos, que integran procesos fisiológicos, la experiencia subjetiva y procesos expresivos que modulan la interacción social; las creencias, como afectos muy estables y menos intensos, que se estructuran en sistemas; las actitudes, como un tipo de afecto intermedio, que se manifiestan como la disposición de una persona ante una tarea o un tipo de acción determinado. Estos estados afectivos, a los que otros autores añaden también los valores, motivaciones, normas sociales e identidad, no son entidades aisladas. De esta manera, las creencias influyen en las emociones que se originan ante la resolución de problemas, por ejemplo, y reacciones emocionales similares, reiteradas, dan lugar a la formación de actitudes. La relación es cíclica y compleja, lo cual no quiere decir que no haya que considerar aspectos afectivos en el planteamiento de situaciones de aprendizaje. Al contrario, es esencial planificar estas situaciones para comunicar qué está pasando a ese nivel y tomar consciencia de nuestro propio papel como resolutores de problemas y aprendices de matemáticas. La idea general es que el alumnado que tiene una disposición positiva hacia las matemáticas tiende a experimentar emociones positivas en mayor medida que el alumnado con una disposición negativa. Esto quiere decir que todo el alumnado tiene que experimentar situaciones de éxito en la resolución de problemas. Ahora bien, no se ha de confundir con que no haya que ponerles en situación de bloquearse. Es importante que todo el alumnado tenga también la oportunidad de bloquearse en las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, esto debe tener lugar en un ambiente adecuado, de confianza, respeto mutuo y cuidando las interacciones.

Los sistemas de creencias se conforman a partir de las experiencias vividas que, en este caso y en lo que compete al profesorado, son las situaciones de aprendizaje. A partir de esta experiencia, el alumnado adquiere, refuerza o modifica sus creencias acerca de las matemáticas como cuerpo de conocimiento (si son interesantes, aburridas, mecánicas, creativas, etc.), acerca de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (si el docente o la docente deben explicar al alumnado de forma clara cómo hacer los ejercicios para luego repetirlos de forma mecánica, o si, por el contrario, el docente o la docente plantean situaciones a explorar, problemas que debe tratar de resolver el alumnado sin instrucción específica previa, si se habla en clase de matemáticas y se trabaja en grupo, etc.), acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas (no valgo para esto, se me dan mal), y creencias suscitadas por el contexto social (si a mi familia y amigos se le dan mal las matemáticas, a mí también). Estas creencias, como se ha mencionado, conforman sistemas. Por ejemplo, si el alumnado cree que la clase de matemáticas es repetir lo que acaba de explicar el docente o la docente en la pizarra, desarrollará o reforzará su creencia de que las matemáticas no son creativas. Algunas de estas creencias se relacionan entre sí con cuestiones de género. Es habitual que en actividades como las Olimpiadas Matemáticas el número de alumnos o alumnas supere al número de alumnas que las realizan. Reconocer estos estereotipos ayudará a tener una visión más certera y a actuar en consecuencia.

El desarrollo de esta competencia exige un clima de aula favorable para que el aprendizaje, la construcción de conocimiento, tenga lugar a través de la resolución de problemas. La confianza en las capacidades de uno mismo se facilita en un clima de respeto y escucha a través de los procesos de comunicación y argumentación, en los que el error aparece de forma natural y puede ser una fuente de aprendizaje. Para entrenar la resiliencia es necesario proporcionar el tiempo necesario que permita perseverar en la resolución de problemas.

Esta competencia constituye un reto en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que la formación de actitudes y creencias lleva tiempo. El profesorado debe ser consciente del impacto de su práctica de aula en ese sentido y debe planificar su impacto socioafectivo desde la elaboración de la programación, reflexionando acerca de las actitudes y creencias que está fomentando en el alumnado. Para evaluar esta competencia será clave la evaluación formativa, al igual que en el resto de las competencias. Es fundamental que el alumnado reciba información que le permita gestionar sus emociones en la resolución de problemas, asumir bloqueos, apreciar el error como una oportunidad para el aprendizaje, perseverar, reconocer fuentes de ansiedad, etc. En ese sentido, además de la evaluación continua a lo largo del curso, se debe aprovechar el período de la evaluación inicial para identificar las actitudes y creencias con las que inicia el curso el alumnado, bien con actividades específicas o integradas en la práctica de resolución de problemas. Con todo ello, se contribuye a desarrollar una disposición positiva ante el aprendizaje, con una motivación intrínseca, que facilita la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo.

csv: BOA20220727001

Vinculación con otras competencias

Esta competencia se enmarca en el eje socioafectivo y se refiere especialmente a la importancia que los factores afectivos tienen en el éxito o fracaso del aprendizaje matemático, así como la necesidad de crear un clima afectivo de seguridad en el aula. Se vincula directamente con la CE.M.8, pero realmente, con todas, a través de los procesos de resolución de problemas. Sin ánimo de exhaustividad, se relaciona también con competencias de otras áreas, como en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, con la CE.CN.4 y la CE.CS.4 (Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, de las emociones…), o la CE.CS.8 (Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género,…); como la Música y danza, con la CE.MD.3 y la Educación plástica y visual con la CE.EPV.3 (Experimentar con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales y multimodales, a través de actividades y experiencias, para expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones); en Educación Física, con la CE.EF.1 (Desarrollar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, emocional y social,…); en Lengua Castellana y Literatura, con la CE.LCL.3 (Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales…), la CE.LCL.7 (Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutar de su dimensión social), o la CE.LCL.10 (Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio …); en Educación en Valores Cívicos y Éticos, con la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.), o con la CE.EVCE.4 (Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros,…)

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CE2, CE3.

Competencia específica del área de Matemáticas 8:

CE.M.8. Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad, participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos que promuevan la interacción y la implicación de todos para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.

Descripción

El desarrollo de esta competencia implica trabajar los valores de respeto, tolerancia, igualdad y resolución pacífica de conflictos, para construir una cultura de aula en la que se aprende matemáticas a través de la resolución de problemas, en un ambiente sano de interacción donde se hacen visibles los procesos de pensamiento. Esta competencia se enmarca en el dominio de lo socioafectivo, muy relacionada con la CE.M.7, y enfatiza la importancia de mejorar las destrezas y habilidades sociales, valorando la diversidad, por medio de las estrategias puestas en juego en la comunicación y el razonamiento, en diferentes tipos de agrupamiento, parejas, pequeño grupo y gran grupo. La razón de ser de esta competencia se encuentra en el marco de una escuela inclusiva, donde las situaciones de aprendizaje están diseñadas de tal manera que se asumen las diferencias de aprendizaje y la diversidad, proporcionando un punto de entrada accesible para todo el alumnado y donde todo el alumnado puede progresar y profundizar, experimentando sensaciones de éxito al superar los bloqueos.

La cultura de aula tiene un impacto fundamental en la conformación de creencias del alumnado, tanto hacia las matemáticas, como hacia su enseñanza y aprendizaje. La formación de los pequeños grupos de trabajo en el aula es un aspecto clave a tener en cuenta. Se debe tratar que sean heterogéneos, puesto que, cuando se divide al alumnado en grupos homogéneos, se constata que esto frena el aprendizaje de aquellos con un ritmo más lento y, en cambio, no supone mejora para los que tienen un ritmo mayor. Por otro lado, cuando la formación de pequeños grupos de trabajo se deja al arbitrio del alumnado, lo único que se consigue es reproducir el *statu quo* de las agrupaciones que tienen lugar fuera del aula. Por estas razones, la formación de grupos visiblemente aleatorios de trabajo, con una alta

csv: BOA20220727001

movilidad, una vez se vence la resistencia inicial del alumnado, desemboca en un clima de trabajo participativo, inclusivo y que atiende a la perspectiva de género.

Un adecuado desarrollo de esta competencia repercute en la convivencia fuera del aula y dota al alumnado con herramientas y estrategias de comunicación efectiva y con las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo. La escucha activa, la comunicación asertiva, situaciones en donde se colabora de manera creativa, crítica y responsable y se aborda la resolución de conflictos de manera positiva, empleando un lenguaje inclusivo y no violento, resultan esenciales en una formación integral del alumnado.

Vinculación con otras competencias

El desarrollo de esta competencia es paralelo al de la CE.M.7, con la que guarda una evidente relación. No obstante, los vínculos con el resto de competencias matemáticas son muy intensos, a través del proceso de resolución de problemas y su influencia (mutua) en el dominio socioafectivo.

En lo que respecta al resto de áreas, es sencillo identificar oportunidades de conexión. A continuación, se nombran algunas posibilidades: con el área de Ciencias de la Naturaleza y con el área de Ciencias Sociales, en la CE.CN.1 y CE.CS.1 (Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse, trabajar de manera individual, en equipo y en red y crear contenido digital…), en la CE.CN.3 (Resolver problemas a través de proyectos interdisciplinares, utilizando el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador…), y en la CE.CS.8 (Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género,… y al logro de los valores de la integración europea); con el área de Educación Física, en la CE.EF.1 (Desarrollar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, emocional y social,…), con el área de Música y danza en la CE.MD.4 y con el área de Educación plástica y visual en la CE.EPV.4 (Participar del diseño, elaboración y difusión de producciones culturales y artísticas individuales y colaborativas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes roles en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad,…); con el área de Educación Física, en la CE.EF.3 (Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad,…); con el área de Lengua Castellana y Literatura, en la CE.LCL.1 (Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y valorar dicha diversidad como fuente de riqueza personal", en la CE.LCL.3 (Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales…), en la CE.LCL.10 (Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje); con el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, en la CE.EVCE.1 (Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral), en la CE.EVCE.2 (Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva, y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica), en la CE.EVCE.4 (Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros,…); con el área de Lengua Extranjera, en la CE.LEI.3 (Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía) y en la CE.LEI.6 (Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.).

Vinculación con el Perfil de etapa

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP3, STEM3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3.

csv: BOA20220727001

II. Criterios de evaluación

La evaluación del alumnado será formativa, continua, global e integradora y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. La evaluación debe cumplir, en primer lugar, una función de comunicación. Se trata de que el profesorado recoja evidencias del aprendizaje del alumnado y actúe en consecuencia con las estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas, informando al alumnado de su progreso y cómo mejorar, así como a las familias y responsables legales. Los procesos de evaluación deben ser coherentes y estar alineados con la búsqueda de una cultura de aula inclusiva en la que el conocimiento se construye entre todos a través de la negociación de significados en un ambiente de resolución de problemas. Por lo tanto, otra función de la evaluación es la de empoderar esa cultura de aula y facilitar su conformación. Es decir, la evaluación no debe plantearse como algo ajeno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como un elemento integrado. La observación y análisis de las producciones del alumnado, a partir de los instrumentos pertinentes, proporciona múltiples oportunidades para evaluar el desarrollo de cada competencia en relación con los diferentes saberes matemáticos. En ese sentido, conviene distinguir entre evaluación y calificación. En las orientaciones de la enseñanza se proporcionan algunas claves sobre cómo calificar, en los términos que establezca la normativa, a partir de las evidencias de aprendizaje recogidas durante el período de evaluación. Finalmente, el objetivo que nunca debería plantearse la evaluación es el de clasificar y ordenar al alumnado.

Los criterios de evaluación que se presentan a continuación son el referente para evaluar el desarrollo de las competencias específicas. Se trata de criterios amplios, que han tratado de matizarse ligeramente en cada caso en función de los ciclos, pero que, en el fondo, podrían haberse unificado, ya que los procesos que se evalúan son esencialmente los mismos. Se recomienda, por tanto, una lectura global de la evolución del criterio. En cualquier caso, los criterios deben interpretarse en conjunción con las situaciones de aprendizaje que se planteen en cada ciclo en torno a los saberes de cada uno de los sentidos matemáticos.

CE.M.1
Interpretar problemas de la vida cotidiana proporcionando una representación matemática de los mismos mediante conceptos, herramientas y estrategias para analizar la información más relevante.
Para la evaluación de esta competencia, en cada ciclo, se plantean dos criterios, vinculados entre sí. El primero de ellos está relacionado con la interpretación y comprensión de los problemas o las situaciones a explorar, mientras que el segundo de ellos está dedicado a evaluar el uso que hace el alumnado de las representaciones matemáticas en el modelizado inicial de estas situaciones y problemas. El vínculo entre los criterios es claro, ya que un buen uso de representaciones para modelizar la situación facilita la comprensión e interpretación de esta, y viceversa. Con el objetivo de evaluar la interpretación de problemas y la comprensión de situaciones que sean cercanas y significativas para el alumnado (Criterio 1.1) será necesario considerar diferentes formas de comunicación: verbal, gestual, en general, mediante representaciones de distinto tipo. Resulta evidente que en el primer ciclo ha de haber un necesario énfasis en la oralidad. Sin embargo, es importante no dejar de lado la verbalización en ciclos posteriores. Las conversaciones en pequeño y gran grupo son esenciales en la construcción de conocimiento y proporcionan excelentes oportunidades para la evaluación formativa. En lo que se refiere a la interpretación de las situaciones, mediante estas conversaciones, interviniendo con las preguntas adecuadas, el profesorado puede identificar la evolución en este aspecto. Así mismo, el criterio también se puede evaluar analizando la coherencia del discurso matemático del alumnado con la utilización que hace del material manipulativo o con el uso de gráficos y diagramas o la justificación de las acciones que realiza en juegos (si comprende las instrucciones). Se trata de identificar aquellos momentos de la situación de aprendizaje donde se puede valorar si la interpretación es adecuada o si, por el contrario, debe actuarse planteando nuevas preguntas que conduzcan a la profundización. Para evaluar adecuadamente este criterio es indispensable que las situaciones y problemas sean variados, incluyendo tareas de respuesta cerrada, abierta, con múltiples caminos posibles de resolución, etc. En ningún caso debe marcarse como referencia para la evaluación la mera identificación de los datos de un problema, sino que debe considerarse la interpretación global. El alumnado debe justificar, de forma adecuada a cada ciclo, si en una situación es necesario utilizar números, qué tipo de números y su significado, qué magnitudes están relacionadas con la situación, etc. Igualmente, debe valorar si es necesaria una solución exacta, una aproximación o basta con hacer una estimación. En lo que respecta al criterio que se enfoca en el uso de representaciones (Criterio 1.2). Cuando el alumnado interpreta una situación o un problema, el profesorado y el resto de sus compañeros o compañeras «acceden» a esa interpretación, que toma la forma de representaciones internas, por medio de las representaciones externas (espontáneas o convencionales) que produce el alumnado. Los diferentes tipos de representaciones (materiales manipulables, dibujos, imágenes, figuras geométricas, esquemas, palabras, tablas, gráficos, signos y símbolos) muestran diversas interpretaciones y niveles de abstracción de los conceptos y las relaciones matemáticas por parte del alumnado y se convierten en una fuente de información muy relevante que permite evaluar el desarrollo de esta competencia. Una situación de aprendizaje muy adecuada para aplicar estos criterios consiste en explicar un problema en lenguaje propio, usando materiales, dibujos, esquemas o expresiones aritméticas, empleando estrategias personales y herramientas matemáticas elementales. Es conveniente tener en cuenta la distinción entre representaciones espontáneas y representaciones convencionales. Estas últimas juegan un papel imprescindible en el aprendizaje de las matemáticas. Son ejemplos: signos y expresiones aritméticas, la recta numérica, tablas de doble entrada para recoger relaciones numéricas, coordenadas cartesianas, etc. Sin embargo, deben introducirse de tal forma que pueda evaluarse su conexión con representaciones espontáneas y la evolución de los significados personales del alumnado. Finalmente, en la evaluación de esta competencia también es necesario proponer un contexto conocido o de otra área e invitar a desgranar qué matemáticas hay allí. El punto de partida puede ser una fotografía, una noticia, una narración, un fragmento de una serie de dibujos animados o de una película, un meme,

csv: BOA20220727001

etc. También se puede pedir al alumnado que ponga ejemplos de situaciones en las que se usa un determinado concepto, como las fracciones, o una operación aritmética, y el porqué.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Reconocer la información contenida en problemas en situaciones cercanas y significativas para el alumnado comprendiendo las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas. 1.2. Proporcionar ejemplos de representaciones problematizadas sencillas con recursos manipulativos y gráficos que ayuden en la resolución de un en situaciones cercanas y significativas para el alumnado.	1.1. Interpretar, de forma verbal o gráfica, problemas cercanos y significativos para el alumnado, comprendiendo las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas. 1.2. Mostrar representaciones matemáticas, a través de esquemas o diagramas, que ayuden en la resolución de una situación problematizada.	1.1. Reformular, de forma verbal y gráfica, problemas cercanos y significativos para el alumnado, comprendiendo las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas. 1.2. Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda de estrategias para la resolución de una situación problematizada.

CE.M.2

Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones, reflexionar sobre estas y el proceso seguido para incorporar nuevos saberes a la red de conocimientos y competencias del alumnado, y asegurar su validez e implicaciones desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.

Como se ha ido mencionando, todas las competencias específicas de matemáticas están relacionadas en mayor o menor grado. Sin embargo, es tal la importancia del proceso de resolución de problemas que puede decirse que la CE.M2 es el punto de encuentro de todas ellas. Esta competencia está relacionada con todas las dimensiones de la competencia matemática: el razonamiento y la prueba, las conexiones, la comunicación y representación y las destrezas socioafectivas. Para evaluar el desarrollo de esta competencia se plantean tres criterios. Sintetizando, el Criterio 2.1 se enfoca al proceso de elección de la estrategia, el Criterio 2.2 al proceso de implementación de la estrategia y el Criterio 2.3 a la reflexión sobre la idoneidad de la solución o, en el caso de ser un problema abierto o la exploración de una situación, la pertinencia, relevancia y alcance de las conclusiones.

Conviene resaltar que el proceso de resolución de problemas es, esencialmente, el mismo a lo largo de los tres ciclos de la Educación Primaria. Se trata de considerar el lenguaje y los diferentes tipos de representaciones adecuados para cada ciclo, así como los saberes matemáticos sobre los que se articulen las situaciones de aprendizaje (sentido numérico, sentido de la medida, sentido espacial, sentido algebraico y pensamiento computacional, sentido estocástico). Ya se ha mencionado la relevancia que tiene la resolución de problemas en este currículo, pues es el proceso sobre el que se construye el conocimiento y se desarrollan las competencias. A lo largo de toda la etapa se debe proporcionar un andamiaje adecuado. Se trata de que, en efecto, el profesorado actúa de guía en ese proceso. Es preferible hablar en términos de andamiaje que de guía, para subrayar que no consiste en decirle al alumnado qué debe hacer exactamente, sino de plantear preguntas ricas y abiertas, y diseñar las actividades y tareas a realizar de manera que puedan poner en juego sus conocimientos previos. Será la evaluación formativa la que permitirá desarrollar esta competencia (todas, en realidad), proporcionando información al alumnado para la mejora, así como evidencias que permitan adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También es indispensable tener claro que no todas las tareas con enunciado que se proponen al alumnado son situaciones-problema. El carácter de problema lo otorga, principalmente, el hecho de que la estrategia de resolución o exploración no tiene que resultar obvia de forma inmediata. Además, el alumnado tiene que implicarse personalmente en la tarea. Si no ocurre esto último, difícilmente se podrá hablar de aprendizaje activo. En este sentido, que la situación sea cercana y significativa para el alumnado facilita esta implicación. Puede ser una situación de la vida cotidiana, pero también una situación matemática sin contexto que resulte familiar para el alumnado y que conecte con experiencias matemáticas previas.

Para llevar a cabo la evaluación de esta competencia es imprescindible el dejar tiempo al alumnado, así como facilitar espacios para la comunicación, que no debe referirse solamente a la solución o conclusión, sino al proceso seguido. Es necesario empoderar desde la evaluación formativa el proceso, darle valor, frente a la solución en sí. En ocasiones, puede resultar relevante realizar una estimación de cuál o cuáles podrían ser las soluciones (o conclusiones o resultados de la exploración de una situación) antes de empezar el proceso de resolución del problema, y contrastar la solución final con la conjetura inicial. La resolución de problemas en el aula encuentra su ambiente idóneo en el trabajo en pequeño grupo y posterior puesta en común con el gran grupo, aunque también puede haber momentos de reflexión individual.

Un buen problema, muchas veces, no termina con la expresión oral o escrita de su solución, sino que abre la puerta a explorar nuevas situaciones. ¿Qué pasaría si…? Ese tipo de preguntas permite, de nuevo, evaluar los procesos de resolución y el alcance de las estrategias compartidas.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Emplear una estrategia para resolver un problema, compartirla y apreciar sugerencias en un ambiente con el andamiaje adecuado. 2.2. Obtener posibles soluciones o conclusiones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida en un ambiente con el andamiaje adecuado. 2.3. Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones o la repercusión de las conclusiones de un problema según las preguntas previamente planteadas.	2.1. Comparar entre diferentes estrategias, propias o de otros, para resolver un problema, compartiendo las reflexiones en torno a dichas estrategias en un ambiente con el andamiaje adecuado. 2.2. Obtener posibles soluciones o conclusiones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida, argumentando el proceso. 2.3. Argumentar la corrección matemática de las soluciones o pertinencia de las conclusiones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.	2.1. Seleccionar entre diferentes estrategias, para resolver un problema justificando la estrategia seleccionada y compartiendo la reflexión que justifica la elección. 2.2. Obtener posibles soluciones o conclusiones de un problema seleccionando entre varias estrategias conocidas justificando la elección. 2.3. Comprobar la corrección matemática de las soluciones o pertinencia de las conclusiones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.

CE.M.3

Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones cercanas y significativas para el alumnado, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación para contrastar su validez, integrar y comprender nuevo conocimiento.

csv: BOA20220727001

Para la evaluación del progreso de esta competencia se plantean tres criterios. El Criterio 3.1 está enfocado a identificar el progreso del alumnado en la formulación de conjeturas; el Criterio 3.2, el progreso en la invención de problemas; y el Criterio 3.3, el avance en la argumentación y justificación de conjeturas, soluciones y conclusiones en torno a situaciones-problemas, siempre de acuerdo al lenguaje y objetos matemáticos propios de cada ciclo.

Hacer conjeturas forma parte del proceso de abstracción que implica el descubrimiento y la expresión de relaciones, propiedades, patrones, regularidades. Conviene recordar que desde Educación Infantil, cuando el alumnado tiene el primer contacto con los números, ya se inicia el trabajo con entidades abstractas. En el caso del número, de hecho, esta abstracción se inicia antes incluso que la representación simbólica. Las conjeturas pueden surgir en actividades como seguir series de repetición y de crecimiento, tanto numéricas como geométricas; observación de patrones en tablas y gráficos; descubrimiento de estrategias de cálculo mental, propiedades de las operaciones; observación de números y operaciones (números primos, compuestos, múltiplos de…, si multiplicas por 50 es como si..., si multiplico por 0,5 es como si...); observación de patrones en figuras geométricas (relación entre el número de diagonales y los polígonos regulares…); la observación de una colección ordenada de datos en gráficos y tablas también provoca la expresión de conjeturas, recogida continua de temperaturas. La aplicación del Criterio 3.1 es sencilla en un ambiente de resolución de problemas. Es cuestión de identificar el progreso del alumnado en este aspecto, dejando tiempo para que las conjeturas sean formuladas por él y no por el profesorado. El impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje es claro, y en esta competencia se concreta en desarrollar la actitud de hacer preguntas e inventar problemas. De esta manera, se completa el proceso de resolución de problemas, ya que estas preguntas y los argumentos que se emplean para defender y poner a prueba las conjeturas son esenciales en la construcción de los saberes, además de proporcionar un significado rico a los objetos de aprendizaje.

Cualquier problema es susceptible de ser evaluado en los términos que establece esta competencia. En la discusión de un problema pueden aparecer preguntas alternativas al problema (¿qué pasaría si…?) y cuando el problema es complejo, cabe plantearse su simplificación a partir de formularse preguntas y lanzar conjeturas. Sin embargo, hay situaciones de aprendizaje donde de manera natural se hacen preguntas. Por ejemplo, en un proyecto de investigación, como los de estadística, donde la fase del planteamiento de preguntas de investigación es fundamental y constituye un resultado de aprendizaje explícito.

La invención de problemas es un tipo de tarea que debe incluirse necesariamente en las secuencias didácticas de todos los saberes y que ofrece excelentes oportunidades para la evaluación formativa. Las producciones del alumnado en estas situaciones, tanto orales como escritas, pueden consistir en crear nuevos problemas a partir de otros propuestos anteriormente; diseñar nuevos problemas cambiando los números, las figuras, las operaciones; se puede dar una parte del problema y que el alumnado tenga que completar el resto; dar una o varias operaciones como resolución e inventar el problema; redactar dos problemas distintos con la misma solución; dar un gráfico a partir del cual es necesario plantear el problema; imponer un contexto determinado, unas unidades de medida específicas; etc.

Para llevar a cabo la evaluación formativa aplicando estos criterios a partir de las situaciones de aprendizaje alrededor de los diferentes sentidos matemáticos, es necesario que el alumnado se sienta en un ambiente propicio, de confianza, que facilite la espontaneidad e inspire seguridad. En definitiva, se trata de empoderar que hacer preguntas, en Matemáticas (y en todas las áreas), es valioso.

Cuando se evalúa la argumentación, dependiendo de la situación, será importante tener en cuenta no solo la expresión verbal, sino la coherencia de esta con el uso de materiales manipulativos, dibujos concretos, gráficos con mayor o menor grado de abstracción. Todos estos detalles permiten que el profesorado identifique el progreso en el desarrollo de la capacidad de argumentación.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
3.1. Realizar conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 3.2. Dar ejemplos e inventar problemas sobre situaciones cercanas y significativas para el alumnado que se pueden abordar matemáticamente. 3.3. Argumentar la validez de conjeturas y de soluciones de un problema en términos matemáticos y en coherencia con el contexto planteado.	3.1. Formular conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 3.2. Dar ejemplos e inventar problemas sobre situaciones cercanas y significativas para el alumnado que se pueden abordar matemáticamente. 3.3. Argumentar la validez de conjeturas y de soluciones de un problema en términos matemáticos y en coherencia con el contexto planteado.	3.1. Formular conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 3.2. Dar ejemplos e inventar problemas sobre situaciones cercanas y significativas para el alumnado que se pueden abordar matemáticamente. 3.3. Argumentar la validez de conjeturas y de soluciones de un problema en términos matemáticos y en coherencia con el contexto planteado.

CE.M.4

Utilizar el pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos, en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado, para modelizar y automatizar situaciones cercanas y significativas para el alumnado.

Esta competencia puede interpretarse como la competencia «espejo» de la competencia en resolución de problemas, pero adaptada a situaciones propias del pensamiento computacional. Tal y como se indica en la descripción de la competencia y dentro de los saberes del sentido algebraico y pensamiento computacional, el proceso de resolución de problemas en matemáticas y el proceso de resolución computacional tienen muchos puntos en común, pero no son lo mismo. Los solapamientos los encontramos en el reconocimiento de patrones, la descomposición del problema en otros más simples, la búsqueda de generalizaciones y abstracciones, la importancia de la modelización son elementos comunes a ambos. Sin embargo, no son los únicos, pues también podemos considerar aspectos afectivos y de carácter metacognitivo, como el desarrollo de una actitud de perseverancia, aprendizaje a través del ensayo y error, flexibilidad, etc. Sin embargo, el pensamiento computacional implica cierto diseño iterativo y un proceso de reflexión en busca de la optimización. También tiende a confundirse la programación con el pensamiento computacional. La programación es la escritura de código que pueda ser interpretado por un ordenador para realizar una serie de acciones, mientras que el pensamiento computacional se relaciona más con la resolución de problemas, es un modo de pensamiento. De hecho, el pensamiento computacional puede desarrollarse sin necesidad de utilizar ordenadores.

Para la evaluación de esta competencia se plantean dos criterios que, de nuevo, se encuentran muy relacionados. El Criterio 4.1 está más enfocado a la descripción y automatización de acciones, mientras que el Criterio 4.2 abarca la parte más creativa de modificación y diseño de nuevos algoritmos o variantes.

Las situaciones de aprendizaje que permiten desplegar técnicas de evaluación formativa implican, como en el resto de competencias, mucha comunicación entre el alumnado y entre este y el profesorado. Hemos de remitirnos a las orientaciones para la enseñanza dentro del sentido algebraico y pensamiento computacional, donde se sugieren unas líneas generales. De esta manera, en el primer ciclo las situaciones para

csv: BOA20220727001

aplicar estos criterios pueden ser las que se realizan en conexión con el sentido espacial, de planificar un recorrido a partir de una serie de acciones determinadas. Observemos que la descripción de esas acciones, así como la automatización inicial de las mismas, sería lo que se trata de evaluar con el Criterio 4.1. Si se propone modificar dicho algoritmo o estudiar y analizar posibles variantes con eventuales condicionantes es cuando entraría en acción el Criterio 4.2. Lo mismo puede decirse de los algoritmos de las operaciones hacia el final del segundo ciclo y en el tercer ciclo.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Describir rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso, utilizando principios básicos del pensamiento computacional en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 4.2. Modificar algoritmos sencillos, así como crear algoritmos en situaciones cercanas y significativas para el alumnado.	4.1. Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina utilizando principios básicos del pensamiento computacional en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 4.2. Modificar algoritmos dados de antemano, propios o creados por otros, así como diseñar nuevos algoritmos.	4.1. Modelizar situaciones de la vida cotidiana utilizando principios básicos del pensamiento computacional en situaciones de aprendizaje con el andamiaje adecuado. 4.2. Modificar algoritmos dados de antemano, propios o creados por otros, así como diseñar nuevos algoritmos.

CE.M.5

Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos para interpretar situaciones y contextos diversos.

La idea de que las matemáticas son un cuerpo interconectado de sentidos y saberes debería estar presente a lo largo de toda la etapa. De hecho, cuando el alumnado comienza el primer ciclo, gran parte de sus experiencias matemáticas previas no estaban compartimentadas y más aún, tenían lugar en los más variados contextos. Conectar los diferentes objetos matemáticos entre sí y con otros campos y contextos es imprescindible para aprender y es necesario planificar tareas o subtareas específicas para ello. Para evaluar el desarrollo de esta competencia se plantean esencialmente dos criterios de evaluación. El primero de ellos (Criterio 5.1) está enfocado al reconocimiento y establecimiento de conexiones dentro de los propios saberes matemáticos, tanto del curso actual como con experiencias previas. El segundo (Criterio 5.2) tiene como objetivo evaluar las conexiones que realiza el alumnado con contextos en situaciones cercanas para el alumnado y con otras áreas. De nuevo, ambos criterios están estrechamente vinculados y será habitual que una situación de aprendizaje contemple conexiones de los dos tipos al mismo tiempo. Por ejemplo, una situación de medida para construir el significado de la notación fraccionaria del número racional, pone en juego conexiones en un plano formal, entre representaciones matemáticas y con un uso del contexto que nunca deja de ser matemático.

Como siempre, la gradación por ciclos de los criterios es simplemente una cuestión de matices. El proceso de establecer conexiones intra y extra-matemáticas es esencialmente el mismo a lo largo de toda la etapa. Lo único que cambia son los saberes correspondientes y la variedad de contextos. De esta forma, una conexión matemática esencial en el primer ciclo es la conexión de las técnicas de conteo con la resolución de situaciones aditivas concretas de una etapa y, posteriormente, con las operaciones formales de suma y resta. La observación de las producciones del alumnado junto con charlas de aula en el seno de una situación de aprendizaje sobre esta cuestión permitirá evaluar el progreso en el desarrollo de esta competencia (p. ej., afronta las situaciones aditivas «de suma» contando desde el primer sumando siempre, tiene en cuenta empezar por el mayor, efectúa conteos regresivos, argumenta por qué suma o resta a partir de si el conteo es progresivo o regresivo, etc.). Una conexión muy importante en tercer ciclo es la que empieza a tener lugar entre la notación fraccionaria y la notación decimal del número racional, que no se verá completada hasta bien avanzada la Educación Secundaria, pero que aquí establece importantes puntos de unión a través de los contextos que proporcionan el modelo de aprendizaje en las secuencias didácticas. Otros ejemplos de conexiones, por nombrar algunas, las encontramos entre la multiplicación y la división, el sistema de numeración decimal posicional y el sistema métrico decimal, las figuras planas y los cuerpos en el espacio.

Algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje que facilitan el establecimiento de conexiones entre diferentes saberes matemáticos y su evaluación (la evaluación formativa va de la mano del aprendizaje): descubrir estrategias de cálculo teniendo en cuenta las conexiones entre las operaciones y sus propiedades (introducir la división a partir del reparto equitativo y relacionarla con restas sucesivas; divisiones sucesivas considerando los factores del divisor, p.ej. para calcular 300:15, primero hacemos 300:5=60 y luego 60:3=20); presentar la idoneidad de los números decimales para expresar cantidades de magnitud; representar los cuadrados y cubos de forma geométrica con policubos como unidad de área y de volumen -como cuadrado y como cubo-; representar sobre la recta numérica expresiones como 0,5 y 1/2, para ver que coinciden en el mismo punto; representar gráficamente las alturas de una muestra recogida en forma de tabla.

Se pueden encontrar matemáticas en la prensa, a través de noticias, infografías estadísticas; en series dibujos animados (tanto en series específicas de contenido matemático como en otras) y películas; en el deporte; en la naturaleza, como al identificar la forma hexagonal en un panal de abejas; en el arte, como las teselaciones del mudéjar propio de nuestra comunidad; la música, al reconocer los patrones rítmicos de las canciones; en sus propias vivencias en situaciones de compras, viajes y desplazamientos, salud, etc. y que favorecerá la progresiva matematización de la realidad. Las diferencias entre ciclos pueden obedecer a una mayor abstracción o complejidad de los contextos.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
5.1. Reconocer conexiones entre los diferentes elementos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias propios. 5.2. Reconocer las matemáticas presentes en la vida cotidiana y en otras áreas estableciendo conexiones sencillas.	5.1. Realizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias propios. 5.2. Interpretar situaciones en contextos diversos reconociendo las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana.	5.1. Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos movilizando conocimientos y experiencias propios. 5.2. Utilizar las conexiones entre las matemáticas, otras áreas y la vida cotidiana para resolver problemas en contextos no matemáticos.

CE.M.6

Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología matemática apropiada, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.

Para evaluar el desarrollo de esta competencia alrededor de los procesos de comunicación y representación se plantean dos criterios estrechamente interrelacionados. El Criterio 6.1 está más centrado en el proceso de representación. Se refiere al reconocimiento, interpretación y uso del lenguaje matemático (en todas sus formas de expresión, no solo simbólicas) en situaciones cercanas y significativas

csv: BOA20220727001

para el alumnado. Estas situaciones están muy vinculadas con los procesos de modelización inicial, como los que tienen lugar al representar un problema con manipulativos, con un dibujo o con una representación más abstracta. Todas estas situaciones implican el desarrollo de vocabulario específico, en consonancia con gestos y otras representaciones, por lo que se trata de evaluar el progreso en este sentido. En cuanto al Criterio 6.2, está más enfocado en el proceso de comunicación. Sin embargo, la relación con las representaciones es clara. Cuando el alumnado trata de argumentar y explicar sus razonamientos o justificar sus conjeturas, se ve obligado a jugar con sus representaciones internas de los objetos matemáticos y a expresarse a partir de ellas. Serán los saberes de cada sentido en cada ciclo los que permitirán articular situaciones de aprendizaje en las que el alumnado deba argumentar y comunicar sus razonamientos.

La evaluación formativa proporciona múltiples maneras de aplicar estos criterios. El alumnado necesita que las situaciones de aprendizaje ofrezcan oportunidades para poner a prueba sus ideas dentro de un ambiente matemático de resolución de problemas orientado a la construcción compartida del conocimiento, con el objetivo de comprobar si comprenden y si sus argumentos son suficientemente sólidos (esto último es un objetivo fundamental que debería trabajarse a lo largo de todos los ciclos). Por ello, una vía para desarrollar esta competencia es potenciar la conversación sobre las matemáticas, tanto en pequeño grupo como en el grupo-clase. Primero, mediante el lenguaje verbal natural, para luego, de forma progresiva, ir introduciendo vocabulario específico de las matemáticas y otras representaciones.

La evolución de las formas externas de representación también es clara a lo largo de los ciclos e, incluso, dentro de un mismo curso. Inicialmente se parte de representaciones informales y espontáneas que conectan con las intuiciones del alumnado (dibujos, construcciones con materiales manipulable, etc.) y, posteriormente, evolucionan de manera coherente hacia modelos más convencionales o formales, que son puestos sobre la mesa por el profesorado: signos de igualdad y comparación, tablas, gráficas estándar. El profesorado, para evaluar el uso y articulación de representaciones, debe animar al alumnado a realizar todo tipo de representaciones, sin restricciones. La introducción de representaciones más convencionales corresponde al profesorado. Sin embargo, esto puede hacerse también de forma dialogante, a partir de una charla de aula. Por ejemplo, cuando se presenta un nuevo tipo de gráfico estadístico, sin haber recibido instrucción previa, y se discute cómo puede interpretarse.

La expresión escrita (verbal y simbólica) también es objeto de evaluación. En particular, las representaciones simbólicas (números, expresiones aritméticas, etc.) que emplee el alumnado deben ser coherentes con el discurso gráfico, uso del manipulativo o el lenguaje verbal. Es importante no centrar exclusivamente la evaluación en comunicación en la representación escrita, así como ser pacientes y no imponer lenguaje formal antes de tiempo. La oralidad siempre debe preceder a lo escrito.

Los matices en la evaluación de esta competencia no se limitan a los saberes de cada ciclo. Aunque la conversación en pequeño y gran grupo es algo esencial a lo largo de toda la etapa, es evidente que para el alumnado de primer ciclo será tremendamente importante, ya que parte de él se encuentra aprendiendo a leer y a escribir. Es fundamental, por ejemplo, tener claro que el número no se limita a su representación simbólica. Además, el alumnado en primer ciclo seguramente precise de un andamiaje específico para clarificar sus expresiones verbales y aprender a comprender el punto de vista de sus compañeros o compañeras.

La gestión del aula, por parte del docente o la docente, mientras se desarrolla el diálogo, es primordial y debe integrar la evaluación formativa de los procesos de comunicación y representación. Se debe ofrecer el tiempo necesario para pensar y/o describir individualmente, después en pequeño grupo y, finalmente, en gran grupo. Las preguntas que se hagan deben ser abiertas y provocadoras de conocimiento: explica cómo lo has hecho, ¿cómo lo has pensado?, ¿con qué podrías relacionarlo?, ¿por qué lo has hecho así?, ¿cómo podrías representar esto?, ¿y si…?

Conviene tener en cuenta el uso de herramientas tecnológicas en la evaluación de esta competencia, de manera complementaria al uso de materiales manipulables físicos y otros recursos visuales, ya que proporcionan nuevos tipos de representaciones y posibilidad de interconexión y son importantes para el aprendizaje matemático. Por ejemplo, la recogida y representación de datos estadísticos y elaboración de tablas y gráficos con una hoja de cálculo involucra saberes relacionados con la resolución de problemas y la representación de información. También es claro el papel de las herramientas tecnológicas digitales en la visualización de las figuras geométricas y las relaciones espaciales, con una mención especial a los programas y applets de geometría dinámica, pues posibilitan acciones que no se pueden reproducir con lápiz y papel. La calculadora, por otro lado, facilita situaciones aprendizaje en las que se exploren operaciones, algoritmos no estándar, al mismo tiempo que agiliza el proceso de cálculo y permite experimentar relaciones numéricas. En el seno de todas estas situaciones tienen lugar procesos de comunicación y representación sobre los que aplicar estos criterios. En general, puede decirse que en un ambiente de aprendizaje a través de la resolución de problemas el alumnado está constantemente comunicando y articulando representaciones.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
6.1. Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en situaciones cercanas y significativas para el alumnado, adquiriendo vocabulario específico básico. 6.2. Explicar, de forma verbal o gráfica, ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos.	6.1. Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en situaciones cercanas y significativas para el alumnado en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario específico básico y mostrando comprensión del mensaje. 6.2. Explicar los procesos e ideas matemáticas, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados obtenidos utilizando lenguaje matemático sencillo y diferentes registros y formas de representación.	6.1. Interpretar lenguaje matemático sencillo presente en situaciones cercanas y significativas para el alumnado en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario apropiado y mostrando la comprensión del mensaje. 6.2. Comunicar articulando diferentes registros y formas de representación las conjeturas y procesos matemáticos utilizando lenguaje matemático adecuado.

CE.M.7

Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, apreciando el error y aceptando el bloqueo como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para desarrollar actitudes como la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

Tanto la competencia CE.M7 como la CE.M8 se enfocan en la dimensión socioafectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y están íntimamente relacionadas, ya que el dominio afectivo del alumnado se desarrolla en un contexto social. No obstante, puede decirse que la CE.M7 está centrada en la evolución del dominio afectivo del propio estudiante, mientras que la CE.M8 mira hacia las interacciones en el plano social. Para la evaluación de la CE.M7 se plantean dos criterios. La aplicación del Criterio 7.1 trata de evaluar el progreso del alumnado en la identificación y regulación de sus emociones, especialmente, ante el proceso de resolución de problemas, pero en cualquier otra situación relacionada con las matemáticas. El Criterio 7.2 se centra en el progreso en las actitudes del alumnado hacia las

csv: BOA20220727001

matemáticas y hacia el aprendizaje de estas. Estos criterios ponen de manifiesto, más que nunca, el carácter formativo de la evaluación. Se trata de que la evaluación del dominio afectivo permita que el alumnado reciba información sobre cómo desarrollar afectos positivos hacia las matemáticas y apreciar que los bloqueos y desesperaciones forman parte natural de la resolución de problemas. La relación de lo afectivo con lo cognitivo es clara, y un adecuado tratamiento exige la creación de un clima afectivo de seguridad en el aula.

Para la aplicación del Criterio 7.1 se pueden emplear instrumentos específicos, como el mapa de humor de los problemas (Gómez-Chacón, 2000a, 2000b), de manera que el alumnado exprese con un pictograma su estado emocional. Esto permite que el alumnado tome conciencia de sí mismo como resolutor de problemas, al mismo tiempo que se recogen evidencias de aprendizaje que pueden resultar de utilidad para organizar charlas de aula y adaptar las secuencias de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de actitudes, conviene tener en cuenta que se trata de un proceso complejo y que se extiende en el tiempo. Así como las emociones son afectos inestables e inmediatos (que se ven favorecidas por la actitud y las creencias), la formación de las actitudes y las creencias implica un trabajo continuo en lo emocional. Por ejemplo, si el alumnado experimenta sensaciones positivas en la resolución de problemas de forma continuada y aprende a asumir los bloqueos y a tomar la iniciativa en su superación, las actitudes que termina desarrollando son la de perseverancia, indagación, etc. En un ambiente de resolución de problemas, donde prima la interacción, se pueden emplear listas de observación para evaluar el Criterio 7.2, que resulten manejables en el entorno de aula, donde se recojan, entre otros aspectos, la perseverancia en la resolución de problemas, la aceptación del error, la capacidad de comunicar los procesos seguidos, la confianza en sus capacidades, etc.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
7.1. Reconocer las emociones básicas propias al abordar nuevos retos matemáticos, aceptando el bloqueo en la resolución de problemas y asumiendo la iniciativa de superarlos. 7.2. Expresar actitudes positivas ante nuevos retos matemáticos, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.	7.1. Identificar las emociones propias al abordar nuevos retos matemáticos, aceptando el bloqueo en la resolución de problemas y asumiendo la iniciativa de superarlos, desarrollando así la autoconfianza. 7.2. Expresar actitudes positivas ante nuevos retos matemáticos tales como la perseverancia y la flexibilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.	7.1. Autorregular las emociones propias y reconocer algunas fortalezas y debilidades, desarrollando así la autoconfianza al abordar nuevos retos matemáticos. 7.2. Expresar actitudes positivas ante nuevos retos matemáticos tales como la perseverancia y la responsabilidad valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

CE.M.8

Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad, participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos que promuevan la interacción y la implicación de todos para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.

Las competencias CE.M7 y CE.M8 se enfocan en la dimensión socioafectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y están íntimamente relacionadas, ya que el dominio afectivo del alumnado se desarrolla en un contexto social. Mientras que la CE.M7 está centrada en la evolución del dominio afectivo del propio estudiante, la CE.M8 atiende a las interacciones en el plano social. Para comprender las implicaciones de esta competencia es necesario considerar que la resolución de problemas en matemáticas debe formar parte activa de la construcción de conocimiento. Para ello es imprescindible la creación de un clima de aula que fomente la interacción tanto en pequeño como gran grupo. Por lo tanto, se trata de hacer explícita la importancia de ejercitar destrezas y habilidades sociales, valorando la diversidad, por medio de las estrategias puestas en juego en la conversación y el razonamiento.

En la evaluación de esta competencia se pueden emplear técnicas similares a las de la CE.M7, siempre en el marco de una evaluación de carácter formativo que proporcione indicaciones, tanto para el alumnado como para el profesorado. Al primero de ellos, para desarrollar la competencia en relación con los diferentes saberes que se ponen en juego en las situaciones de aprendizaje. Al segundo, con el objetivo de adaptar las secuencias didácticas y alinear los procesos de enseñanza y aprendizaje. Será conveniente la utilización de listas de observación, en el sentido que se refleja en las orientaciones para la evaluación, en las que se recoja, entre otros aspectos, la aceptación de puntos de vista ajenos.

Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
8.1. Participar respetuosamente en el trabajo en equipo estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la tolerancia, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos. 8.2. Aceptar la tarea e implicarse en la exploración compartida de la situación o resolución del problema, participando de la construcción del conocimiento y contribuyendo a las discusiones y puestas en común.	8.1. Colaborar activa y respetuosamente en el trabajo en equipo comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la tolerancia, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos. 8.2. Aceptar la tarea propuesta e implicarse en la exploración compartida de la situación o resolución del problema, respetando los argumentos de otros, poniéndolos a prueba, participando de la construcción del conocimiento y contribuyendo a las discusiones y puestas en común.	8.1. Colaborar activa, respetuosa y responsablemente en el trabajo en equipo mostrando iniciativa, comunicándose de forma efectiva, valorando la diversidad, mostrando empatía y estableciendo relaciones saludables basadas en la tolerancia, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos. 8.2. Aceptar la tarea propuesta e implicarse en la exploración compartida de la situación o resolución del problema, respetando los argumentos de otros, poniéndolos a prueba, participando de la construcción del conocimiento y contribuyendo a las discusiones y puestas en común

csv: BOA20220727001

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Sentido numérico

El sentido numérico es la habilidad para descomponer números de forma natural, emplear referentes numéricos de forma apropiada y ágil, usar las relaciones entre las operaciones aritméticas de manera flexible y creativa en la resolución de problemas, comprender el sistema de numeración posicional de base 10, estimar, dar significado a los números y reconocer su magnitud (Sowder, 1992). El desarrollo del sentido numérico es algo muy personal. No se relaciona únicamente con aquellas ideas y conceptos alrededor de los números que van surgiendo en el aula, sino también con cómo se ha llegado a dichos conceptos y las conexiones que se establecen (Anghileri, 2006). El sentido numérico tiene que ver con una forma de pensar que conduce a identificar fácilmente esas conexiones. Por ejemplo, si una operación es fácilmente realizable o no (32:16 frente a 32:17), si una operación se puede acometer de diferentes maneras (45+58 se puede pensar sumando 50 y luego 8 o sumando 60 y luego quitando 2), el significado que puede tener una operación dentro de diferentes contextos, estimar un resultado, cómo utilizar representaciones coherentes con el razonamiento llevado a cabo, etc.

Las actividades que realice el alumnado determinarán en gran medida sus actitudes y creencias tanto hacia los números como a las matemáticas y a la enseñanza y aprendizaje de estas. En el caso del sentido numérico, si el alumnado termina asumiendo la creencia de que los números se usan para llevar a cabo las actividades de suma, resta, multiplicación o división que previamente les ha explicado el docente o la docente, aunque no comprendan por qué se hacen así, la actitud previsible del alumnado será pasiva. De esa manera, posteriormente apenas serán capaces de resolver problemas y utilizar los números de forma flexible, más allá de que algunos alumnos o algunas alumnas tengan éxito en ello. Además, este alumnado que tiene éxito (relativo), lo tiene siempre, a pesar de las posibles estrategias de enseñanza seguidas. En cambio, si se implementan secuencias didácticas a través de la resolución de problemas que comiencen poniendo en juego los conocimientos previos del alumnado y permitan el uso de estrategias propias al manejar los números y su conocimiento acerca de estos y las operaciones, el aprendizaje será significativo. En otras palabras, por el camino, el alumnado construye su propio conocimiento y establece conexiones, en este caso, entre las diferentes propiedades o relaciones entre los números y las operaciones.

Conviene tener muy presente que la aritmética oral es el soporte de la aritmética escrita y debe precederla. Esto resultará esencial en el primer ciclo, donde el alumnado se encuentra todavía aprendiendo a leer y a escribir. El aprendizaje del recuento, del sistema de numeración oral, los significados del número natural como cardinal y como ordinal, las técnicas orales de cálculo, la narración y escenificación de los enunciados de las situaciones y problemas, así como su resolución por métodos orales y en conexión con lo manipulativo, debe preceder la escritura de números y, por supuesto, de sus operaciones. Sin embargo, este énfasis en la oralidad no es exclusivo de estos primeros años. El diálogo y las interacciones de aula donde se compartan técnicas, estrategias y razonamientos empleados serán siempre un elemento central de las situaciones de aprendizaje.

El desarrollo del sentido numérico debe realizarse de forma sosegada, sin prisa, dando tiempo a conectar con los conocimientos previos del alumnado. Esto es fundamental tanto desde la perspectiva de la escuela inclusiva y la igualdad de oportunidades como desde un punto de vista puramente didáctico. El alumnado, desde que se instaurase la Educación Secundaria Obligatoria, está escolarizado hasta los 16 años. Esto debería ser suficiente como para permitir adecuar los tiempos de enseñanza a los tiempos reales de aprendizaje. De hecho, las tasas de fracaso escolar en matemáticas y las dificultades en aritmética sugieren que la escuela introduce con demasiada rapidez las primeras nociones aritméticas. No se trata tampoco de estancarse en repetir lo mismo una y otra vez. Las ideas fundamentales deben revisitarse mediante tareas ricas y actividades de suelo bajo y techo alto, que facilitan interconexiones, nuevas perspectivas y diferentes grados de profundización.

La estimación de cardinales, ordinales o medidas, así como la estimación del resultado de un cálculo o una valoración de este, son conocimientos matemáticos importantes que merecen la propuesta de situaciones de aprendizaje específicas. La estimación va mucho más allá de «adivinar» un resultado o una medida. Implica el uso de razonamientos y técnicas que deben desarrollarse como objeto de aprendizaje, pues la estimación contribuye de forma significativa al desarrollo del sentido numérico.

csv: BOA20220727001

En el aprendizaje de los saberes propios del sentido numérico y en el desarrollo de las competencias vinculadas nos vamos a encontrar con situaciones de aprendizaje concretas, con mayor o menor grado de contextualización y con situaciones formales (p. ej., calcula 12+5). La construcción del significado va ligado siempre a la vía de la resolución de problemas. La definición de lo que es un problema en matemáticas es compleja y admite matices, pero siempre es algo mucho más que un ejercicio con contexto. Siguiendo a Blanco y Pino (en Blanco, et al., 2015), se pueden destacar los siguientes aspectos para que una actividad pueda ser considerada como problema: la necesidad de tener un objetivo al que no podemos llegar fácilmente con un proceso inmediato; las dudas y/o bloqueos generados por la situación planteada o por el desconocimiento de ese método claro que nos lleve a la solución; el aceptar el reto consciente para llegar a él lo que puede ser considerado por el resolutor como un desafío personal y uso de conceptos y procesos matemáticos. El alumnado debe ser consciente, al resolver problemas, de que suele haber diferentes maneras de resolverlo, de que se puede llegar al mismo resultado por caminos diferentes, de que puede haber diferentes soluciones a un problema, no existir solución, o que esta no sea numérica.

Por ejemplo, en el aprendizaje de la suma y de la resta la construcción del significado va ligado a la vía de la resolución de problemas (esto es común a todos los sentidos y saberes) y exige plantear al alumnado diferentes situaciones aditivas para que se familiaricen con ellas, las resuelvan inicialmente por medio de recuentos y terminen asociándolas con las operaciones correspondientes. Estas situaciones deben modularse a partir de sus variables didácticas recorriendo las distintas categorías semánticas. Siguiendo la propuesta que recogen Cid, et al. (en Godino, 2003) para las situaciones aditivas de una etapa, se pueden distinguir los siguientes tipos de acciones: añadir o quitar, reunir o separar, o emparejar. Estas acciones se realizan sobre cada una de las cantidades que intervienen en la situación (los dos datos y la solución) y pueden ser una transformación (T) cuando la cantidad expresa la variación (aumento o disminución) que sufre una cantidad inicial en un intervalo de tiempo, comparación (C) cuando la cantidad indica la diferencia (mayor o menor que) que existe entre dos cantidades que se comparan entre sí y estado (E) cuando la cantidad no transforma ni compara otras cantidades. En primer ciclo se podrían considerar situaciones EEE, ETE y ECE, variando las diferentes posiciones de la incógnita y los sentidos de las transformaciones y comparaciones. Esto es necesario para evitar que el alumnado decida que la operación que resuelve el problema es una suma porque aparece la palabra «total» o la palabra «más» o porque en el enunciado se habla de «me dan», «me regalan», etc ; o una resta porque se pregunta «cuánto queda» o aparece la palabra «menos» o se habla de «quitar», etc. Más adelante, en segundo y tercer ciclo pueden recorrerse las categorías TTT, CTC y CCC, más complejas desde el punto de vista semántico. Otra categorización similar la encontramos en Chamorro (2003).

En cuanto al aprendizaje de las técnicas de cálculo, la vía de la técnica, supone plantear sumas y restas formales, es decir, descontextualizadas (por ejemplo, 5+9, 14+5, 25+2, etc.), para que el alumnado adquiera técnicas orales, aprenda ciertos hechos numéricos mediante la práctica rica y exploratoria y, posteriormente, desarrolle técnicas escritas de suma y resta. Una vez que el alumnado conoce estas técnicas, comienza a ser interesante para él la reflexión acerca de qué operación resuelve el problema en cuestión, porque evita realizar recuentos que pueden llegar a ser engorrosos.

Ambas vías, la de la resolución de problemas y la de la técnica formal, deben desarrollarse en paralelo. En lo referente a los problemas concretos, se trata de situaciones que el alumnado tiene que resolver de manera autónoma, buscando sus propias estrategias y recurriendo, en un principio, al uso de manipulativos para representar la situación y emplear técnicas de recuento. El objetivo consiste en que, mediante estas tareas, las estrategias iniciales de recuento evolucionen al ritmo de aprendizaje apropiado para cada niño o niña. Al final, a medida que por la vía de la técnica se consolidan las técnicas de suma y resta, la base experiencial adquirida por el alumnado en la resolución de esas situaciones le permitirá decidir qué operaciones resuelven cada problema. En la vía de la técnica también son esenciales los manipulativos, y todo centro debería estar dotado de material básico, estructurado y no estructurado. Aquí se trata de efectuar sumas y restas sin contextualizar, que inicialmente se resolverán por medio de recuentos. Como no interesa que el alumnado se estanque indefinidamente en los procesos de recuento, sino que este tiene que evolucionar, hay que trabajar con distintos materiales estructurados (dedos de la mano, plaquetas, unidades, decenas y centenas, ábaco horizontal o rekenrek, billetes de base decimal, etc.) que permitan obviar los recuentos y proporcionen, por medio del aprendizaje de distintas configuraciones numéricas, el entramado necesario para establecer las técnicas orales de suma y resta. Será la práctica rica en torno a estas situaciones las que permitan consolidar el aprendizaje de ciertos hechos numéricos, como los correspondientes a la tabla de la suma (o de la

csv: BOA20220727001

multiplicación, para las situaciones multiplicativas). En ningún caso debe proponerse el aprendizaje de estas tablas desde el canturreo repetitivo, sino desde la exploración, identificación de patrones y la práctica rica.

Dentro del sentido numérico merece una mención especial todo lo relacionado con el sistema de numeración decimal posicional. Aunque, a ojos de una persona adulta, parezca algo trivial, se ha de tener presente que es fruto de un dificultoso proceso de desarrollo histórico. Para el aprendizaje de sus rudimentos es necesario experimentar y comprender el sistema de numeración decimal como un sistema posicional de base diez (decenas, centenas, etc.); proponer actividades de lectura y escritura de números, contar, operar, comparar, ordenar, visualizar, imaginar, etc.; adquirir agilidad en la descomposición y composición de los números, que es la base del cálculo mental; utilizar representaciones que faciliten la comprensión del sistema decimal; buscar regularidades en los números; trabajar a partir de problemas; reflexionar sobre los números por medio de preguntas ricas, retos, descubrir regularidades, charlas de aula, etc.

Los materiales manipulables virtuales y las aplicaciones informáticas son de gran ayuda para imaginar, visualizar, adquirir agilidad mental y sentido numérico. El papel de la calculadora también es importante. Está claro que en la sociedad actual, las técnicas escritas de cálculo han perdido relevancia y utilidad, por lo que el aprendizaje de algoritmos ha de convertirse en un aprendizaje sobre algoritmos, relacionado con el pensamiento computacional. Al mismo tiempo, las actividades planteadas sobre estos algoritmos deberán permitir establecer conexiones y aprender elementos básicos y propiedades del sistema decimal posicional. En ningún caso debe articularse el aprendizaje del sentido numérico desde la ejecución automatizada de algoritmos que hayan sido aprendidos sin significado. Cuando eso ocurre, se anula el desarrollo de prácticamente cualquier estrategia de cálculo mental, pues este se relaciona más con las técnicas orales (calcular mentalmente no pasa por tratar de imaginarse un algoritmo escrito). La calculadora aparece como un recurso excelente para plantear tareas de exploración sobre estructuras numéricas e indagar con números grandes.

El uso de manipulativos, el énfasis en la oralidad y la adaptación permanente a los ritmos de aprendizaje del alumnado permite que el enfoque sea plenamente inclusivo. Al mismo tiempo, cumple cierta función diagnóstica, ya que facilita detectar dificultades específicas cuando el alumnado no responde a los apoyos planteados.

Las conexiones con el sentido de la medida son muy evidentes, así que será necesario considerar plenamente interconectados ambos sentidos y sus correspondientes saberes. En los primeros niveles, el conteo y la medida de cantidades discretas inician el aprendizaje de los números naturales. Más adelante, serán los problemas que surgen en situaciones de medida de magnitudes continuas (longitudes, área, capacidad/volumen, masa, etc.) los que den significado a la representación fraccionaria del número racional y permitan conectar esta con la representación decimal. El alumnado no está familiarizado con las distintas magnitudes y los procesos de medida, al contrario de lo que podía ocurrir a mediados del siglo XX. Por lo tanto, los centros educativos han de proporcionar situaciones de aprendizaje adecuadas y relevantes que constituyan la base experiencial necesaria (discriminar magnitudes, percibir las diferentes cantidades de magnitud, medir, pesar, etc.) para desarrollar la competencia matemática. No tiene ningún sentido que el alumnado se dedique de forma exhaustiva a ejercitar la técnica de cambio de unidades dentro del Sistema Métrico Decimal.

El término «razonamiento proporcional» no sólo hace referencia a la capacidad de resolver tareas de proporcionalidad. Este término debe asociarse a la capacidad de realizar argumentaciones y deducciones de manera comprensiva, más que con la habilidad para resolver determinadas tareas en las que se pueda tener éxito aún sin tener un conocimiento suficiente de los conceptos involucrados. Es decir, el razonamiento proporcional está relacionado con los aspectos cognitivos de la proporcionalidad y ligado a la comprensión del número racional y sus distintos significados y a las estructuras multiplicativas con diferentes tipos de números. Un adecuado desarrollo del razonamiento proporcional es clave para comprender los fenómenos asociados con la proporcionalidad y es precursor de otros sentidos como el algebraico ya que inicia al estudiante en la comprensión de la covariación entre cantidades de dos magnitudes relacionadas. Así, por un lado, el razonamiento proporcional implica dar significado a conceptos como el de razón entre magnitudes, el de porcentaje o la relación de proporcionalidad y las condiciones necesarias para que esta pueda suponerse y, por otro, implica la capacidad de resolver diferentes tareas en las que estos conceptos intervienen. Las tareas propuestas deben ir más allá de los clásicos problemas de valor faltante por lo que deben considerarse tareas de tipo cualitativo o de comparación de varias situaciones de proporcionalidad. Así, la

csv: BOA20220727001

resolución de problemas no rutinarios se convierte en una pieza principal del desarrollo del razonamiento proporcional. Por tanto, la enseñanza no debe basarse tampoco en técnicas concretas para cada tipo de problema si el propósito es convertir a los estudiantes en «razonadores proporcionales».

Como se ha mencionado anteriormente, las conexiones que pueden establecerse entre el sentido numérico y el sentido de la medida son evidentes. Tanto, que son sentidos cuyos saberes han de considerarse muchas veces de forma integrada. También se ha subrayado el impacto que tiene en el plano socioafectivo el enfoque de enseñanza y aprendizaje empleado, en aspectos como la confianza y el autoconcepto, los cuales terminan siendo determinantes en el plano cognitivo. Sin embargo, las conexiones del sentido numérico alcanzan todas las áreas de la matemática. Por ejemplo, en el sentido estocástico, las situaciones de aprendizaje en torno a la probabilidad y la estadística van a exigir desde recuentos y estimaciones hasta una nueva mirada de conceptos en torno al número racional y sus significados. Igualmente, encontraremos múltiples oportunidades de conexión con cualquier otra área de conocimiento. Sin ir más lejos, el hecho de que el alumnado exponga de manera oral las estrategias empleadas en la resolución de cierto problema permite desarrollar la competencia lingüística.

B. Sentido de la medida

Ciertas cualidades de los objetos, denominadas magnitudes, son susceptibles de ser medidas. Esto quiere decir que sobre estas cualidades se puede llevar a cabo un proceso mediante el que se asigna un número a dichas cualidades, denominado proceso de medida. Este proceso se puede realizar mediante diversas técnicas y el número que se obtiene recibe el nombre de cantidad de magnitud. Como adultos, empleamos continuamente las nociones de magnitud y medida, tanto en la vida cotidiana como profesional. Sin embargo, pocas veces reflexionamos sobre los fundamentos en que se apoyan estas nociones y que son fuente de dificultades para el alumnado. No en vano, exige comenzar abstrayendo cierta cualidad común a una colección de objetos, la magnitud. Después, cómo manipular dicha magnitud, ya que cada una de ellas implica acciones y lenguaje diferentes para realizar comparaciones, primero, y procesos de medida, después.

La medida tiene interés en matemáticas por varias razones. Evidentemente, se trata de un conjunto de saberes que se integran en el sentido de la medida que resultan de gran practicidad en situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, ofrece contextos de aprendizaje y oportunidades de conexión excelentes para aplicar y relacionar otros saberes, como operaciones aritméticas, ideas geométricas, relaciones y funciones o estadística. Sin embargo, la medida en matemáticas es particularmente especial por otro motivo. Al verbalizar las acciones que se realizan en situaciones que involucran la manipulación de magnitudes y, especialmente, la comunicación del resultado de un proceso de medida, surge la necesidad de un nuevo tipo de número: el número racional positivo, en sus múltiples representaciones simbólicas (fracciones, decimales, etc.).

Las magnitudes esenciales en Matemáticas en la educación primaria son la longitud, área, volumen, masa y peso, capacidad y volumen o tiempo. Además de estas magnitudes, que son extensivas (se pueden sumar), existen otras que son intensivas, como la temperatura o las que se forman a partir de la relación entre dos magnitudes extensivas (velocidad, densidad, …).

El alumnado acude al colegio con un escaso bagaje experiencial sobre medida, comparado con el que podría haber recibido un niño o una niña a mediados del siglo XX. Es imprescindible que el colegio aporte estas experiencias, proporcionando abundantes y diversas situaciones en las que el alumnado manipula y, sobre todo, reflexiona sobre las acciones que realiza al comparar y medir magnitudes:

1. Situaciones de identificación de la magnitud a medir. Reconocimiento de la magnitud. Conservación de la magnitud.
2. Situaciones de comparación directa de cantidades de magnitud sin objetos intermedios. Comparación por desplazamiento de objetos o mediante estimaciones visuales.
3. Situaciones de comparación de cantidades de magnitud con objetos intermedios. Tomando un tercer objeto como apoyo. Se hace operativa la propiedad transitiva. Verbalizar y ampliar el vocabulario relacionado con la magnitud.
4. Situaciones de ordenación cantidades de magnitud, cuando intervienen 3 o más cantidades. Verbalizar y ampliar el vocabulario relacionado con la magnitud.

csv: BOA20220727001

5. Situaciones de medida con unidades antropométricas o arbitrarias. Existen dos tipos de situaciones: de cálculo y de construcción. En las situaciones de cálculo el transporte, reiteración y recuento de la unidad sobre la cantidad a medir da lugar al número-medida que indica la medida. En las situaciones de construcción se conoce el número-medida y hay que construir un objeto que posea la cantidad de magnitud que indica ese número.
6. Situaciones de medida con unidades del sistema legal: Sistema Métrico Decimal. Como en el caso anterior existen dos tipos de situaciones: de cálculo y de construcción. En las situaciones de cálculo y situaciones de construcción. Utilización de instrumentos de medida.
7. Situaciones en las que resulta necesario utilizar las equivalencias de los sistemas de medida. Cambios de unidades. Decisión del grado de precisión del resultado de medida. Relación entre el resultado de la medida y la unidad de medida utilizada dado que existe una relación de proporcionalidad inversa entre el resultado de la medida y la medida de la unidad.
8. Situaciones de estimación de la medida de cantidades de magnitud y ejercitación del cálculo mental en situaciones de medida. La estimación en medida consiste en aquellos juicios que realizamos acerca del valor de una determinada cantidad de magnitud, o bien la valoración que puede hacerse sobre el resultado de una medida. Distinguir entre estimación de magnitudes continuas o discretas. Habrá que considerar situaciones en las que el objeto cuya cantidad de magnitud a estimar esté presente o no; combinando con situaciones en las que la unidad de medida (referente) esté presente o no.

A pesar de la numeración, no se trata de una secuenciación estricta de situaciones. Hay situaciones de identificación y conservación que son previas a las de comparación y medida, por ejemplo. Sin embargo, no es imprescindible esperar a que el alumnado se desenvuelva perfectamente en situaciones de conservación antes de pasar a las de medida, ya que estas últimas ayudan a desarrollar la idea de conservación. De la misma manera, las situaciones de medida con unidades arbitrarias o no convencionales son previas a las de medida con unidades convencionales o estándar. De hecho, estas últimas deben surgir como necesidad ante situaciones de comunicación en las que las unidades arbitrarias no resultan eficaces. No obstante, una vez introducidas las convencionales o estándar, no quiere decir que no podamos volver a las unidades arbitrarias. Por otro lado, las situaciones de estimación se irán intercalando en cualquier momento.

En paralelo, en el desarrollo del sentido de la medida se propondrán actividades que impliquen verbalizar las acciones de medida, ampliando el vocabulario y enriqueciendo el lenguaje relacionado con cada magnitud, así como la utilización adecuada de los diferentes instrumentos de medida.

No se trata de repetir lo mismo curso tras curso. En los primeros cursos habrá que enfatizar las situaciones de conservación, comparación y medida con unidades arbitrarias, mientras que en los últimos se conectará con la representación fraccionaria del número racional. Además, un centro educativo puede planificar el trabajo en las diferentes magnitudes a lo largo de cada ciclo.

Las conexiones del sentido de la medida con otras áreas son múltiples y variadas. En Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, la medida es fundamental y aparece en muy diversos contextos. Hemos de tener en cuenta que el papel de la medida en matemáticas presenta matices que hay que considerar y que son extensibles a cualquier proceso de modelización. En el área de Matemáticas, la reflexión sobre las acciones que se realizan con un manipulativo (en este caso, las acciones para medir) permite abstraer y construir un objeto matemático (fracciones). Por el contrario, en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, el objeto matemático ya construido se emplea para estudiar un fenómeno del mundo físico, poder elaborar predicciones, etc. Otras áreas, como Educación física, permiten igualmente una utilización similar de los objetos matemáticos.

C. Sentido espacial

Las matemáticas en la educación primaria no pueden quedar reducidas a la aritmética. El énfasis injustificado en la aritmética ocasiona que otras áreas de la matemática queden relegadas a un segundo plano, como la geometría, la probabilidad o la estadística. En el caso de la geometría, autores como Vecino (en Chamorro, 2003) señalan que se llega a producir una «aritmetización» de la misma, al reducirla a la aplicación trivial de unas fórmulas en situaciones prefijadas. Los objetos geométricos constituyen una abstracción de la realidad y son nuestra manera de comprender el espacio que nos rodea. La geometría ofrece un marco incomparable para el desarrollo del razonamiento,

csv: BOA20220727001

argumentación, conjetura y justificación. Hacer geometría no es tampoco aprender de memoria una serie de definiciones. Implica razonar y establecer relaciones entre los conceptos. De hecho, la geometría se presta especialmente a la exploración y al descubrimiento. Así pues, los aprendizajes correspondientes al desarrollo del sentido espacial se han de enfocar en la construcción de conceptos, búsqueda de relaciones y perfeccionamiento de la intuición geométrica, a partir de la exploración, investigación y experimentación sobre tareas planteadas a partir del uso de manipulativos (físicos y virtuales) y objetos de uso cotidiano.

El modelo de razonamiento introducido por Dina y Pierre van Hiele (van Hiele, 1986) constituye un marco muy útil en la enseñanza y aprendizaje de la geometría, tanto para el diseño de secuencias didácticas como para la gestión de las actividades en el aula o realizar una evaluación de la comprensión del alumnado (Gutiérrez y Jaime, 2012; NCTM, 2000). Dicho modelo se ha matizado a lo largo del tiempo y se ha empleado en el diseño curricular y aplicado o adaptado a contenidos concretos en numerosas ocasiones recogidas en la literatura especializada.

Los niveles de razonamiento originales propuestos por los van Hiele son cinco, numerados del cero al cuatro. Sin embargo, algunos autores han propuesto un nivel previo adicional, por lo que nos referiremos a los niveles originales del uno al cinco, reservando el nivel 0 para un nivel de pre-reconocimiento, donde se identifican algunas características de las formas, pero no les permiten discriminar figuras. Por otro lado, los niveles cuatro (de deducción formal) y cinco (rigor), se corresponden claramente con etapas educativas posteriores. Así pues, en Educación Primaria encontraremos, generalmente, a alumnado que razona desde alguno de los siguientes niveles:

- Nivel 1 (visualización): la persona reconoce las figuras geométricas por su apariencia, viéndolas como un todo desprovisto de componentes o atributos, quizá, comparándolas con un prototipo conocido (puerta, ventana). En este nivel no se reconocen las partes que componen la figura ni se explicitan las propiedades esenciales de la figura. No hay apenas razonamiento, solo percepción. Las actividades correspondientes a este nivel van enfocadas a aprender vocabulario geométrico, identificar formas y reproducir figuras.
- Nivel 2 (análisis): el alumnado que razona a este nivel empieza a distinguir las características propias de cada figura, a través de la observación y la experimentación. Se emplean propiedades geométricas para abstraer clases de figuras (p. ej., los rectángulos tienen las diagonales iguales), pero no se llega a establecer relaciones entre distintas clases (p. ej., cuadrados, rombos y rectángulos no se perciben como paralelogramos). Desde este nivel el alumnado propone definiciones enumerando varias características de una figura, posiblemente con omisiones y/o redundancias. Las justificaciones de estas propiedades se realizan en base a unos pocos casos particulares.
- Nivel 3 (deducción informal): a veces, también llamado nivel de abstracción o de clasificación. En este nivel de razonamiento se conectan diferentes propiedades y se relacionan clases de figuras. De esta manera, se comprende que una clase esté incluida en otra (p. ej., el cuadrado es un tipo de rectángulo). Las definiciones de las figuras ya no consisten en un simple listado de propiedades, sino que adquieren un significado en sí mismas y, por lo tanto, son concisas y suficientes para describir la figura en cuestión. Se deduce de manera informal, conviviendo este tipo de deducciones con resultados empíricos particulares. Aunque no se alcanza a comprender la estructura axiomática de una deducción formal (construir una demostración a partir de unas premisas) pueden llegar a seguir y apreciar pruebas formales.

En el primer nivel, de visualización, se piensa en términos de formas, dando lugar a posibles clases o familias de formas que parecen ser similares. Cuando se razona en el segundo nivel, de análisis, el pensamiento involucra clases de figuras geométricas y, a partir de diversas experiencias, se proponen propiedades. Estas propiedades son los elementos básicos de pensamiento en el siguiente nivel, de deducción informal, permitiendo elaborar razonamientos que dan lugar a relaciones entre ellas. El cuarto nivel, de deducción formal, se construye sobre estas relaciones, lo que permite introducirse en la idea de un sistema axiomático, el cual será el elemento básico de trabajo en el quinto y último nivel, caracterizado por el rigor.

Hay que ser conscientes de que se trata de niveles de razonamiento. Es decir, en el modelo de van Hiele se considera que el aprendizaje es, fundamentalmente, una acumulación de experiencias. Esto implica, por un lado, que es posible progresar en el razonamiento fuera del centro educativo, aunque estas experiencias aparecen aisladas y desorganizadas, resultando insuficientes. Por otro lado, no son niveles de desarrollo curricular. Es decir, aunque evidentemente los niveles de deducción formal y rigor quedan fuera de la educación primaria, no es adecuado del

csv: BOA20220727001

todo asignar a cada ciclo un nivel, aunque en las orientaciones se propone una posible secuenciación. Por ejemplo, el tercer nivel, de deducción informal, no suele alcanzarse plenamente en el rango de edades de la educación primaria. En cuanto al primer y segundo niveles, lo realmente importante es que las actividades permitan identificar y construir a partir del razonamiento del alumnado. De esta manera, no tiene sentido plantear una actividad para transicionar de «nivel dos» a «nivel tres» cuando las características del razonamiento que muestra el alumnado es de «nivel uno» o están recién llegados al «nivel dos». Otro elemento del modelo de van Hiele, las fases de aprendizaje, facilita el diseño e implementación de actividades de geometría que permiten progresar al alumnado, llevándolo de manera natural a lo largo de los niveles de razonamiento. Este es el motivo principal por el que se menciona este modelo en las orientaciones, puesto que hay abundante literatura al respecto. Las orientaciones de enseñanza del presente currículo describen estas fases y las ejemplifican con el desarrollo de una actividad.

El fuerte carácter visual de la geometría del plano y del espacio condiciona especialmente el desarrollo del sentido espacial. En el aprendizaje de la geometría, es crucial el uso de objetos físicos que se puedan manipular, dibujos, representaciones gráficas, diagramas, interactivos virtuales, etc. Gutiérrez y Jaime (2012) reflexionan sobre estos aspectos y se hacen eco de los trabajos de Vinner (1983, 1991) para explicar los desajustes entre los componentes gráficos y verbales de las actividades y respuestas del alumnado. El profesorado puede caer en un error didáctico si enfatiza más las definiciones que los ejemplos, en particular, cuando las primeras vienen dadas de antemano y sin elaborar a partir de tareas de exploración. Sobre todo, porque en los primeros niveles de van Hiele no se entiende lo que significa el concepto de definición. Se aprende a través de la construcción de un prototipo que debe ser rico, lo que se consigue con una adecuada selección de ejemplos y no-ejemplos. En otras palabras, los ejemplos causan más impacto que las meras definiciones en la imagen mental que se crea el alumnado de los conceptos geométricos, asociando a estos diversas representaciones. Pensemos, por ejemplo, en la imagen mental que se crea el alumnado del concepto de rectángulo. Esta estará formada principalmente por algunos rectángulos concretos, posiblemente colocados en posición estándar (parejas de lados paralelos a los bordes de la página), junto con algunas propiedades, relevantes o no.

Precisamente, el obstáculo que generan las representaciones estándar o estereotipadas de los objetos geométricos ha sido ampliamente constatado. Sin ir más lejos, la resolución de problemas en geometría depende normalmente de una adecuada representación gráfica. Para que el alumnado vaya construyendo imágenes ricas de los conceptos geométricos, es esencial la idea de variación. Es decir, las representaciones gráficas de un mismo objeto tendrán que ir variando todas aquellas características y propiedades que no sean esenciales del objeto en cuestión. Por ejemplo, que los rectángulos (o cualquier polígono) no aparezcan siempre «apoyados» de uno de los lados, paralelo al borde de la hoja. Por lo tanto, en las secuencias didácticas habrá que tener especial cuidado en incorporar representaciones diversas de los objetos que conservan propiedades fundamentales de los mismos, no otras que los estereotipan y que, en el fondo, no son relevantes. Entre las dificultades y obstáculos que surgen de este estereotipado están las relativas a la orientación (como el ya mencionado del rectángulo apoyado sobre un lado paralelo a la página), o las debidas a presentaciones incompletas de un objeto (p. ej., sólo presentar una de las alturas de un triángulo).

La geometría es una rama de la matemática donde queda muy claro el papel que juegan las Tecnologías digitales como medio para el aprendizaje, ya que estas posibilitan realizar ciertas acciones -que conllevan ciertas reflexiones- que no se pueden hacer con lápiz y papel. En otras palabras, no solamente permiten una gestión más cómoda o motivadora, sino que su uso repercute directamente a nivel del saber puesto en juego. Los entornos de geometría dinámica, por sí solos o a través de interactivos virtuales a los que pueden dar lugar, aumentan las formas en las que el alumnado se relaciona con los objetos geométricos. Este software, por ejemplo, permite que el alumnado genere sus propios modelos o ejemplos con los que explorar, investigar y conjeturar, facilitando el camino hacia pruebas y justificaciones más rigurosas propias de niveles de van Hiele más avanzados de los que aparecen en primaria.

Los conceptos, ideas y razonamientos propios del sentido espacial se revelan muy útiles en la resolución de problemas en los más variados campos, tanto en otras áreas de la matemática, como en otras áreas y en contextos de la vida cotidiana (NCTM, 2000). La oportunidad de establecer conexiones y poner en juego el sentido espacial es clara y debe aprovecharse. Por ejemplo, dentro de la propia matemática, las representaciones gráficas basadas en el modelo área sirven de ayuda para facilitar el paso de lo concreto a lo abstracto en situaciones aditivas y multiplicativas. Igualmente, gran parte de los gráficos estadísticos se apoyan en razonamientos de corte geométrico para representar la información de un conjunto de datos, los cuales pueden proceder de un trabajo de investigación de los más variados

csv: BOA20220727001

temas (precipitaciones, temperatura, salud, etc.). Cabe mencionar también que la orientación espacial es imprescindible para interpretar mapas y rutas, surgiendo oportunidades de conexión con el ámbito de la educación física. Finalmente, muchas ideas del sentido espacial tienen una relación muy estrecha con la expresión artística, como demuestra el desarrollo histórico de la noción de perspectiva o los teselados.

D. Sentido algebraico y pensamiento computacional

La enseñanza y aprendizaje del álgebra se asociaba tradicionalmente a la educación secundaria, con la resolución de ecuaciones y la manipulación de expresiones algebraicas, polinomios, etc. Esto suponía una separación conceptual muy fuerte entre las formas de pensamiento aritmético más propias de la educación primaria y el pensamiento algebraico, dando lugar a una ruptura que era fuente de numerosas dificultades por parte del alumnado, incluso para el alumnado competente en aritmética. Sin embargo, diversos autores, ya desde finales de los años 70 del siglo pasado, señalan que el álgebra escolar no se compone únicamente de la manipulación simbólica mencionada anteriormente. El álgebra escolar engloba lo que podemos denominar como pensamiento algebraico y hunde sus raíces en etapas tan tempranas del aprendizaje como la educación infantil, a través de actividades como reconocimiento de patrones o sucesiones. Desarrollar el sentido algebraico a lo largo de la educación primaria tiene, por tanto, un doble propósito. Por un lado, tiene valor en sí mismo porque se trata del desarrollo de una competencia que incide directamente en la alfabetización matemática de la ciudadanía. Por otro lado, facilita la transición entre etapas difuminando la clásica ruptura entre aritmética y álgebra. Por ejemplo, la ruptura que supone más adelante, en secundaria, aceptar expresiones como x+3 o 2n+4 como soluciones a un problema (gran parte del alumnado piensa que debe hacer algo más con ello, algún cálculo) se puede suavizar incluyendo problemas de respuesta abierta, aritméticos, cuya respuesta pueda ser «no lo sé, pero tres más que al principio» o «el doble de lo que tiene mi amigo, que no sé cuánto es, y cuatro más».

Así pues, al hablar de álgebra en educación primaria no se quiere decir que haya que adelantar lo que se ha hecho siempre en el álgebra de secundaria a la etapa de primaria, pues eso sería una receta para el desastre (Carraher y Schliemann, en Kaput, et al., 2007). Desde los años 80 han ido surgiendo diversos enfoques del álgebra que debería aprenderse en la educación infantil y primaria, como el álgebra temprana (*early algebra*), y existe un gran consenso en los tipos de actividades que fomentan el desarrollo del pensamiento algebraico. Tampoco es cuestión, como ocurre en ocasiones, de privilegiar el álgebra, como aspiración única de la matemática escolar, frente a la aritmética (Ruiz-Munzón, et al., 2015). En general, se puede identificar que el cambio curricular que se viene proponiendo no implica un tratamiento aislado del álgebra como un bloque de contenidos al uso, sino transversal.

Sin pretender ofrecer una lista exhaustiva, el desarrollo del sentido algebraico incluye (Alsina, 2019; Cai y Knuth, 2011; Cañadas y Molina, 2016; Godino y Burgos, 2017; Kaput, et al., 2007; Kieran, 2004; NCTM, 2000):

- Comprensión de relaciones y patrones, de manera que no se limiten las matemáticas al cálculo de una respuesta numérica. Las clasificaciones y ordenaciones, por ejemplo, ofrecen una oportunidad para ello, así como el estudio de relaciones cuantitativas entre cantidades de magnitud. Los procesos de generalización al describir y analizar o construir patrones son así mismo una fuente de trabajo algebraico, pudiendo emplear diferentes lenguajes para ello.
- Percepción de la estructura inherente a los objetos matemáticos. De esta manera, al abordar las situaciones aditivas en conjunto, la suma y la resta aparecen al mismo tiempo, conectando ambas con técnicas de conteo y permitiendo, más adelante establecer conexiones entre ellas y otras propiedades de los números naturales.
- Aunque no sea exclusivo del pensamiento algebraico, empoderar el proceso de resolución de problemas en sí mismo, más allá de obtener la solución. Discutir y valorar la adecuación de las representaciones y modelizaciones utilizadas para ello exige reflexionar sobre las herramientas matemáticas que se van empleando.
- Enriquecer el significado de los signos y símbolos empleados. El signo igual es un caso paradigmático. El álgebra temprana busca evitar que el significado de este signo se circunscriba simplemente a un “haz las operaciones y pon aquí el resultado”. Para ello se plantean situaciones de aprendizaje en los que el signo igual adquiere un significado de equivalencia y de relación. Por ejemplo, sentencias numéricas de las que hay que establecer su carácter de verdad.

csv: BOA20220727001

- Estudio del cambio, más allá de las operaciones. Desde los campos de situaciones aditivas donde uno de los números actúa con significado de transformación, hasta las situaciones de proporcionalidad en donde se analiza la variación de dos cantidades de magnitud y surge una nueva magnitud como medio de expresión de cambio. Todo ello, sin olvidar otras transformaciones, como las geométricas (giros, traslaciones, simetrías).

Conviene observar que, aunque en las actividades que se han ido mencionando aparecen términos tales como estructura, propiedades o relaciones, los enfoques actuales para la enseñanza y aprendizaje de álgebra temprana no persiguen una recuperación de la llamada *matemática moderna*, propia de los años 70 y comienzos de los 80 del siglo pasado. Nada más lejos de la realidad. Aquellas *matemáticas modernas* presentaban la estructura de las matemáticas ya construida, relacionando sus elementos de una manera lógica y muy abstracta desde el principio, reconociéndose posteriormente las dificultades de comprensión a las que daba lugar. El álgebra temprana aparece siempre muy pegada al contexto de las situaciones-problema, y presta especial atención a un modo de pensar que persigue cultivar una actitud matemática de observación e indagación continua: ¿qué observas?, ¿qué puedes saber?, ¿qué te gustaría saber?

En el último ciclo de primaria, el currículo plantea la posible introducción de símbolos literales para expresar las variables. Estas expresiones han de convivir en paralelo con el lenguaje natural y otros modos de expresión simbólica, como tablas o gráficos. La idea fundamental es que sea un álgebra con símbolos literales que sirva como medio de expresión del razonamiento, con una fuerte conexión con el contexto. Es particularmente interesante fomentar el uso de estos primeros símbolos literales como variables, más que como meras incógnitas.

Resulta complicado definir con claridad qué es el pensamiento computacional. Se trata de un término introducido en 1980 por Seymour Papert, creador del lenguaje de programación Logo. Wing (2006) retomó la idea del pensamiento computacional, definiéndolo como el modo en que piensa un científico de datos, argumentando que es una habilidad básica de la que se puede beneficiar todo el mundo, al mismo nivel que la lectura, la escritura y la aritmética. Shute, et al. (2017) lo definió como el marco conceptual necesario para resolver problemas de forma efectiva y eficiente; es decir, algorítmicamente (con o sin la ayuda de ordenadores), cuyas soluciones puedan ser transferibles a otros contextos. Weintrop, et al. (2016), reconociendo la falta de consenso y lo vagas que resultan algunas definiciones, realizaron una revisión de la literatura y desarrollaron un proyecto para elaborar una exhaustiva taxonomía de prácticas propias del pensamiento computacional. Dicha taxonomía se compone de cuatro categorías de prácticas: datos, modelizado y simulación, resolución computacional de problemas y análisis de sistemas.

La relación de las matemáticas con la computación tiene un largo recorrido. De hecho, los primeros ordenadores se construyeron fundamentalmente para resolver ecuaciones. Más aún, ya en el ámbito educativo, las aulas de matemáticas fueron de las primeras en hacer uso de las Tecnologías digitales. De esta doble relación se desprende que, por un lado, el pensamiento computacional permite abordar problemas propios de las matemáticas y, por otro lado, el pensamiento computacional abre una puerta a revisitar ciertos conceptos de las matemáticas desde otro punto de vista.

El pensamiento computacional aparece junto al sentido algebraico principalmente por cuestiones organizativas. En efecto, las conexiones con el álgebra son claras, pero también con el resto de los sentidos. De hecho, el pensamiento computacional se concibe como algo más relacionado con la resolución de problemas. No en vano, el proceso de resolución de problemas en matemáticas y el proceso de resolución computacional presentan ciertas semejanzas. El reconocimiento de patrones, la descomposición del problema en otros más simples, la búsqueda de generalizaciones y abstracciones, la importancia de la modelización son elementos comunes a ambos. Sin embargo, no son los únicos, pues también podemos considerar aspectos afectivos y de carácter metacognitivo, como el desarrollo de una actitud de perseverancia, aprendizaje a través del ensayo y error, flexibilidad, etc.

Sin embargo, a pesar de estos puntos en común, pensamiento matemático y pensamiento computacional no son lo mismo y tampoco puede concebirse el uno como subconjunto del otro (Yadav y Berthelsen, 2021). Este último implica cierto diseño iterativo y un proceso de reflexión en busca de la optimización. También tiende a confundirse la programación con el pensamiento computacional. La programación es la escritura de código que pueda ser interpretado por un ordenador para realizar una serie de acciones, mientras que el pensamiento computacional se relaciona más con la resolución de problemas, es un modo de pensamiento. De hecho, el pensamiento computacional puede desarrollarse sin necesidad de utilizar ordenadores. Juegos de mesa o «trucos de magia» matemáticos (p. ej.,

csv: BOA20220727001

adivinar un número) se prestan especialmente a desarrollar el pensamiento computacional, siempre y cuando se ubiquen en una secuencia didáctica con el andamiaje adecuado para reflexionar sobre los saberes que emergen de dichas situaciones de aprendizaje.

Un ejemplo muy claro de pensamiento computacional en matemáticas lo encontramos en el análisis, adaptación y creación de algoritmos. Desde la popularización de las calculadoras, el énfasis en el aprendizaje de algoritmos para las operaciones aritméticas básicas ha quedado en entredicho. Evidentemente, la repetición mecánica e insistente de una serie de pasos para sumar, restar, multiplicar y dividir hace tiempo que no se justifica de ninguna manera. En la vida cotidiana, los adultos no solemos sacar papel y lápiz: o hacemos la cuenta mentalmente (posiblemente, estimando), o utilizamos un dispositivo. Más aún, tanto las pruebas de acceso a ciclos formativos como las pruebas de acceso a la universidad se hacen con calculadora. Esto no quiere decir que no haya que aprender algoritmos, sino que los objetivos no pasan por conseguir que el alumnado haga el mayor número de cuentas inverosímiles en el menor tiempo posible. El objetivo es desarrollar el pensamiento computacional al mismo tiempo que se profundiza en aspectos propios del sistema de numeración posicional y el sentido numérico.

Por último, en el plano tecnológico, conviene considerar la utilización de diversas herramientas tecnológicas digitales para el desarrollo del pensamiento computacional. Ahora bien, al igual que hay actividades sin elementos tecnológicos digitales (*unplugged*) que fomentan el pensamiento computacional, también es perfectamente posible el uso de Tecnologías digitales sin que este implique pensamiento computacional. Lo importante es el qué se hace y la reflexión que se haga sobre ello: las actividades y secuencias didácticas. Actualmente, existen entornos de programación amigables que permiten que el alumnado se centre en aspectos exclusivos del pensamiento computacional, evitando que la sintaxis propia de los lenguajes de programación sea un obstáculo inicial. Ejemplo de ello son los entornos de programación por bloques (p. ej., Scratch). En este sentido merece la pena mencionar la relación entre la implementación de un algoritmo en estos lenguajes y ciertos aspectos del pensamiento algebraico. Más allá de la modelización en sí, al escribir un algoritmo se hace uso de expresiones y símbolos que tienen cierto paralelismo con el quehacer algebraico. Sin embargo, se han de tener presentes las diferencias. Así, una variable algebraica no es lo mismo exactamente que una variable computacional. Sintetizando, esta última hace referencia a una posición de memoria en donde se guarda cierto valor. Finalmente, la robótica, además del interés y motivación que genera en el alumnado, ofrece un interesante conjunto de posibilidades que involucran diseño, programación y resolución de problemas.

E. Sentido estocástico

El desarrollo del sentido estocástico implica lo que algunos autores han denominado alfabetización estadística y probabilística. La primera alude a la capacidad para interpretar datos, evaluarlos críticamente, realizar juicios y valoraciones para expresar opiniones respecto a información estadística, argumentos relacionados con los datos o fenómenos estocásticos. La segunda se relaciona con la capacidad para acceder, utilizar, interpretar y comunicar información e ideas relacionadas con la probabilidad, con el fin de participar y gestionar eficazmente diversas situaciones de incertidumbre y riesgo del mundo real, ya sea en la vida cotidiana, política o en contextos científico-tecnológicos.

Consecuentemente, el saber estocástico aparece subdividido en el currículo en dos bloques: por un lado, distribución e inferencia; por otro, predictibilidad e incertidumbre. Es algo que obedece a la clásica distinción entre estadística y probabilidad, cuyo nexo de unión más claro es la inferencia. No se trata, por tanto, de una separación estanca. Por un lado, la inferencia hará acto de presencia desde el primer ciclo con un lenguaje completamente informal, cuestionando -por ejemplo- qué podría haber pasado si los datos se hubiesen recogido en el aula de al lado. Por otro lado, en el aprendizaje de la probabilidad es indispensable realizar experimentos aleatorios, donde se recogen datos que luego hay que analizar. De esta manera, se pondrán en juego elementos asociados a la estadística como hojas de registro o gráficos de barras.

Las orientaciones internacionales (Bargagliotti, et al., 2020; Leavy, et al., 2018; NCTM, 2000) remarcan la importancia y la especificidad del proceso de resolución de problemas en estadística. En particular, que sea el elemento sobre el que se articule el aprendizaje. Los problemas en estadística pueden tomar tanto la forma de situaciones que se plantean en el aula durante el transcurso de una sesión como de un proyecto que dure varios días. En cualquier caso, es el ciclo de resolución del problema estadístico lo que da sentido a los datos, y se compone de cuatro etapas:

csv: BOA20220727001

formular una pregunta que pueda responderse con una investigación estadística, recoger o buscar los datos, analizar los datos, e interpretar los resultados. Estas etapas se realimentan unas a otras.

Las ideas esenciales de la estadística que deben sustentar el aprendizaje de la estadística son (Garfield y Ben-Zvi, 2008): comprensión y uso de los datos, modelos estadísticos, distribución, posición central, variabilidad, comparación de grupos, muestreo y distribución, inferencia estadística y covariación. Por ejemplo, una persona experta en estadística comprenderá el papel de la variabilidad en el proceso de resolución de problemas estadísticos. De esta manera, al formular la primera pregunta de investigación, anticipará cómo debería ser la recogida de datos, el análisis y las posibles interpretaciones, etapas todas ellas que introducen cierta variabilidad. Esto no quiere decir que sean idea que deban dejarse para la enseñanza superior. Al contrario, en consonancia con las orientaciones mencionadas (Alsina, 2019; Bargagliotti, et al., 2020), la imagen de conjunto revela que se trata de desarrollar el sentido estadístico a partir de lo informal e intuitivo. Es más, los niveles de razonamiento propuestos en proyectos como el GAISE (Bargagliotti, et al., 2020) ni siquiera tienen correspondencia biunívoca con cursos o niveles oficiales. Lo que sí se recomienda es que se promueva el desarrollo de todas estas ideas desde edades tempranas.

Para ese desarrollo, resulta imprescindible el trabajo directo con datos. La elección de las preguntas de investigación es lo que permitirá articular una secuencia progresivamente más sofisticada que capture las mencionadas ideas esenciales y no se limite a repetir lo mismo curso tras curso. No se trata de ver la media, moda y media y los gráficos una y otra vez. De hecho, conocer las definiciones de las medidas de posición central y saber calcularlas no sirve de nada si luego no se ponen en juego los problemas relacionados con esos conceptos.

Los gráficos estadísticos merecen una especial atención debido a su omnipresencia en la era de los datos, donde se configuran como un arma de comunicación. Son uno de los malos usos de la estadística, que no se agotan aquí pero que encuentran su cara, quizás, más evidente, en los gráficos manipulados o erróneos que tergiversan los datos y cuentan su propia historia de la situación. Se trata de desarrollar una comprensión profunda de los gráficos que no se limite únicamente a la lectura literal de los datos, sino que se promuevan los niveles de dificultad (Friel, Curcio y Bright, 2001) correspondientes a leer dentro de los datos (algo que no está explícitamente en el gráfico y que exige cierta manipulación matemática); leer más allá de los datos (obtener una información que no está representada en el gráfico y que no se puede deducir con operaciones o comparaciones); leer detrás de los datos (valorar críticamente las conclusiones y la recogida de datos).

Como hemos señalado anteriormente, la inferencia es un aspecto clave. Diversas investigaciones señalan que el alumnado de primaria y comienzo de secundaria confía más en su propio juicio que en la información obtenida a partir del análisis de datos. Además, no resulta trivial la idea de que la muestra del estudio que hemos realizado con nuestra clase forma parte de una población más amplia sobre la que es posible decir algo. De fondo, en el plano conceptual está la relación entre los datos aislados y la distribución como entidad abstracta. La secuencia de enseñanza y aprendizaje debe promover la reflexión de que las medidas estadísticas forman parte de una distribución más amplia, de manera informal y adecuada a la etapa educativa.

La probabilidad es una rama de la matemática que empieza a tomar forma muy tarde desde el punto de vista histórico. Fueron muchos los problemas y dificultades que hubo que superar debido, principalmente, a que nuestra intuición natural nos engaña con frecuencia. No obstante, el desarrollo de la teoría de la probabilidad puede verse como una formalización de las percepciones intuitivas sobre el azar y que desemboca en la idea fundamental de cuantificar; es decir, de asignar un número, el grado de incertidumbre de ciertos sucesos. A lo largo de este desarrollo han ido surgiendo diversos significados de la probabilidad. De esta manera, en el contexto educativo preuniversitario tienen interés: el significado intuitivo, donde se hace uso de lenguaje informal para cuantificar sucesos inciertos y expresar el grado de creencia en su realización; el significado clásico o laplaciano, donde se considera la probabilidad como el cociente del número de casos favorables entre el número de casos posibles, siempre y cuando los sucesos elementales sean equiprobables; el significado frecuencial, donde la probabilidad es el número hipotético hacia el que tiende la frecuencia relativa al estabilizarse cuando el número de repeticiones es suficientemente grande; el significado subjetivo, en el que la probabilidad se convierte en un valor subjetivo que depende del observador y de la información disponible (formalmente, mediante el teorema de Bayes); el significado axiomático, que concibe la probabilidad como un tipo especial de medida y matematiza su estudio de forma rigurosa.

csv: BOA20220727001

Los resultados de numerosas investigaciones subrayan la importancia de que el alumnado comience a trabajar con situaciones aleatorias de forma temprana, desde Educación Infantil. En Educación Primaria habrá que prestar atención a los diferentes significados, salvo el axiomático, cuya rigurosidad lo hace poco pertinente. El significado intuitivo, el clásico, el frecuencial y el subjetivo proporcionarán diferentes visiones de la probabilidad que, articuladas convenientemente, darán como resultado una buena alfabetización probabilística y una base sólida para el razonamiento estocástico. No hemos de limitarnos, en ningún caso, al tratamiento exclusivo de uno de dichos significados.

Algunos de los sesgos de razonamiento probabilístico más comunes y que conseguirá mitigar una adecuada secuencia didáctica son: el sesgo de disponibilidad, que es la tendencia a pensar que son más probables los sucesos «memorables», o fáciles de recordar (siempre llueve en Pilares); el sesgo de representatividad, que consiste en asignar la probabilidad a un suceso basándose en su similitud a otros resultados ya conocidos (como ayer no llovió, hoy tampoco); y el sesgo de equiprobabilidad, donde se tiende a asumir que los diferentes resultados posibles son igual de probables (puede llover o puede no llover, por lo que la probabilidad es del 50 %).

En particular, siempre resultará esencial enriquecer el lenguaje de uso común desde el significado intuitivo. Prácticamente cualquier situación de aprendizaje que propongamos permitirá una aproximación desde este significado. La conexión con Lengua es evidente, ya que este significado involucra el uso de palabras y expresiones para indicar el grado de creencia en la ocurrencia de un suceso, las cuales pueden ser muy específicas (probable, improbable, muy probable, posible, imposible, seguro, etc.). El significado clásico o laplaciano es el que asociamos normalmente a los juegos de azar, que es donde los sucesos elementales suelen ser equiprobables y donde puede llevarse a cabo un análisis de probabilidades a priori. Un énfasis excesivo en este significado sin la reflexión adecuada podría llevar al sesgo de equiprobabilidad. Por ello, es vital articularlo con el significado frecuencial. Este último permite analizar situaciones para las que no se pueden estudiar a priori las distintas probabilidades de los sucesos. Ahora bien, presenta la limitación de que hay experimentos que no pueden repetirse en las mismas condiciones y que la probabilidad que se obtiene es siempre una estimación. Finalmente, respecto al significado subjetivo, aunque la probabilidad condicional y el teorema de Bayes son propios de la Educación Secundaria, diversos autores recomiendan abordarlo de manera informal en Educación Primaria, con situaciones cotidianas en las que el alumnado comience asignando probabilidades que posteriormente revisará a partir de la información obtenida con nuevas experiencias.

El aprendizaje de la probabilidad ha de surgir de la experiencia, dejando espacio para que el alumnado exprese sus intuiciones y conocimientos previos, de forma que pueda reflexionar sobre lo ocurrido y mejorar sus predicciones. Por lo tanto, será imprescindible la utilización de manipulativos específicos con los que realizar experimentos aleatorios, no limitándose a sucesos equiprobables (dados) sino incorporando dispositivos variados (ruletas y otros) y combinando juegos con otros contextos.

Aunque el razonamiento estadístico y el probabilístico están relacionados y se pueden integrar en el razonamiento estocástico, presentan particularidades que se han de tener presentes (Batanero, et al. 2016). Así, mientras que el punto de partida del razonamiento estadístico son los datos, a los que se trata de dar sentido buscando algún modelo que los explique; el razonamiento probabilístico se inicia estructurando el pensamiento a través del uso de modelos para predecir las diferentes realizaciones de un experimento aleatorio.

Tanto para los aspectos estadísticos como probabilísticos, las Tecnologías digitales resultan fundamentales, tanto mediante la utilización de programas software específicos (hoja de cálculo) como con applets que pueden encontrarse en internet. En el terreno de la estadística, cuando el conjunto de datos es muy grande, las Tecnologías digitales nos permiten centrarnos en la interpretación de los datos; mientras que en probabilidad la simulación evita el tedio de realizar numerosas repeticiones de un mismo experimento. No obstante, no se debe caer en el error didáctico que supondría no realizar experimentación física. Esta última es esencial. Se trata de, en el momento oportuno, sacar partido de la simulación.

Los saberes asociados al sentido estocástico ofrecen excelentes oportunidades de conexión dentro de Matemáticas y con otras áreas. Un proyecto estadístico permite dar respuesta a preguntas que pueden tener orígenes muy diversos, desde los propios intereses del alumnado hasta temáticas específicas de Ciencias de la Naturaleza (p. ej., fenómenos atmosféricos), Educación Física (p. ej., estadística aplicada al ámbito deportivo) y otras. Las conexiones más obvias con

csv: BOA20220727001

otros sentidos matemáticos son con el sentido numérico y de la medida, a partir de las técnicas de conteo sistemático y exhaustivo (precursoras de la combinatoria) y del razonamiento proporcional.

Por último, es conveniente recordar que el orden de presentación de los sentidos y saberes en el currículo no implica que el de estocástica sea el último en importancia, ni que cronológicamente haya de ser el último en ser tratado a lo largo del curso (el socioafectivo es de carácter necesariamente transversal). Tal y como se expone en las orientaciones para la enseñanza, ciertas actividades pueden intercalarse a lo largo del curso o, incluso, servir de contexto. Además, es perfectamente plausible, e incluso recomendable, comenzar algún curso con actividades de estadística y probabilidad.

F. Sentido socioemocional

La influencia del dominio socioafectivo en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas ha dado lugar a una intensa línea de investigación en educación matemática. Gomez-Chacon (2000b) recoge que esto es debido al fuerte impacto que tiene en cómo el alumnado aprende y emplea las matemáticas; a la influencia de los afectos en el autoconcepto como estudiante de matemáticas; a las interacciones entre dominio afectivo y cognición; a la influencia en cómo se estructura la realidad social de la clase; y a que puede constituir un obstáculo para el aprendizaje significativo.

Es clásica la categorización del dominio afectivo en emociones, actitudes y creencias (McLeod, 1992), tres componentes interrelacionados que se diferencian principalmente en términos de intensidad y estabilidad. Otros autores (DeBellis y Goldin, 2006) incluyen también los valores para referirse a compromisos profundos por parte de los individuos, que pueden organizarse en sistemas muy estructurados, y que ayudan a establecer prioridades a corto plazo y tomar decisiones. Finalmente, otros autores se centran en aspectos como el interés y la motivación (Attard, 2014). Sin embargo, estos últimos pueden explicarse en función de los componentes anteriormente mencionados y no constituyen la esencia del dominio afectivo.

Las secuencias didácticas deben considerar momentos en los que se puedan identificar las emociones que siente el alumnado al resolver problemas. Por ejemplo, es habitual sentirse bloqueado cuando estamos ante un problema de verdad y no un ejercicio. Sin embargo, no todas las personas reaccionan de la misma manera ante dichos bloqueos. Las charlas de aula y las interacciones en pequeño grupo, convenientemente orquestadas, permiten al alumnado poner en común lo que ha pasado durante el proceso de resolución de un problema. También existen herramientas específicas para ello, como el «mapa de humor de los problemas» (Gómez-Chacón, 2000a, 2000b), que proporcionan información tanto al propio alumnado como al docente o la docente de sus reacciones emocionales. Las actitudes y creencias del alumnado hacia las matemáticas se relacionan con los estados emocionales que afloran en la resolución de problemas y les predispone a actuar de cierta manera. Así, si un alumno o alumna poseen una creencia negativa sobre las matemáticas o sobre su enseñanza, tenderá a mostrar sentimientos adversos hacia las tareas relacionadas con dicha materia, lo que le llevará a conductas de evitación o de rechazo de las mismas (Blanco, en Blanco et al., 2015).

En segundo y tercer ciclo, especialmente, el alumnado ha desarrollado ya ciertas actitudes y sistemas de creencias hacia las matemáticas y hacia lo que es aprender matemáticas. De esta manera, cuando el alumnado está acostumbrado a un enfoque expositivo y se pretende seguir un enfoque didáctico abierto a través de la resolución de problemas se produce un cambio en la cultura de aula que puede generar cierta resistencia. Esta resistencia está recogida en la literatura (Brown y Coles, 2013; Sullivan, et al., en Watson, A. y Ohtani, 2015) y ante ella se trata de actuar de forma coherente e insistente con el enfoque didáctico objetivo.

Numerosas investigaciones han constatado que no hay diferencia en el desempeño de niñas y niños en matemáticas. Cuando las hay, son mínimas y restringidas prácticamente al ámbito de la visualización y orientación espacial. Estas, además, pueden explicarse en términos de condicionantes sociales, como los juegos y juguetes de la infancia. Sin embargo, sí que hay diferencias importantes en torno al autoconcepto y la confianza en uno mismo entre niñas y niños, que se traducen en la creación y mantenimiento de estereotipos de género (como el mito de que a los niños se les dan mejor las matemáticas que a las niñas). Resulta preocupante el hecho de que esta brecha de género se identifica en edades tan tempranas como el inicio de la educación primaria. El profesorado debe ser consciente de que muchas veces se produce una diferenciación por género de manera implícita, sin apenas ser consciente de ello (p. ej, la forma de plantear las clases). Es importante considerar la perspectiva de género, ya que los estereotipos se

csv: BOA20220727001

traducen más adelante en una menor participación de la mujer en ámbitos relacionados con las matemáticas y las disciplinas STEM, en general (Kaiser, et al., en Forgasz y Rivera, 2012; Macho Stadler, et al., 2020).

Por lo tanto, es fundamental que el profesorado despliegue estrategias para reforzar el autoconcepto de todo el alumnado, atendiendo no solo a la perspectiva de género sino a cualesquiera otras perspectivas de ámbito étnico y sociocultural. Es importante reforzar creencias positivas en el alumnado acerca de sus propias capacidades, evitando, por ejemplo, relacionar sus éxitos con la suerte.

La principal propuesta de actuación es desde el enfoque didáctico (Boaler y Sengupta-Irving, 2012; Macho Stadler, et al., 2020). Una concepción expositiva de las clases en la que el profesorado explica y el alumnado se limita a memorizar y a poner en práctica lo dicho por el docente o la docente se promueve un ambiente competitivo e individualista. Especialmente, si, como suele pasar en esos casos, la evaluación es básicamente sumativa. Este ambiente, entre otras cosas, ocasiona desigualdades por género, haciendo que las niñas rindan y se impliquen menos en su aprendizaje. Por el contrario, un enfoque abierto en el que se trabaje en grupo, se discutan las ideas libremente y no se penalice el error, sino que se utilice como oportunidad de aprendizaje, la evaluación sea esencialmente formativa, etc. mejora el aprendizaje de todo el alumnado. Igualmente, hay que considerar que la elección de contextos para las situaciones de aprendizaje sea inclusiva y variada.

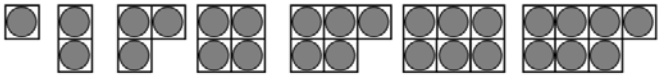
Por último, no hay que olvidar el papel de los referentes en el desarrollo cognitivo, afectivo y cultural. Sin olvidar que, especialmente en educación infantil y primaria, los principales referentes del alumnado son personas de su entorno cotidiano (familia y profesorado), es conveniente dar a conocer las matemáticas como una construcción humana y, en especial, la contribución de la mujer y diversas minorías, históricamente envuelta en dificultades. Una forma de hacer esto es abordar en clase la biografía de grandes matemáticas, procurando que su campo de estudio resulte cercano al alumnado. Aunque esto último puede resultar complicado, cabe mencionar el legado de la aragonesa Andresa Casamayor, cuyo «Tyrocinio arithmetico» es el primer libro de ciencia escrito por una mujer en español que se conserva y que versa sobre operaciones básicas. Además de la biografía y logros de esta y otras mujeres matemáticas, las programaciones didácticas pueden contemplar la realización de charlas y conferencias de mujeres matemáticas que relaten su experiencia.

III.2. Concreción de los saberes básicos

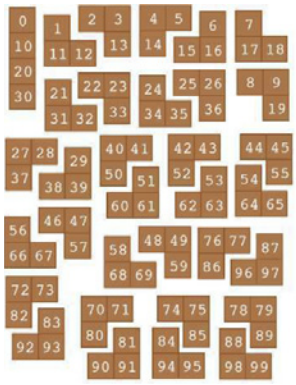
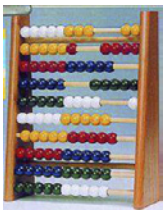
III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Sentido numérico	
La aritmética oral es el soporte de la aritmética escrita y debe precederla. Esto resultará esencial en el primer ciclo, donde el alumnado se encuentra todavía aprendiendo a leer y a escribir. Conviene tener presente que no se va a perder «saber matemático» por enfatizar la oralidad e invertir más tiempo en desarrollar técnicas orales de cálculo. De hecho, en este ciclo es una de las principales actuaciones para la inclusión. El aprendizaje del recuento, del sistema de numeración oral, los significados del número natural como cardinal, ordinal, medida y código, las técnicas orales de cálculo, la narración y escenificación de los enunciados de las situaciones y problemas, así como su resolución por métodos orales y en conexión con lo manipulativo, debe abordarse antes de la escritura de números y, por supuesto, de sus operaciones. En cuanto a la estimación, conviene distinguir entre estimación en cálculo y estimación en medida. La estimación en cálculo se pone en práctica al estimar el resultado de una operación aritmética; mientras que la estimación en medida involucra los juicios que se hacen sobre el valor de una cantidad de magnitud, bien sea discreta o continua. Para este bloque sobre números y cantidad, y en este ciclo en especial, las situaciones de estimación de cálculo y de medida se solapan en cierta manera, dado el rango de números y operaciones a realizar y que estas se harán muchas veces con los objetos presentes.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Conteo y cantidad: - Estrategias variadas de conteo y recuento sistemático en situaciones de la vida cotidiana en cantidades iniciando el trabajo con centenas. - Estimaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas. - Lectura, representación, composición, descomposición y recomposición de números naturales iniciando el trabajo con centenas. - Representación de una misma cantidad de distintas formas (manipulativa, gráfica o numérica) y estrategias de elección de la	Muchas veces se fomenta la idea de que solo es legítimo hablar de número cuando se puede enseñar a escribirlo. Este condicionamiento, que en la escuela no se llega a explicitar, pero que se percibe en toda la enseñanza de los números, obliga a presentar los números de uno en uno, en orden creciente, al mismo tiempo que se enseña su escritura. Como consecuencia de esto, el alumnado se ve inmerso en la problemática de escribir números que no han sido objeto de enseñanza previa y sobre los que apenas tienen experiencias que les permitan darles significado, ni interpretarlos como descomposición de otros números. La enseñanza de la aritmética oral es independiente de la aritmética escrita y, en buena parte, debe precederla. Esto se concreta en que en el primer ciclo se deberían introducir los veinte primeros números antes de enseñar a leer y escribir las cifras y los cien primeros números antes de enseñar la representación escrita de los números de dos cifras. Del mismo modo, mientras se trabaja esto último, debe proseguirse la presentación oral de números de tres

csv: BOA20220727001

representación adecuada para cada situación o problema.	cifras, para que cuando llegue el momento de escribirlos, el alumnado esté medianamente familiarizado con su significado y propiedades. El no tener la obligación de escribir los números tan pronto como se nombran permite introducirlos por tramos de la sucesión numérica, en vez de hacerlo de uno en uno, y, a medida que el recitado de esos tramos se consolida, se pueden poner en marcha situaciones de cardinalidad u ordinalidad con recuento (sobre todo, recuentos de uno en uno y de diez en diez), de cardinalidad sin recuento, de ordenación y de suma y resta de números naturales, que son las que sientan la base experiencial sobre la que el alumnado construye el significado de los números y sus distintas propiedades. Además, antes de iniciar la representación escrita de números de dos, tres o cuatro cifras, debe procederse a representarlos mediante distintos materiales que pongan de manifiesto de una manera palpable su descomposición en unidades, decenas, centenas o millares. Solo de esta manera se puede esperar que el alumnado comprenda medianamente los principios en los que se basa nuestro sistema de numeración posicional decimal. Por ejemplo, con policubos (cubos multilink), regletas, gomets, piezas de construcción..., para comprender que el concepto de número va mucho más allá de la forma que tenga o del símbolo que se emplee para representarlo. No basta con dar sentido a los números del uno al diez, sino que hay que realizar actividades de recuento que pongan al alumnado en situación de manipular cardinales y ordinales de uno a cien e incluso de más de cien objetos. Es raro que un libro de texto plantee este tipo de situaciones, indispensables.  Plaquetas o regletas de Herbiniere-Lebert, un manipulativo fácilmente imprimible. Las situaciones de aprendizaje de la sucesión de los números naturales, las técnicas de recuento, el significado del número como cardinal y ordinal, el orden numérico y la iniciación a la combinatoria, incluyen las siguientes cinco clases de situaciones didácticas que, además, pueden aparecer aisladas o de forma articulada (siguiendo a Cid, et al., en Godino, 2003, donde se describen todas en detalle): de recitado; de cardinalidad u ordinalidad con recuento; de cardinalidad sin recuento; de ordenación; y de combinatoria. En cada una de estas situaciones, habrá que considerar las variables didácticas; es decir, aquellos aspectos de la situación que pueda ser modificado por el docente o la docente, de manera que afecte a las estrategias de resolución de la situación y a los saberes que se ponen en juego. Por ejemplo, no es lo mismo que el alumnado tenga que contar 34 objetos movibles y al alcance de su mano que 34 objetos dibujados. En el primer caso pueden resolver la situación poniendo en juego una técnica auxiliar de «separar los objetos», mientras que en el segundo tendrán que recurrir a una técnica auxiliar de «marcar los objetos» o «dibujar un camino». Existen otras variables, llamadas pedagógicas, que generan distintas situaciones didácticas dentro de una misma clase sin modificar el conocimiento matemático en juego. Por otro lado, después de haber trabajado números mayores que diez de forma oral, la escritura y lectura simbólica de números de dos cifras es un aprendizaje clave en este ciclo. Comprender que en los números de dos cifras el primero representa grupos de 10 mientras que el segundo representa unidades no es fácil y hasta el 16, expresados verbalmente, no encontramos palabras que indiquen que se trata de números compuestos (p. ej., «quince» frente a «dieciséis»). Es necesario utilizar material y representarlo de formas diversas para facilitar la comprensión: representando la decena como un grupo y las unidades como elementos sueltos, de manera habitual con el material que se elija, (garbanzos en vasos, bloques multibase, etc. Después de la representación con material y dibujos de este, sigue la escritura. Es importante no comenzar por números que terminen en cero (múltiplos de diez), ya que estos son más difíciles de escribir que los que no contienen ceros, por lo que no deben presentarse al comienzo. En particular, la escritura del diez es la más difícil de comprender por la presencia del cero y porque el agrupamiento de diez en diez no se percibe con facilidad, ya que no sobra nada al hacer el agrupamiento. La representación de números, sobre una secuencia, al estilo de la recta numérica, pone el acento más en el orden, y ayuda a imaginar su situación espacial. La construcción de una tabla de números del 1 al 100 ayuda a comprender las regularidades numéricas, por ejemplo, las columnas crecen de 10 en 10, las filas de 1 en 1. Para esto pueden ayudar

csv: BOA20220727001

	juegos como el de «Buscando al vecino», que consiste en buscar los números correspondientes para completar el puzle:  Puesto que el aprendizaje de la centena se basa en la decena, y las regularidades que se observen en la tabla de 100, mencionada anteriormente también se cumplen para la centena, no tiene mucho sentido hacer tablas con números mayores. Es preferible aprender con los números pequeños y basarse en ellos que trabajar con números grandes y menos imaginables. En el trabajo con los números de tres cifras, se puede seguir utilizando el material elegido para representar las decenas: si se han utilizado vasos, apilando 10 vasos y posteriormente cambiando los 10 vasos por un vaso grande; si se ha hecho con cajas apilando cajas y cambiándolas por una mayor, etc. Este trabajo se puede hacer en los dos sentidos posibles: escribir el número a partir de una cantidad dada con el material; y construir con el material la cantidad a partir de un número dado por escrito. Poco a poco se trata de ir avanzando hacia modelizaciones más gráficas y alineadas con el simbolismo propio del sistema de numeración posicional, como la que ofrecen los cubos multibase (material estructurado). Manipulativos que favorecen todo lo anterior: no estructurados (policubos, fichas de números, de objetos; collares de bolas de 10, 20, 50; cajas de huevos de 10 en dos filas, contadores, etc.) y estructurados (placas multibase, ábaco horizontal -aditivo- o rekenrek).  Ábaco horizontal o aditivo. Al respecto de los ábacos. Muchas veces se piensa directamente en los ábacos verticales, como el soroban japonés. El correcto manejo de un ábaco vertical ya presupone el conocimiento previo del sistema posicional de numeración, por lo que no es un material que facilite la adquisición y comprensión del conocimiento (ya que el conocimiento debe estar adquirido previamente para su uso). Por eso, es más recomendable el uso de los ábacos horizontales para alcanzar el objetivo de interiorizar y comprender el sistema de numeración posicional, especialmente en estos primeros niveles. Los ábacos verticales pueden ser útiles para otras finalidades distintas a la escritura de números naturales, como las orientadas al cálculo de operaciones aritméticas. La estimación en cálculo puede implicar procesos de reformulación (redondeo, truncamiento o sustitución de los números implicados), traslación (cambiar la estructura del problema) y compensación (hacer ajustes durante o después del cálculo). Además, se pueden efectuar juicios sobre los resultados para tratar de determinar si la estimación es aceptable. Es indispensable plantear situaciones de estimación de magnitudes discretas. De forma integrada con las situaciones de recuento, se puede plantear que el alumnado indique antes su estimación.
A.2. Sentido de las operaciones: - Estrategias de cálculo mental con números naturales iniciando el trabajo con centenas. - Suma y resta de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido: utilidad	Las estrategias de cálculo tienen que ser razonadas, y conviene familiarizarse con ellas por medio de una práctica razonada y rica, y siempre teniendo en cuenta la flexibilidad, pudiendo hacer una elección entre las estrategias trabajadas y verbalizadas. Entre las estrategias útiles para el cálculo rápido se pueden utilizar, entre otras que puedan surgir de la conversación: al cambiar el orden de los sumandos en una suma, el resultado no varía, será más eficaz sumar 7+2 que 2+7, siempre que se haya interiorizado “contar desde”,

csv: BOA20220727001

en situaciones contextualizadas, estrategias y herramientas de resolución y propiedades.	no empezar siempre por el 1; “el paso por el 10”, para sumar 7+5, se descompone el 5 en 3+2, y se convierte en 7+3+2=12, ya que a 7 le faltan 3 para llegar, “pasar” por el 10, estrategia de gran utilidad para el cálculo mental con números mayores y para la que se requiere haber hecho un trabajo previo y sistemático de descomposición de los números hasta el 10; automatizar la suma de dobles de una cifra; y de “casi dobles”, 4+4=8, 4+3, uno menos, 4+5, unos más; que sumar 9 es como sumar 10 y quitar 1; partir de resultados conocidos para obtener otros, si 7+2=9, 17+2 = 19; 17+12 =29; 70+20=90 Es más importante dominar las estrategias anteriores, que llevan a un cálculo más comprensivo, que trabajar un algoritmo. Las sumas y restas, que además deben presentarse de forma intercalada, pues ambas forman parte de las situaciones aditivas, deben acompañarse de la manipulación del material, para garantizar la representación con la comprensión y se tenga un buen dominio de la agrupación de unidades en decenas. Los algoritmos de las operaciones no tienen sentido en este ciclo y no favorecen el desarrollo del sentido numérico a estas edades. Sí tienen valor como objeto de estudio dentro del pensamiento computacional en ciclos posteriores. Pero ahora se trata de enfatizar cálculo oral y mental, así como flexibilidad sobre las operaciones y comprensión de las situaciones-problema que responden a ellas. Se trata de trabajar con situaciones aditivas («de suma o de resta») con la intención de que las reconozcan, las resuelvan utilizando su conocimiento de los números y traduzcan a lenguaje matemático. Que se enfrenten a situaciones que se pueden modelizar y resolver de diversas maneras e igualmente correctas, por ejemplo, 7+2=9 es lo mismo que 2+7=9, o que si tenemos que saber el dinero que nos falta para comprar algo que cuesta 11 euros y ya tenemos 5, podemos resolverlos preguntando ¿cuánto me falta de 5 a 11 euros? Y después escribirlo 11-5=? o 5 +?= 11. La iniciación en la resta, tendrá que hacerse de la misma manera, manipulando materiales, y empleando estrategias diversas para calcular el resultado, entendiendo que con frecuencia es necesario descomponer decenas y centenas. Cuando se llegue a un resultado, tanto si es correcto como si no lo es, hay que iniciar la reflexión de cómo han llegado, cómo lo han hecho, comunicarlo y contrastarlo con sus compañeros o compañeras. Esta conversación ayudará a ampliar las estrategias y encontrar la más eficiente. Después de este proceso de reconocimiento, obtención del resultado, explicación de cómo se ha llegado, se puede escribir con lenguaje matemático, (+, -, =); en grupo, pautado por el profesorado y hacia una mayor autonomía.
A.3. Relaciones: - Sistema de numeración de base diez iniciando el trabajo con centenas: aplicación de las relaciones que genera en las operaciones. - Números naturales en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación - Relaciones entre la suma y la resta: aplicación en contextos cotidianos.	Comprender lo que es la suma y lo que es la resta no debe limitarse a saber calcular operaciones formales (con o sin algoritmo) ni tampoco a elegir una de las dos operaciones en situaciones contextualizadas. Se trata de abordar de forma progresiva las diversas situaciones aditivas contextualizadas (concretas) de una etapa, al mismo tiempo que se aprenden hechos numéricos y se desarrollan técnicas de cálculo formal que conectan con las técnicas de conteo intuitivas del alumnado. Conviene observar que es preferible, por tanto, pensar en situaciones aditivas de una etapa en lugar de problemas «de suma» o problemas «de resta». La dificultad de estas situaciones no radica únicamente en el tamaño de los números, sino en su estructura semántica (significado y papel de los números que intervienen). Será la comprensión del rango de situaciones en que emerge la suma o la resta y las conexiones con el conteo las que enriquecerán el significado de estas operaciones. En Cid et al. (en Godino, 2003) se recoge una clasificación de estas situaciones atendiendo al papel que juegan los números: estado (E), cuando los números del problema son el cardinal de un conjunto, el ordinal de un elemento o la medida de una cantidad de magnitud; transformación (T), cuando un número expresa la variación que ha sufrido un estado; comparación (C), cuando el número indica la diferencia que existe entre dos estados que se comparan entre sí. De esta manera se obtienen los siguientes tipos de situaciones: EEE, ETE, ECE, TTT, CTC, CCC. En estas situaciones, además del significado de los números (cardinal, ordinal o medida) y el papel (E, T o C), se ha de tener en cuenta la posición de la incógnita; es decir, el número desconocido, que puede ser el total o una de sus partes (en las situaciones parte-todo) o el término inicial, medio o final en las demás situaciones. Además, hay que considerar también el sentido del término medio en las situaciones ETE, ECE y CTC, ya que puede indicar un aumento o una disminución del término inicial (si es una transformación) o puede señalar si el término inicial es mayor, igual o menor que el término final (si es una comparación). Por ejemplo: El enunciado «Sara tiene 7 cromos. Regala 3 a un amigo. ¿Cuántos le quedan?» responde a una situación Estado-Transformación-Estado (ETE), con la incógnita en el estado final, donde los 7 cromos son el estado inicial y los tres que regala, la transformación. La comprensión surge de la resolución de problemas, que es lo que permite al alumnado construir el significado. Para ello habrá que plantear diferentes situaciones aditivas (EEE, ETE

csv: BOA20220727001

y ECE), de manera que el alumnado se familiarice con ellas y las resuelvan inicialmente con técnicas de recuento (que pueden ser variadas, y dependiendo de los números que intervienen, favorecer unas u otras, como el conteo desde el mayor). Resulta fundamental, además, ir variando desde el principio las diferentes posiciones del número desconocido y los sentidos de comparaciones y transformaciones, para evitar que el alumnado trate de decidir si es un problema «de suma» o «de resta» a partir de palabras «clave» en el enunciado (p. ej., si aparece total, entonces es de suma; si aparece quitar, de resta), las cuales llevan muchas veces a equívocos y, en pocas ocasiones, a la comprensión.

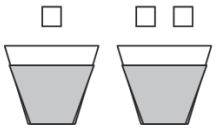
Las situaciones de tipo TTT, CTC y CCC no conviene presentarlas al comienzo del aprendizaje de la suma y la resta, ya que son muy complejas. Se puede valorar su tratamiento en segundo o tercer ciclo.

Situaciones y problemas en las que se usa la calculadora para introducir y desarrollar conceptos relacionados con el sistema decimal posicional. Una actividad que consistiera en ir sumando uno o restando uno en la calculadora da pie a reflexionar acerca de qué cifras cambian. Un ejemplo muy interesante, para 2º curso, consiste en explorar cómo llegar a ciertos números a partir de uno determinado. Para cumplir el objetivo, el alumnado pondrá en juego diversas descomposiciones, saltos de decena, etc. Es una actividad abierta que permite la discusión de diferentes estrategias.

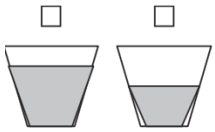
Con la calculadora. Comienza con 78 y, sin borrar el resultado, haz el número siguiente.	¿Qué números has tenido que sumar o restar?
98	
48	
18	
118	
119	

A.4. Razonamiento proporcional:
- Iniciación al pensamiento relativo.

Existen ciertas situaciones de aprendizaje que proporcionan una base experiencial que permite cierto desarrollo informal del pensamiento relativo que, a la postre, termina siendo beneficioso para el desarrollo del pensamiento proporcional. Podemos, por ejemplo, trabajar situaciones de comparación cualitativa (sin números), donde se plantean preguntas sobre conceptos como dulzor, intensidad de sabor, lo apretadas que estarán las plantas, etc. Por ejemplo: dos niñas hacen zumo de limón. Usan la misma cantidad de zumo, como ves en los vasos. Una usó un terrón de azúcar y la otra usó dos terrones de azúcar. Pregunta directa: ¿un zumo sabrá más dulce que el otro o tendrán el mismo sabor? Pregunta inversa: ¿un zumo tendrá un sabor más intenso (más ácido) que el otro o tendrán el mismo sabor?



Y lo mismo con esta otra situación.



Fuente: Nunes, et al. (2003).

A.5. Educación financiera:
- Sistema monetario europeo: monedas (1, 2 euros) y billetes de euro (5, 10, 20, 50 y 100), valor y equivalencia.

El trabajo con contextos económicos en el resto de sub-bloques del sentido numérico permite cubrir los saberes del sub-bloque de Educación Financiera.

No se trata de emplear el sistema monetario como «recurso manipulativo» sobre el que construir la idea de sistema decimal posicional, ya que presenta ciertas peculiaridades, como las bases auxiliares 2 y 5 y, particularmente en este ciclo, se salta toda la fase que conecta con el conteo y la representación de la magnitud del número.

B. Sentido de la medida

El sentido de la medida va mucho más allá de ser un simple contexto sobre el que hacer operaciones. Es la base sobre la que se construyen muchas de las grandes ideas de las matemáticas. Quizás, el mejor ejemplo de ello sea la abstracción paulatina del número racional, a través de sus diferentes representaciones (fracciones, decimales, etc.). En el primer ciclo de Educación Primaria se debe continuar la línea iniciada en Educación Infantil sobre magnitudes y medida. Los procesos de comparación y de medida deben realizarse en su totalidad, verbalizando las acciones que se realizan y reflexionando sobre estas. Hay que tener en cuenta que cada magnitud tiene asociadas unas acciones y un vocabulario específico, por lo que las situaciones de aprendizaje deben ser ricas y variadas en este sentido. La estimación será un estupendo campo para la exploración que, además de permitir el desarrollo de razonamientos propios, sirve para evaluar el desarrollo del sentido de la medida.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*

csv: BOA20220727001

<table>
<tr>
<td>

B.1. Magnitud y medida:
- Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad), distancias y tiempos.
- Unidades convencionales (metro, kilo y litro) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana.
- Unidades de medida del tiempo (año, mes, semana, día y hora) en situaciones de la vida cotidiana.
- Conservación de la cantidad de magnitud de interés en una situación concreta.
- Estrategias de comparación directa y ordenación de medidas de la misma magnitud.
- Procesos para medir mediante repetición de una unidad y mediante la utilización de instrumentos no convencionales.
- Procesos de medición con instrumentos convencionales (reglas, cintas métricas, balanzas, calendarios...) en contextos familiares.

</td>
<td>

Las situaciones de identificación y conservación de la magnitud son situaciones que ponen al alumnado ante la problemática de abstraer que hay una cualidad que se mantiene constante, que no varía, a pesar de que haya otras características del objeto que sí lo hagan.

La conservación de la cardinalidad y de la longitud son las primeras en desarrollarse. En cambio, la conservación del área y del volumen es más tardía, culminando en torno al final de la educación primaria. A continuación, exponemos algunas actividades que involucran situaciones de conservación, comparación y medida con unidades arbitrarias, para la magnitud masa. Se recomienda utilizar materiales como plastilina o grupos de policubos, pues permiten cambiar de forma manteniendo la misma cantidad de masa.

- Para evaluar los conocimientos previos del alumnado y su competencia relacionada con el sentido de la medida, se plantean actividades de sopesado de dos objetos, usando las manos como platillos de una balanza, para averiguar cuál es el más pesado y cuál es el más ligero.
- Actividades para comprender y ampliar el vocabulario relacionado con la magnitud: más pesado, más ligero al comparar el peso de dos objetos, sopesar, equilibrar, balanza, etc.
- Actividades de comparación de dos objetos utilizando la balanza, cuando el sopesado con las manos no permita establecer la comparación. El alumnado deberá saber manejar la balanza de dos platos y dar sentido a las distintas posiciones de los mismos. No son actividades triviales en las que simplemente «se juega» con la balanza. Hay un momento de exploración, por supuesto, pero las preguntas y las tareas que se planteen son sumamente importantes. Posibles actividades concretas son: equilibrar objetos en la balanza con una bola de plastilina fabricada al efecto; equilibrar un objeto con varios objetos; equilibrar una bola de plastilina, fraccionarla después y observar que los pedazos obtenidos se equilibran con el mismo objeto que la bola; descomponer una cantidad de plastilina en dos o tres bolas del mismo peso; comparar objetos del mismo aspecto exterior (volumen y forma) y de peso diferente.
- Actividades de ordenación de objetos con la balanza. Los objetos han de tener una cantidad de peso lo suficientemente próximas como para no poderlos ordenar usando solo la estimación dada por el sopesado de las manos. Convendrá verbalizar las estrategias a utilizar, basadas en la aplicación de la propiedad transitiva, para economizar el número de pesadas. ¿Se puede hacer la ordenación con un número menor de pesadas? ¿Cuántas? ¿Cómo lo has hecho?
- Actividades de medida con unidades arbitrarias cuyo soporte sea plastilina, policubos o centicubos. Son situaciones de cálculo en las que el transporte, reiteración y recuento de la unidad que equilibra en la balanza la cantidad a medir da lugar al número-medida.
- Actividades de construcción de cantidades de peso conocida su medida. Por ejemplo, construir con plastilina, policubos o similares objetos que tenga una determinada medida. Se recomienda construir un sistema regular de pesas, no decimal, marcándolas convenientemente.

Conviene tener en cuenta que una situación de enseñanza puede incluir varias de las situaciones anteriores. Por otro lado, en estas orientaciones, por motivos de espacio, solo se ha ilustrado brevemente algunas actividades alrededor de la magnitud masa. Una secuencia de aprendizaje cuidadosamente diseñada para el primer ciclo debería considerar el tratamiento profundo de la longitud, masa, capacidad y volumen, y tiempo. Se pueden encontrar muchos ejemplos y bibliografía, pues es un tema ampliamente tratado desde la didáctica de la matemática (p. ej., Chamorro y Belmonte, 1991).

</td>
</tr>
<tr>
<td>

B.2. Estimación y relaciones:
- Estimación de medidas (distancias, tamaños, masas, capacidades...) por comparación directa con otras medidas.

</td>
<td>

La estimación en medida es la referida a los juicios que pueden establecerse sobre el valor de una determinada cantidad de magnitud o bien la valoración que puede hacerse sobre el resultado de un proceso de medida. Conviene distinguir entre estimación de magnitudes discretas y continuas

Un ejemplo de estimación en medida de una magnitud continua consistiría en estimar la altura de una persona mediante la comparación con nuestra propia altura. Magnitudes continuas son la longitud, como en este ejemplo, el área, la masa, la capacidad, el volumen, etc. En cuanto a la estimación de magnitudes discretas, se pueden plantear situaciones de aprendizaje planteando averiguar el número de pinzas en una cesta, canicas en un recipiente, personas en la calle, etc.

Además de considerar diferentes magnitudes, un buen diseño didáctico debe tener en cuenta las posibles situaciones que surgen, dependiendo de si la unidad de medida está presente o no; y dependiendo de si el objeto cuya cantidad de magnitud a estimar está presente o no.

<table>
<tr><td></td><td>Objeto presente</td><td>Objeto ausente</td></tr>
<tr><td>Unidad presente</td><td>Qué parte de mi cuerpo mide unos 2 palmos</td><td>Qué objeto puede tener 3 palmos de altura</td></tr>
</table>

</td>
</tr>
</table>

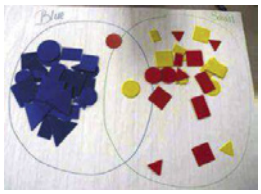
csv: BOA20220727001

Unidad ausente	Qué parte de mi cuerpo mide unos 15 cm	Qué objeto puede medir 30 m de altura	

Para desenvolverse con estas situaciones, el alumnado deberá desarrollar diversas técnicas y habilidades, como interiorizar algunas unidades y conocer referentes de la vida cotidiana para las diversas magnitudes. En el primer ciclo se debería poner especial énfasis en la estimación haciendo uso de unidades arbitrarias.

C. Sentido espacial

Aunque el modelo de niveles de razonamiento introducido por los van Hiele no corresponde con etapas escolares sino con razonamientos personales, podemos guiarnos con que la mayoría del alumnado de este ciclo va a razonar desde los niveles 0 (pre-reconocimiento) y 1 (visualización) y hay que plantear actividades que permitan consolidar el nivel 1, e iniciar el camino hacia el nivel 2 (análisis). En otras palabras, al comienzo de la Educación Primaria, el alumnado suele reconocer o estar en proceso de reconocer las figuras geométricas por su apariencia, viéndolas como un todo desprovisto de componentes o atributos, quizá, comparándolas con un prototipo conocido (puerta, ventana, balón, etc.). No reconocen las partes que componen la figura ni son capaces de analizarla para indicar propiedades esenciales. Apenas hay razonamiento, solo percepción. Será necesario comenzar con actividades enfocadas a aprender vocabulario geométrico, consolidar conceptos esenciales a la posición (delante-detrás, arriba-abajo, etc.), identificar formas y reproducir figuras en un ambiente de exploración, etc., y, sobre todo, incorporar situaciones de aprendizaje que permitan ir progresando en el razonamiento, atendiendo a las propiedades de las formas geométricas, la organización del espacio y las transformaciones geométricas (giros, desplazamientos).

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
C.1. Formas geométricas de dos y tres dimensiones: - Formas geométricas sencillas de dos dimensiones en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos. - Estrategias y técnicas de construcción de formas geométricas sencillas de una, dos o tres dimensiones de forma manipulativa. - Vocabulario geométrico básico: descripción verbal de los elementos y las propiedades de formas geométricas sencillas. - Propiedades de formas geométricas de dos dimensiones: exploración mediante materiales manipulables (mecanos, tangram, juegos de figuras, etc.) y herramientas digitales.	El análisis de formas geométricas en toda la etapa, pero fundamentalmente en este ciclo, hay que hacerlo manipulando materiales. La realidad ofrece abundantes posibilidades: cajas, envoltorios, frutas, etc. que se deben considerar junto a manipulativos específicos. En este ciclo cobra mucha importancia cuidar el punto de entrada de las actividades para consolidar los conceptos fundamentales de la organización espacial. La búsqueda e identificación de figuras de la realidad de diferentes tamaños y en diferentes posiciones, por medio de materiales reales, fotografías, en aplicaciones informáticas, etc. evita un aprendizaje limitado a formas y figuras que son presentadas en su posición estereotipada, lo cual es un gran inconveniente de los libros de texto, señalado en multitud de investigaciones. Se deberían llevar a cabo múltiples y variadas actividades de clasificación, donde además de propiedades geométricas se pueden incluir otras cualidades de los objetos, como el color o la textura. Esta figura muestra un ejemplo con bloques lógicos (en la fuente aparece descrita en detalle).  Fuente: Howse y Howse (2014). Habría que ir planteando actividades como esta, que pongan en juego la visualización de las distintas propiedades de las figuras y los cuerpos, haciendo que el alumnado las relacione, empleando distintos criterios de clasificación. Al final de ciclo es esperable que atiendan ya al número de lados, la forma de las caras de los cuerpos en 3D, etc. Con los cuerpos en 3D, las actividades de clasificación pueden orientarse a distinguir aquellas que tengan una superficie plana y otra curva (poliedros y no poliedros). Muchas de las actividades pueden realizarse en conexión con el sentido de la medida. Por ejemplo, mediante la manipulación de cuadrados da pie a plantear la construcción de todas las figuras posibles con dos cuadrados, tres, cuatro, cinco, etc., lo que da lugar a las familias de triminós, tetraminós, etc. Y lo mismo con cubitos. Esto permite poner en juego la diferencia entre igualdad geométrica e igualdad física. El uso de plantillas triangulares para dibujar diferentes polígonos y contar los triángulos que las forman también es una interesante situación de aprendizaje, al igual que su «equivalente» en 3D, manipular cubitos y hacer diferentes composiciones policúbicas y contar los cubitos que las forman. En conexión con el sentido de la medida se pueden comparar y ordenar de acuerdo con alguna cualidad, como longitud, área, peso, etc.). La utilización de tangrams, mosaicos, pentominós, bloques lógicos (pattern blocks), etc. posibilita la composición de un mismo polígono con diferentes formas. Los «dictados geométricos» son una actividad muy interesante en la que un compañero o compañera describen a otro una forma geométrica y este la dibuja. Después, se discute a ver si era la forma deseada o qué ha podido pasar.
C.2. Localización y sistemas de representación: - Posición relativa de objetos en el espacio e interpretación de movimientos:	De nuevo, difícilmente podremos plantear actividades específicas de este grupo de saberes, pues casi todas van a involucrar la modelización e, incluso, el pensamiento computacional. Las situaciones de aprendizaje deberían incluir la realización recorridos en un plano con tramos rectos y curvos para llegar de un lugar a otro, considerando varios recorridos posibles,

csv: BOA20220727001

descripción en referencia a uno mismo a través de vocabulario adecuado (arriba, abajo, delante, detrás, entre, más cerca que, menos cerca que, más lejos que, menos lejos que…).	codificando el recorrido con números (contaje) y flechas (dirección y sentido). Esto es algo que debería realizarse con el propio cuerpo o sobre un sistema de representación, como un mapa, bien sea en papel o en una aplicación informática. - Explicar recorridos para salir de un laberinto. - Realizar recorridos en el aula y codificarlos con número de pasos y direcciones. - Evocar un recorrido y codificarlo, explicarlo. - Descripción de posiciones entre objetos a partir de fotografías, maquetas, los propios dibujos. - «Dictados geométricos» de itinerarios entre compañeros o compañeras con un inicio y un final, en una cuadrícula (tanto con el propio cuerpo como con fichas sobre una hoja de papel).
C.3. Movimientos y transformaciones: - Apreciar la simetría y la regularidad en dibujos sencillos.	Se trata de ofrecer una base experiencial al alumnado para que este desarrolle sus intuiciones sobre la simetría y los patrones en geometría. Es algo que puede realizarse en clara conexión con el área de Plástica. Por ejemplo, dibujar los ejes de simetría en figuras y dibujos sencillos; plegar figuras sencillas de papiroflexia (los pliegues adoptan configuraciones geométricas que han de apreciarse); recortar un papel con un propósito específico y dar lugar a una figura simétrica; completar figuras atendiendo a la simetría. A partir de la reproducción y coloreado de figuras y mosaicos con ayuda de una cuadrícula, se posibilita la observación y reconocimiento de regularidades geométricas. Para ello, resulta esencial planificar el andamiaje y elegir preguntas adecuadas para que el alumnado exponga sus observaciones. Además, la presencia de mosaicos y frisos en distintos monumentos del patrimonio aragonés, permite descubrir e investigar la geometría de las transformaciones.
C.4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica: - Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos. - Relaciones geométricas: reconocimiento en el entorno.	Este conjunto de saberes no puede concebirse de forma aislada al de formas geométricas de dos y tres dimensiones. El razonamiento va a ser una constante en todo el trabajo que se haga en geometría. Algunas actividades específicas de visualización son las que exigen representar el mismo objeto desde diferentes puntos de vista o averiguar cuál es el punto de vista a partir de cómo se ve un objeto. Para esto resultan muy útiles los juegos de construcción como legos, el manipulativo denominado polydron, policubos, etc. La modelización de un recorrido también es algo que debe abordarse de manera integrada con los saberes del apartado de movimientos y transformaciones. P. ej., explicar recorridos que se hacen habitualmente por medio de la evocación.
D. Sentido algebraico y pensamiento computacional	
En este primer ciclo, el desarrollo del sentido algebraico debe ir orientado a que el alumnado comprenda los diferentes tipos de relaciones que pueden darse entre números o expresiones aritméticas (equivalencia, orden, etc.), con especial énfasis en la oralidad y uso del lenguaje natural para expresar estas relaciones. En este sentido, es imprescindible establecer conexiones con el sentido numérico y el espacial. De hecho, apenas tiene sentido tratarlo de manera aislada. Las clasificaciones atendiendo a diferentes criterios, la exploración de patrones y las situaciones de cambio o transformación continúan el camino hacia la generalización que ya se inició en infantil. Por supuesto, el empleo de manipulativos es fundamental en el modelizado de estas y otras situaciones, y el camino hacia la abstracción arranca inevitablemente de él. La búsqueda de regularidades es un saber transversal a todos los contenidos matemáticos y de otras áreas: las fases de la luna, los panales de las abejas, los pasos de una danza, los resultados al arrojar una moneda, etc. Un patrón es un tipo de regularidad, en el que una sucesión de signos: numéricos, gráficos, orales, gestuales…, se construyen siguiendo una regla, de repetición, de crecimiento, de movimiento. Las situaciones de aprendizaje con patrones suponen hacer conjeturas, argumentar, probar, organizar datos en tablas de manera exhaustiva, etc. y constituyen uno de los elementos fundamentales del desarrollo del pensamiento algebraico.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
D.1. Patrones, relaciones, clasificaciones y funciones: - Estrategias para la identificación, descripción oral, descubrimiento de elementos ocultos y extensión de secuencias a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. - Clasificaciones de objetos atendiendo a cualidades determinadas y diferentes criterios. - Discusión sobre la veracidad o falsedad entre expresiones que incluyan operaciones, valorando si se puede afirmar o negar que una es mayor, menor o igual que otra. - Representación de la igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos. - Apreciación del cambio en distintos tipos de situaciones, tanto numéricas como geométricas.	Los patrones ofrecen excelentes oportunidades de conexión con el sentido numérico (cuando el patrón es numérico) y con el sentido geométrico (cuando se trata de patrones geométricos). Las situaciones de aprendizaje que se deberían plantear incluyen, entre otras, el completado de secuencias (y expresar verbalmente el porqué); la generación de secuencias con un patrón de repetición expresado verbalmente o de forma pictórica; clasificación de secuencias atendiendo al tipo de patrón. En lo relativo a las clasificaciones también se pueden establecer conexiones con los saberes de otros sentidos y con otras áreas. Se trata de efectuar clasificaciones, ordenaciones y correspondencias siguiendo criterios dados de forma cualitativa. Para este propósito pueden emplearse bloques lógicos (y materiales empleados para el sentido espacial), objetos del entorno u otros materiales. Las tareas a realizar con ellos se inician con la exploración, de manera que puedan aparecer clasificaciones espontáneas, quizá, fijándose en el color, forma o textura. Después de poner en común los criterios elegidos, se puede plantear la clasificación con un criterio dado específico, o una combinación de ellos (lo que formalmente sería la unión y la intersección). Es interesante abordar el caso en que no se dispone de ningún elemento que cumpla con los criterios y preguntar al alumnado cómo debería ser y si tiene sentido. Algunas de estas tareas pueden realizarse sobre un diagrama que facilite la clasificación, como los diagramas de Venn. Estos no deben convertirse en objeto de estudio, sino que simplemente son un soporte donde ir colocando los objetos a clasificar según cumplen un criterio, otro, ambos, solamente uno, etc. De nuevo, se trata de verbalizar los argumentos empleados.

csv: BOA20220727001

	Este tipo de actividades tiene una gran relevancia para promover ideas matemáticas fundamentales. Estamos cimentando el camino que ya se inició en infantil hacia la generalización, la conjetura y la representación. De nuevo, se incluyen aquí situaciones de aprendizaje, en clara conexión con el sentido numérico, para que el alumnado comprenda los diferentes tipos de relaciones que pueden darse entre números o expresiones aritméticas (equivalencia, orden, etc.), con especial énfasis en la oralidad y uso del lenguaje natural para expresar estas relaciones. Cuando aparezca el signo igual, las tareas no deben restringirse a efectuar el cálculo de una operación, sino a poner sobre la mesa si esa expresión es cierta o falsa, o si uno de los lados es mayor o menor. En otras palabras, se trata de enfatizar las relaciones y fomentar un desarrollo rico del significado del signo igual, como forma de expresar estas relaciones. Eventualmente, pueden aparecer otros signos, como los que expresan de forma simbólica relaciones de desigualdad ("mayor que", "menor que"), pero con la única intención de que comiencen a ser conscientes de ellos. Para conectar lenguaje verbal y lenguaje simbólico se pueden proponer tareas de «traducción» de pequeñas frases, dadas de manera oral. Por ejemplo, «María Ángeles tenía 25 cromos y ha dado 3 cromos» (25-3=). También se pueden realizar «dictados» breves de enunciados matemáticos también son una tarea adecuada. Por ejemplo: el docente o la docente leen «a dos le sumo siete y obtengo nueve», lo que da lugar a «2+7=9». La noción de cambio o transformación requiere una atención especial. Se trata de emplear situaciones que pueden surgir en el desarrollo del sentido numérico o espacial como «excusa» para analizar el proceso de cambio subyacente. Por ejemplo, en actividades donde cambia alguna propiedad de un objeto (color, tamaño, forma, cardinalidad, etc.). Alsina (2019) menciona la máquina de cambiar cualidades, las cadenas de cambios, o bien el dominó de las diferencias con un solo cambio.
D.2. Modelo matemático: - Proceso de modelización con el andamiaje adecuado en el aula, empleando objetos manipulables, dramatizaciones, dibujos, diagramas, etc. de manera que se conecte lo concreto con lo pictórico y lo abstracto para comprender las situaciones y los problemas que se planteen.	La utilización de manipulativos forma parte esencial del camino que lleva de lo concreto a lo abstracto. La abstracción, en matemáticas, comienza desde infantil, con el aprendizaje de los números a partir de identificar «algo» que comparten diferentes colecciones de objetos del mismo cardinal. El proceso de modelización, al igual que todo el aprendizaje a través de la resolución de problemas, debe tener un andamiaje (scaffolding). Esto quiere decir que la secuencia didáctica debe planificarse de manera que se pueda conectar con conocimientos previos, haya interacciones entre el alumnado y puestas en común, etc. En el caso de la modelización con manipulativos, ese andamiaje debe incluir un primero momento de exploración del material manipulativo, haciendo preguntas al alumnado acerca de las regularidades que observan (p. ej, cuando es estructurado, como en el ábaco horizontal, puede observar que cada fila tiene 10 bolitas). Hay que evitar siempre decirle al alumnado de entrada qué uso tiene que dar al manipulativo y cómo ha de pensar sobre las acciones que realiza. En este sentido, conviene observar que proporcionar andamiaje no es lo mismo que «guiar» o «pautar». El uso de los manipulativos debe ser planificado, ya que por sí solos no proporcionan la solución definitiva hacia la comprensión de los conceptos puestos en juego (Szendrei, 1996), Esto quiere decir que, después de esa fase de exploración inicial hay que contemplar qué tareas proponemos para ser abordadas con el material, qué preguntas van a realizarse, etc. Además, la elección del manipulativo es importante y constituye una variable didáctica, ya que afecta a la relación con el saber matemático en cuestión. No es lo mismo el uso de material estructurado que el de material no estructurado. Un ejemplo muy claro lo tenemos, como comenta Szendrei (1996), en el uso de las regletas de Cuisenaire, que conectan de forma idónea con la medida, pero no tanto con la aritmética del número natural, pues esto último debe conectarse con el conteo de magnitudes discretas.
D.3. Pensamiento computacional: - Estrategias para la interpretación de algoritmos sencillos (rutinas, instrucciones con pasos ordenados…).	En conexión con el sentido espacial, surgen interesantes situaciones de aprendizaje cuando se propone al alumnado que diseñe la secuencia de acciones necesaria para llegar a una determinada localización desde otra. El grueso de estas actividades puede realizarse sin elementos tecnológicos digitales. Posibles variables didácticas y otras consideraciones son: que el elemento que se mueve sea el propio alumnado, otro alumnado diferente al que diseña la secuencia, o un objeto que se mueve en un tablero o por el suelo; ejecutar un algoritmo diseñado por otro; optimizar algoritmos propios o de otros (¿se puede llegar en un número menor de movimientos?); inclusión de diferentes acciones (adelante, atrás, giros, número de pasos, etc.). De forma integrada con el desarrollo del sentido numérico y el especial énfasis que hay que poner en la oralidad; es decir, en las técnicas de conteo y cálculo oral, habrá que considerar situaciones de aprendizaje donde el alumnado describa las acciones que ha realizado para llegar a un resultado concreto. Hay que evitar el empleo de algoritmos en este primer ciclo, bien sean los estándar o tradicionales o cualquier otro, y todo lo que se haga relacionado con las operaciones ha de ser flexible.
E. Sentido estocástico	
El hecho de que el sentido estocástico aparezca en el último lugar, junto con el sentido socioafectivo, no debe dar lugar a equívoco. Se trata de un conjunto de saberes y competencias vinculadas sumamente importantes, en los que el alumnado debe adquirir la base experiencial	

csv: BOA20220727001

necesaria para desarrollar adecuadamente su intuición. Como se verá en la descripción de los saberes, existen múltiples oportunidades de conexión con otros sentidos. Por ejemplo, la elaboración de gráficos sencillos a partir de pequeños proyectos estadísticos es algo que puede llevarse a cabo de forma integrada con actividades propias del sentido numérico. En cuanto a la probabilidad e incertidumbre, su tratamiento será fundamentalmente intuitivo y en conexión con el desarrollo del lenguaje verbal. Así, existen numerosas expresiones lingüísticas que permiten expresar nuestro grado de creencia acerca de la ocurrencia o no de un suceso.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
E.1. Distribución e inferencia: - Estrategias de reconocimiento de los principales elementos y extracción de la información relevante de gráficos estadísticos muy sencillos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras...). - Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y recuento de datos cualitativos y cuantitativos en muestras pequeñas. - Representación de datos obtenidos a través de recuentos mediante gráficos estadísticos sencillos, recursos tradicionales y tecnológicos.	Las bases para comenzar a desarrollar el sentido estocástico comenzaron ya en infantil. No en vano, las comparaciones, clasificaciones y recuentos son una forma de ganar conocimiento sobre un conjunto de elementos y son la base de la estadística. El planteamiento de pequeños proyectos estadísticos, que tengan como objetivo responder a alguna pregunta, proporciona un marco muy adecuado para poner en juego estas situaciones, pudiendo integrarse de forma muy clara con otras situaciones propias del sentido numérico o algebraico. Incluso, si lo que vamos a realizar es un mini-proyecto para clasificar formas, con el sentido espacial. Sin embargo, no se trata solo de comparar, clasificar y contar. Ya desde el primer ciclo, es fundamental trabajar la formulación de preguntas que puedan responderse con datos. A partir de esas preguntas de investigación, es cuando se puede plantear cómo recoger los datos, o dónde obtenerlos y pasar a analizarlos y sintetizarlos por medio de representaciones. En este primer ciclo, la elaboración de pictogramas, representaciones con materiales (como policubos), diagramas de barras u otro tipo de gráficos sencillos es suficiente para estos propósitos. Con los datos ya recogidos y analizados es cuando se debe retomar la pregunta inicial. ¿Qué sabía el alumnado antes de llevar a cabo el estudio? ¿Qué dicen los datos? El saber matemático que está detrás de esto es la comparación cuantitativa de frecuencias absolutas. Estas reflexiones son importantes y, además de dar lugar a excelentes charlas de aula, ponen sobre la mesa el papel de la estadística en la toma de decisiones. Además, conviene explotar los datos un poco más y preguntarse, de manera muy informal e intuitiva, por aspectos relacionados con el muestreo y la inferencia. No es más que plantear preguntas iniciales que anticipen cierta variabilidad (¿cómo de rápido crecerá mi planta?) o, ya después del análisis de datos, preguntarse hasta dónde tiene sentido extender las conclusiones del estudio. Por ejemplo, si hemos realizado un estudio descriptivo de alguna característica de nuestra clase, hasta qué punto podemos esperar que sea igual en la clase de al lado. Estos pequeños proyectos estadísticos a los que se hace referencia deberían plantearse en torno a temas cercanos al alumnado. Idealmente, a partir de alguna curiosidad o tema de interés, porque la fase de proponer preguntas adecuadas es, como se ha dicho, muy importante. Otro aspecto a tener en cuenta es que en el primer ciclo, el tamaño de la muestra debe ser manejable. Por ejemplo, comenzar con muestras menores de 15 elementos para los primeros proyectos y hasta 30, más adelante. Igualmente, hay que considerar que no todos los datos son cuantitativos. Estos pueden ordenarse, contarse, etc. Pero hay otros datos, cualitativos, que pueden clasificarse (incluso, en ocasiones, ser ordenados). Esto da pie a elegir el gráfico más conveniente en cada caso (pictogramas, barras). A modo de ilustración, ante la pregunta de investigación ¿cómo de rápido crecerá mi planta?, surgen otras nuevas preguntas: ¿las plantas a las que les da más luz solar crecen más rápido? ¿Cómo afecta la luz solar al crecimiento de la planta? Estos son ejemplos de buenas preguntas que han de responderse con un estudio estadístico. Sin embargo, cuando preguntamos ¿cómo de alta es mi planta?, como la respuesta se consigue midiendo simplemente la altura de la planta, no es una pregunta de investigación. En todo caso, es la pregunta que nos hacemos más adelante, ya para recoger los datos. La guía para la evaluación e instrucción en educación estadística GAISE II (Bargagliotti, et al. 2020), descargable, contiene numerosas orientaciones y ejemplos de actividades para fomentar el desarrollo del sentido estocástico, en lo que concierne a distribución en inferencia estadística.
E.2. Predictibilidad e incertidumbre: - Acercamiento informal e intuitivo al azar y la probabilidad. - Desarrollo de lenguaje de uso común para expresar incertidumbre. - Representaciones gráficas de datos: pictogramas.	Hay que proporcionar una base experiencial adecuada desde el primer ciclo en torno al azar y la probabilidad. El acercamiento a las ideas de predictibilidad e incertidumbre será informal e intuitivo, lo cual no quiere decir que simplemente se trate de jugar con dados o intentar adivinar el tiempo que hará mañana. Ha de haber una reflexión, y el andamiaje de las situaciones de aprendizaje debe incluir momentos en que el alumnado efectúe juicios y valoraciones antes de las experimentaciones y que después, una vez realizadas, las contraste. De nuevo, las conexiones con el sentido numérico son claras. Hay muchos juegos en los que se utilizan dados y se observa su suma, el valor más alto, etc. Observemos que, además del cálculo de la suma, tratar de contabilizar los posibles sucesos de un experimento aleatorio es una situación de conteo (combinatoria, ya que no siempre está claro cómo hacer el recuento). Es importante que no se utilicen siempre dados, sino que se incorporen otros dispositivos aleatorios y que el conjunto de situaciones no se reduzca exclusivamente a los juegos. Los fenómenos aleatorios forman parte del día a día. Por supuesto, la recogida de datos que provienen de experimentos aleatorios ponen en juego técnicas estadísticas, por lo

csv: BOA20220727001

	que los saberes de uno y otro apartado del sentido estocástico están íntimamente relacionados. También son evidentes las conexiones con los saberes de Lengua. El lenguaje verbal está lleno de expresiones que indican nuestra creencia acerca del grado de ocurrencia o no de un suceso: más probable que, seguro, imposible, no creo que vaya a ocurrir esto, etc. En primer ciclo, hay que desarrollar estas expresiones, poniendo énfasis en la oralidad, jugando a ordenarlas de menos probable a más probable, elaborar frases con ellas con un contexto determinado (tiempo atmosférico, por ejemplo).

F. Sentido socioemocional

El sentido socioafectivo en matemáticas está muy relacionado con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), por lo que su desarrollo implica plantear situaciones para que el alumnado reflexione sobre sí mismo y sobre cómo se enfrenta al aprendizaje de las matemáticas, originando un autoconcepto positivo como aprendiz de matemáticas; para colaborar con otros de forma constructiva por medio de trabajo en diferentes agrupamientos: parejas, pequeño grupo, grupo/clase, dependiendo de la tarea que se plantee; situaciones que supongan un reto y en las que se entrene en perseverancia; valorar los errores como fuente de aprendizaje, reflexionando sobre ellos; etc. Todo esto debe formar parte de la cultura de aula, en cuya formación el profesorado tiene un papel fundamental: pensar en lo que pueden hacer, en lugar de fijarnos en lo que no pueden hacer todavía; pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrece el grupo; centrarnos en los objetivos principales en lugar de reducir la enseñanza a una serie de trucos mecánicos vacíos de significado.

Desde la inclusividad, se entiende que el aprendizaje es un camino, unos o unas pueden ir más adelante que otros u otras pero todos se benefician de las preguntas y aportaciones de los compañeros o compañeras. Sentir que se cree en las posibilidades propias, es uno de los factores más importantes del aprendizaje. Las investigaciones avalan que los grupos homogéneos transmiten expectativas bajas y limitan las posibilidades de aprender. En este sentido, actividades de suelo bajo y techo alto que pueden ser abordadas por todo el alumnado. El «suelo», «piso» o «umbral» es el arranque de la actividad y conecta con conocimientos previos muy básicos). El «techo» da oportunidades de bloqueo (reto y superación) también a todo el alumnado, permitiendo diferentes niveles de profundización. Esto posibilita que todo el alumnado progrese en el aprendizaje, por lo que, en matemáticas, bien gestionadas en el aula, son un excelente ejemplo de actividad inclusiva. Observemos que tienen en cuenta el Principio General n.º 3 de esta Ley: «La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Se pueden encontrar muchas actividades de este tipo en la red, por ejemplo: NRICH y map.mathshell.org».

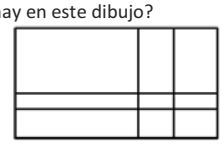
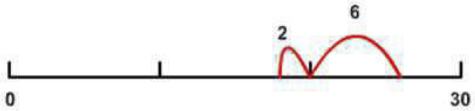
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
F.1. Creencias, actitudes y emociones propias: - Gestión emocional: estrategias de identificación y expresión de las propias emociones ante las matemáticas. Curiosidad e iniciativa en el aprendizaje de las matemáticas.	Ya se ha señalado la importancia de las actitudes y expectativas del profesorado sobre el alumnado para que este tenga confianza en sus capacidades al enfrentarse a los saberes matemáticos. En las orientaciones para la enseñanza de los diferentes sentidos matemáticos se han ido sugiriendo estrategias facilitadoras del sentido socioafectivo: favorecer la construcción de los saberes, en lugar de presentarlos elaborados; permitir y favorecer el uso de estrategias personales en la resolución de problemas para conectar con conocimientos previos e intuiciones; plantear retos y problemas cuya resolución no es evidente en un primer momento y que su solución requiere perseverar; permitir la comunicación de los razonamientos matemáticos, sean correctas o no; favorecer representaciones propias en la resolución de problemas, etc…
F.2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad: - Identificación y rechazo de actitudes discriminatorias ante las diferencias individuales presentes en el aula. Actitudes inclusivas y aceptación de la diversidad del grupo. - Participación activa en el trabajo en equipo: interacción positiva y respeto por el trabajo de los demás. - Contribución de los números a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.	El planteamiento de actividades en pequeños grupos heterogéneos hace que el alumnado no tenga que afrontar solo la situación-problema de aprendizaje. Estos grupos deben ser aleatorios (siempre que se pueda) para construir una cultura de aula inclusiva, en la que se hagan visibles los procesos de pensamiento y todo el alumnado se sienta más seguro al contar sus ideas. Nunca se debe penalizar por ello, ni verbalmente ni de ninguna otra manera. La conversación entre iguales para llegar a un acuerdo y el esfuerzo por la escucha, ayuda a ampliar las propias estrategias y a empezar a utilizar un lenguaje matemático que comprendan los compañeros o compañeras. Hablar de matemáticas ayuda a la propia comprensión. Estas interacciones en el aula no son cosa de un día, sino que han de desarrollarse como parte de la cultura de aula. Hay que aprender. El papel del docente o la docente es fundamental, como guía que plantea preguntas abiertas a los niños y niñas que les ayuden a razonar, a cuestionar sus propias ideas y las de los demás, a buscar recursos en el aula que puedan emplear para resolver el problema, etc. Es importante dejar tiempo para pensar y poder contestar sin anticiparse a la respuesta del alumnado. Finalmente, materiales como lecturas y audiovisuales de contenido matemático, además de tener un sentido globalizador y contextualizado, permiten desarrollar afectos positivos hacia las matemáticas. Existen estupendas series de dibujos animados para primer ciclo, como Peg+Gato o los Numberblocks, que pueden servir como recurso, tanto como detonante de alguna situación de aprendizaje como para articular charlas de aula sobre aspectos afectivos.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

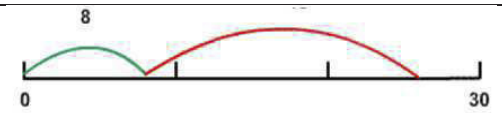
A. Sentido numérico

Se debe seguir explorando el sistema de numeración decimal y los diferentes significados del número natural como cardinal, ordinal, medida y código. Se inicia la exploración de situaciones multiplicativas, que permiten, a su vez, ganar comprensión del sistema de numeración posicional y sus propiedades. Las conexiones con otros sentidos, como el de la medida, son muy evidentes, porque muchas de las grandes ideas acerca de los números, nacen de tareas de medida. Es el caso de las fracciones, cuyo aprendizaje se inicia al final de este ciclo, con mucho énfasis en la realización de medidas y la verbalización de las acciones, dejando la expresión simbólica de estas en segundo plano.

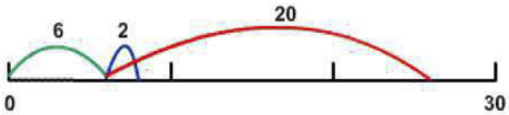
csv: BOA20220727001

Otras conexiones, como las que se dan con el sentido algebraico y el pensamiento computacional, también son muy enriquecedoras, puesto que contextos de uso de los números pueden dar lugar a la investigación sobre patrones, elaboración de conjeturas, etc.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
A.1. Conteo y cantidad: - Estrategias variadas de conteo, recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana en cantidades hasta las unidades de millar. - Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números (decenas, centenas y millares). - Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas. - Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales hasta las unidades de millar. - Fracciones con denominadores manejables en contextos cercanos al alumnado.	La estructura del sistema de numeración decimal posicional tiene un trasfondo multiplicativo. En este ciclo, el conocimiento de la multiplicación hace posible avanzar en el orden de magnitud de los números. Cada unidad de un orden determinado tiene un valor diez veces de la que se anota en su derecha: una decena equivale a diez unidades, una centena a diez decenas, etc. La representación con materiales, al menos una vez (y las que sean necesarias como facilitador del aprendizaje cuando haya dificultades), del mil, en bolsas transparentes ayuda a comprender cómo crecen las cantidades y es una buena propuesta para trabajar en grupo. Las cantidades mayores de 1000 serán más difíciles de representar, pero se trata de presentar progresivamente mayores cantidades, dejando tiempo para familiarizarse con ellas; reflexionar sobre la magnitud cada vez que se multiplica por 10 , el diez mil es 10 x 1000, etc. ; dar algún punto de referencia para cada cantidad: precios, habitantes, coches, etc. que ayuden a imaginarlos. El conteo no se agota con lo realizado en primer ciclo. Es interesante trabajar con el alumnado situaciones en las que no solo tengan que contar, sino que también tengan que nombrar («enumerar») los elementos a contar. Por ejemplo, la contestación a la pregunta «¿cuántas banderas de dos franjas verticales de distinto color podemos construir con los colores azul, verde, rojo y amarillo?» exige dibujar todas las banderas posibles para poder contarlas. Este tipo de situaciones didácticas son interesantes porque son perfectamente asequibles para el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y les permite adquirir unos conocimientos que facilitan la posterior comprensión de aspectos importantes de las matemáticas de Educación Secundaria. Es la antesala de la combinatoria, que, a fin de cuentas, es el arte de contar. Una situación didáctica de combinatoria es aquella en la que el objetivo es que el alumnado averigüe cuántos grupos distintos se pueden construir combinando determinados elementos o bien, cuántos elementos se necesita combinar para obtener cierto número de grupos. Ejemplo: ¿cuántos rectángulos hay en este dibujo?  Ejemplo: Ana, Marisa, Luis y Pedro quedan en una cafetería. Llegan de uno en uno. Escribe las posibilidades de orden de llegada de esas cuatro personas. A las fracciones se les dota de significado desde las tareas descritas en el sentido de la medida, por lo que nos remitimos a dicha sección para leer alguna orientación.
A.2. Sentido de las operaciones: - Estrategias de cálculo mental con números naturales y fracciones. - Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples (suma, resta, multiplicación, división) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. - Construcción de las tablas de multiplicar apoyándose en número de veces, suma repetida o disposición en cuadrículas. - Suma, resta, multiplicación y división de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido: utilidad en situaciones contextualizadas, estrategias y herramientas de resolución y propiedades.	Es imprescindible conocer aquellos aspectos que son clave en cada una de las operaciones y que es necesario asegurar para construir una base sólida, basada en la comprensión. Es importante asegurarse de que se conocen y comprenden los números de la primera centena y se utiliza la estrategia de sumar y restar pasando por el 10 aprendida en el primer ciclo. Esto lo podremos evaluar si localizan y sitúan con facilidad los números en la tabla del 0 al 100; si cuando buscan los números en la tabla, se dirigen intuitivamente hacia el cuadrante donde está el número pedido sin dudar; si usan la estrategia de sumar pasando por el 10, más propia del primer ciclo; es decir, a la pregunta de cómo han sumado 17 + 23 responden, por ejemplo 17 + 3 =20 y 20+20 =40. Todas estas estrategias son importantes como antesala de la multiplicación. **Suma y resta** Ambas se han introducido en el primer ciclo en conexión con las diferentes técnicas de conteo. Durante este ciclo, debe asegurarse de que se comprenden bien y que se pueden utilizar estrategias para encontrar soluciones exactas o estimadas a partir del cálculo mental y de modelizaciones que ayudan a imaginarlo. La resta se puede plantear de dos modos: contando cuántos faltan para llegar a cierto número (conecta con conteo progresivo); o bien descontando y preguntando «cuántos quedan si quitamos este número» (conecta con conteo regresivo). La modelización sobre la recta ofrece una representación en la que se pueden explorar las dos situaciones. Así 26 - 18 se puede resolver: a) Pensando cuántos van de 26 - 18 y haciendo, si es necesario parada en el 20.  b) Yendo hasta el 26, sacando 18 y mirando cuántos quedan

csv: BOA20220727001



c) También se puede aprender a redondear los números y, en lugar de pensar en 26 – 18, imaginar 26 – 20 = 6, y luego reajustarlo haciendo 6 + 2 = 8



Los algoritmos de las operaciones no aportan mucho a la comprensión de todas estas situaciones. En cambio, si los objetivos son el profundizar sobre el sistema de numeración posicional y desarrollar el pensamiento computacional, ofrecen excelentes oportunidades de aprendizaje para ello, que nunca pasan por la repetición mecánica vacía de significado.

Multiplicación y división

La multiplicación y la división son las principales novedades dentro del sentido numérico en el segundo ciclo de primaria. Comprender y tener agilidad con la multiplicación es lo que hace que en este ciclo se haga un gran progreso que llevará a comprender cómo crecen los números naturales y, junto con la división, a iniciar el trabajo con los números fraccionarios y los decimales en relación con el desarrollo del sentido de la medida. El proceso de enseñanza de la multiplicación y la división debería iniciarse con la introducción de situaciones didácticas multiplicativo-concretas referidas a materiales presentes en el aula y con el alumnado como actor. Por ejemplo: «Reparte estas 20 fichas en 4 montones iguales» o «Si cogemos 4 fichas tres veces, cuántas fichas tendremos al final», etc. Estas situaciones deben plantearse antes de hablar de multiplicaciones y divisiones, permitiendo al alumnado que las resuelvan recurriendo a recuentos, repartos, agrupamientos, sumas o restas reiteradas, etc. Una vez iniciado el trabajo con estas situaciones, se procederán a introducir los hechos de la multiplicación (tabla de multiplicar) y las distintas técnicas de cálculo a través de situaciones didácticas multiplicativo-formales. Así, se llevan paralelamente dos vías: la concreta (a través de la resolución de problemas) y la formal (exploración de hechos en abstracto y práctica rica e intercalada). En el apartado de relaciones se describen tipos de situaciones multiplicativas de una etapa.

El aprendizaje de los hechos de la multiplicación, la «tabla de multiplicar», al igual que los de la suma, no debe realizarse de forma secuencial mediante el canturreo y la repetición vacía de contenido. El tiempo de aula es valioso y merece mucho más la pena construir las tablas sin prisas y de forma razonada, lo que ayuda a comprender la multiplicación, así como establecer conexiones con el pensamiento algebraico a partir de la observación de patrones. Será la práctica rica e intercalada, variada, que puede realizarse de forma sistemática, junto con esas actividades de exploración, las que afiancen estos hechos. Si algún alumno o alumna presentan dificultades persistentes, se han de valorar apoyos, y si no responde a la intervención, valorar con el equipo si puede tratarse de alguna dificultad específica, como discalculia. En cualquier caso, un olvido con alguno de los hechos en concreto no tiene mayor importancia.

Algunas tareas que contribuyen a dotar de significado a la multiplicación son las siguientes:

- Grupos repetidos, p. ej. 3 packs de 4 yogures, modelizando la situación con algún manipulativo no estructurado o dibujo para conectar con 3 x 4 = 12.
- Elementos sueltos a agrupar que podremos agrupar de distintos modos. Por ejemplo 15 botones se pueden agrupar en 5 grupos de 3 o 3 grupos de 5.

Estas representaciones se pueden concretar en un modelo rectangular que coinciden totalmente y se puede comprobar mediante el recorte y la superposición. En un ambiente de resolución de problemas se proponen situaciones como: ¿Cuántos yogures hay en 6 packs? ¿Cuántas botellas de agua hay en 4 paquetes de 6 botellas? ¿Cuántos grupos de cinco puedo realizar con 30 tapones? Son situaciones diversas (ver también apartado de relaciones, donde se clasifican las situaciones concretas) para dejar que piensen, propongan, cuenten, modelicen, representen, etc. En definitiva, el docente o la docente hacen preguntas a partir de lo que vaya saliendo para progresar en el aprendizaje y abrir nuevas vías de exploración. Es importante aprender a comunicar los argumentos, apoyándose en lenguaje matemático, tanto verbal como simbólico (números y signos).

csv: BOA20220727001

	Dividir consiste en separar objetos en grupos iguales y es una técnica que se pone en juego en las situaciones multiplicativas. Puede verse como una reinterpretación de la multiplicación. No es necesario extenderse mucho en la multiplicación para comenzar a explorar la división, puesto que ambas responden al mismo tipo de situaciones. Algunas tareas que contribuyen a dotar de significado a la división son las siguientes: - Repartir y agrupar. Se puede repartir una cantidad en un número determinado de grupos iguales para saber cuántos elementos habrá en cada grupo; también se puede partir de una cantidad y hacer grupos iguales de una determinada cantidad para saber cuántos grupos se pueden hacer, y cuántos sobran. Esto debería realizarse, como siempre, en un ambiente de resolución de problemas: tengo 12 piezas y quiero hacer brazaletes, si hago 4 brazaletes cuántas bolas hay por cada uno? ¿Y si tengo 14 piezas? Tengo 12 bolas y quiero poner 3 en cada brazalete, ¿cuántos brazaletes podré hacer? Hablar, animarlos a representarlo y a escribir con lenguaje matemático, inventarse problemas, etc. aseguran que se va más allá de la mecánica y se potencia la autonomía. - Para conseguir rapidez en el cálculo mental hay que basarse en las propiedades de la multiplicación: al cambiar el orden de los factores el resultado no varía (permite aprender la mitad de los resultados de las tablas y la otra mitad obtenerla cambiando el orden); usar los dobles (6 x 7 es lo mismo que el doble de 3 x 7); usar representaciones gráficas que ayudan a verlo y memorizarlo; descomponer en factores (si sabemos que 7 x 3 son 21, podemos saber 7 x 4 sumando 7 al 21, 28, también podemos pensar que 7 son 5 +2 y calcular 5 x 4 y 2 x 4 que sería 20 + 8=28); construir las tablas sin prisas y de forma razonada ayuda a comprender la multiplicación así como ir observando poco a poco patrones; multiplicar y dividir por 10, 100 (no se trata de repetir que para multiplicar por la unidad seguida de ceros hay que añadir ceros, se trata de entenderlo, 2x10 son dos veces 10 y por lo tanto 20; 2x100 son dos veces 100 y por tanto 200. Algunas de estas propiedades, como la última, son imprescindibles para calcular y comprender el sistema de numeración decimal.
A.3. Relaciones: - Sistema de numeración de base diez (hasta las unidades de millar): aplicación de las relaciones que genera en las operaciones. - Números naturales y fracciones en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación. - Relaciones entre la suma y la resta; y la multiplicación y la división: aplicación en contextos cotidianos.	Para desarrollar el concepto de número y desligarlo de su representación, puede resultar conveniente explorar otras formas de expresar números. Nótese que esto es algo que ya se hizo en el primer ciclo, cuando el alumnado comunica cantidades representando cantidades con policubos o dibujos y representaciones espontáneas. En este curso se continúa explorando el sistema decimal posicional y es interesante realizar actividades con otros sistemas de numeración que permitan comparar diversas maneras de expresar el mismo número. A este respecto, resulta más apropiado, en este ciclo, plantear alguna actividad en torno al sistema egipcio que, por ejemplo, con números romanos. Los números egipcios constituyen un sistema decimal, como el nuestro, pero aditivo, y sin excepciones. Más adelante, ya en tercer ciclo, si se han trabajado convenientemente las ideas centrales acerca de la escritura de números, se pueden plantear interesantes actividades sobre otros sistemas históricos de numeración. Por otro lado, no cuesta mucho introducir brevemente los números romanos, observando sus excepciones, y el uso que se les da. No obstante, aprendidos los rudimentos sobre sistemas de numeración, el sistema romano en concreto ofrece poco campo para la exploración en Matemáticas y, realmente, es algo que podría plantearse en Ciencias Sociales estableciendo la conexión oportuna. En cuanto a las situaciones aditivas, conviene consolidar las estructuras semánticas que se introdujeron en primer ciclo y añadir las de TTT, CTC y CCC (ver la clasificación de situaciones descrita en el primer ciclo, siguiendo la de Cid, et al. (en Godino, 2003)). Estas últimas son muy complejas, y a pesar de que se resuelven con una suma o una resta, su modelización es sumamente importante para comprenderlas. Como se fundamentan en transformaciones y comparaciones, son actividades en conexión con el sentido algebraico. También conviene introducir situaciones con más etapas que exijan de la modelización. Comprender lo que es la multiplicación y lo que es la división no debe limitarse a saber calcular operaciones formales (con o sin algoritmo) ni tampoco a elegir una de las dos operaciones en situaciones contextualizadas. Se trata de abordar de forma progresiva las diversas situaciones multiplicativas contextualizadas (concretas) de una etapa, al mismo tiempo que se aprenden hechos numéricos y se desarrollan técnicas de cálculo formal que conectan con las técnicas intuitivas del alumnado (sumas reiteradas, restas sucesivas, etc.). La vía de la resolución de problemas siempre ha de anteceder a la enseñanza formal de las operaciones. De lo contrario, no resultan significativas para el alumnado. Conviene observar que es preferible, por tanto, pensar en situaciones multiplicativas de una etapa en lugar de problemas «de multiplicación o problemas «de división». La dificultad de estas situaciones, al igual que con las aditivas, no radica únicamente en el tamaño de los números, sino en su estructura semántica (significado y papel de los números que intervienen). Será la comprensión del rango de situaciones en que emerge la multiplicación o la división y las conexiones con la suma y la resta las que enriquecerán el significado de estas operaciones. En Cid et al. (en Godino, 2003) se recoge una clasificación de estas situaciones atendiendo al papel que juegan los números: razón (R), cuando expresa un cociente entre medidas que se

csv: BOA20220727001

	refieren a magnitudes diferentes o medidas referentes a una misma magnitud pero expresadas en distintas unidades; comparación multiplicativa (C), cuando indica el número de veces que una cantidad de magnitud está contenida en otra cantidad de la misma magnitud; estado (E), cuando es una cantidad que no relaciona ni compara otras cantidades. Los valores que toman las tres cantidades que intervienen en la situación (los dos datos y la incógnita o solución) nos define la estructura semántica de la situación: ERE, ECE, EEE, RRR, CCC. Un ejemplo de situación ECE con la incógnita en la comparación sería: «María tiene 25 euros y su hermana Sara, 100. ¿Cuántas veces más dinero tiene Sara que María?». Una gradación de menor a mayor dificultad podría ser la siguiente: - ERE (con la incógnita en cualquier posición). - ECE (con la incógnita en el primer término de la comparación). - EEE (con la incógnita en el estado producto). - ECE (con la incógnita en la comparación o en el segundo término de la comparación). - EEE (con la incógnita en cualquiera de los estados parciales). - RRR (con la incógnita en cualquier posición). - CCC (con la incógnita en cualquier posición). A esta gradación se le debe añadir el tamaño de los números y el grado de contextualización de la situación, ya que el alumnado comprende mejor las situaciones multiplicativas cuanto más contextualizadas están, desde que sea con materiales presentes en el aula con el alumno o alumna como actor o actriz, hasta situaciones hipotéticas contextualizadas, pero no familiares para el alumnado. Conviene observar que en estas orientaciones se ha descrito el inicio, pero por supuesto, existen situaciones aditivas y multiplicativas de más de una etapa. La equivalencia y el orden entre fracciones, en este ciclo, debe realizarse siempre con fracciones fácilmente imaginables y enfatizando la oralidad frente a la expresión simbólica, cuyo aprendizaje también debe iniciarse. En el sentido de la medida se detalla cómo debería ser el trabajo para establecer esta conexión y arrancar desde situaciones en las que el alumnado, efectivamente, mida. Una vez comprendidas desde ahí, podemos explorar relaciones con el sentido numérico. Así, la mitad es un buen punto de referencia para ayudarle a ordenar. Si tenemos un pastel, o una tira de papel partida en 3 partes y tomamos una, ¿tendremos más o menos de la mitad? Si la tenemos partida en 4 partes y cogemos 3, ¿tendremos más o menos de la mitad? Aprender a leer y comprender si una fracción es mayor o menor que la mitad es un paso decisivo para comparar y ordenar pero también para interpretar y calcular con fracciones. Relacionar la multiplicación y la división profundiza en el significado de ambas operaciones y ayuda a resolver problemas. No en vano, ambas operaciones (la división es realmente una técnica, pues da como resultado dos números) responden al mismo tipo de situaciones. La relación se puede trabajar por medio del uso de los mismos modelos gráficos de representación y modelización y por medio del lenguaje empleado para expresar ideas: «tres grupos de 4 son 12, 12 repartido en 3 grupos son 4 en cada grupo», para ir viendo que los factores de la multiplicación pasan a ser divisor y cociente en la división y el producto el dividendo. 12 : 6 = 2 6 x 2 = 12 También se puede trabajar por medio de representaciones triangulares que pongan de manifiesto las operaciones inversas, en las que se den dos números y se tenga que encontrar el tercero que los une por la división o la multiplicación. 8 x 5 = 40 permite saber que 40 : 5 = 8 o 40 : 8 = 5 El trabajo con números fácilmente imaginables, pequeños, y dejar tiempo para que el alumnado utilice las estrategias que le vayan mejor, permitirá intercambiar puntos de vista y darse cuenta de que se puede llegar al mismo resultado por vías diferentes. Se trata de plantear situaciones que permitan progresar en el aprendizaje a todo el alumnado.
A.4. Razonamiento proporcional: - Razón entre magnitudes: introducción a su cálculo e interpretación.	El desarrollo del pensamiento proporcional va en paralelo con el estudio de las estructuras multiplicativas. Las diferentes estructuras de problemas multiplicativos con números naturales suponen una introducción al concepto de razón entre magnitudes. En concreto, los problemas en los que se plantea la división como reparto igualitario pueden ser un punto de partida para la interpretación de la razón entre magnitudes como razón unitaria. Por ejemplo, si 6 rotuladores nos han costado 12 euros, si suponemos que todos los rotuladores cuestan lo mismo, podemos pedir el precio de cada rotulador (precio unitario) interpretando esta división como un reparto y el resultado como la cantidad de dinero que cuesta cada rotulador. Puede ser interesante empezar a hacer explícita en este tipo de situaciones la

csv: BOA20220727001

	condición de constancia (cada rotulador cuesta lo mismo) como un acercamiento informal a justificar el cálculo de la razón unitaria. Es importante señalar que, en este nivel, no es conveniente introducir vocabulario específico como 'razón', 'proporcionalidad', etc., se trata de incorporar problemas que den la oportunidad de trabajar con estos conceptos sin necesidad de etiquetarlos. Además de los problemas de una etapa, al final del ciclo, pueden plantearse de manera informal y sin fijar técnicas de resolución concretas problemas sencillos con más de una etapa. Por ejemplo, en la tienda A, 6 rotuladores nos han costado 12 euros y en la tienda B, 2 rotuladores nos han costado 6 euros. ¿En qué tienda son más caros los rotuladores? Este tipo de problemas suponen un primer acercamiento al pensamiento relativo en donde la respuesta no depende de la cantidad total sino de la razón unitaria.
A.5. Educación financiera: - Cálculo y estimación de cantidades y cambio (euros y céntimos de euro) en la vida cotidiana: ingresos, gastos y ahorro. Decisiones de compra responsable.	El trabajo con contextos económicos en el resto de sub-bloques del sentido numérico (como los presentados en A.4) debería bastar para cubrir los saberes del sub-bloque de Educación Financiera. Por ejemplo, el cálculo e interpretación del valor unitario para comparar precios (como en el ejemplo de los rotuladores) permite tomar decisiones de compra responsable. También hay que tener presente que el alumnado suele estar familiarizado con el dinero y, de hecho, se han podido utilizar billetes como material manipulativo estructurado en el desarrollo de los saberes del sentido numérico, si bien los billetes que se utilizan como manipulativo para explorar el sistema decimal posicional son de base estrictamente decimal (sin los billetes de base auxiliar 2 y 5, como 5, 20 y 50). A pesar de esta familiaridad, hay que tener cuidado con algunos aspectos: por ejemplo, hablamos de 10 céntimos, no de 1 décimo de euro. Aunque los decimales se trabajan específicamente en tercer ciclo, ahora puede ser momento para verbalizar estas cuestiones. Además, palabras como «décimas» deben aparecer cuando aparecen fracciones, tanto en el sentido de la medida como, posteriormente, en el desarrollo del sentido numérico.

B. Sentido de la medida

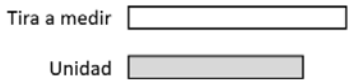
El trabajo realizado sobre magnitudes y medida en primer ciclo debe continuar. Es decir, se vuelven a abordar situaciones de identificación y conservación de la magnitud y situaciones de comparación, con y sin objetos intermedios, así como situaciones de medida de cálculo y construcción con unidades arbitrarias o antropométricas y situaciones de estimación de cantidades de magnitud. Ante la imprecisión de estas o necesidad de comunicar a un público amplio el resultado de una medida, ha de reflexionarse sobre la necesidad de unidades estándar o convencionales. Es indispensable que los procesos de medida se realicen en su totalidad, de forma experiencial y expresando verbalmente las acciones realizadas para reflexionar sobre ellas e hilvanar las matemáticas que van surgiendo. La novedad, ahora, es que la medida de magnitudes continuas (longitud, área, masa, volumen, capacidad, etc.) va a proporcionar las situaciones de aprendizaje más adecuadas para introducir la representación fraccionaria del número racional, conectando con conocimientos previos del alumnado. Hay que tener presente que la medida no ha de ser simplemente un contexto más sobre el que realizar operaciones. En matemáticas, la medida ocupa un lugar de privilegio porque permite la abstracción de ideas esenciales. En este caso, un acercamiento al número racional y sus propiedades. Por supuesto, no es cuestión, ahora, ni siquiera en toda la educación primaria, de hablar de número racional como tal, pero eso no quiere decir que no esté presente a través de sus representaciones (fracciones -tanto en el lenguaje verbal como simbólico- y, posteriormente, ya en el tercer ciclo, números decimales).

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Magnitud y medida: - Fracciones como forma de expresar el resultado de un proceso de medida (una cantidad de magnitud). - Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad, superficie, volumen y amplitud del ángulo). - Unidades convencionales (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana. - Medida del tiempo (año, mes, semana, día, hora y minutos) y determinación de la duración de periodos de tiempo. - Estrategias para realizar mediciones con instrumentos y unidades no convencionales (repetición de una unidad, uso de cuadrículas y materiales manipulativos) y convencionales. - Procesos de medición mediante instrumentos convencionales (regla, cinta métrica, balanzas, reloj analógico y digital).	Los adultos estamos acostumbrados a medir correctamente de una forma espontánea, pero muy pocas veces nos paramos a pensar la razón de hacerlo así y no de otra manera. Poner en evidencia todas y cada una de las acciones y operaciones involucradas en el proceso de medir nos ayuda a comprender las dificultades con las que se encuentra el alumnado al abordar estos conceptos, y también aporta pautas para diseñar secuencias de enseñanza y aprendizaje. Además de los tipos de situaciones mencionados en las orientaciones generales para el bloque, conviene recordar que en la enseñanza de las magnitudes se deberían proponer actividades para desarrollar las habilidades de verbalización de las acciones de medida y ampliar el vocabulario relacionado con la magnitud, y utilizar adecuadamente los instrumentos de medida. Cada magnitud implica un vocabulario y unos instrumentos distintos. Con la capacidad, por ejemplo, aparecen palabras como rebosar, llenar, trasvasar, etc., mientras que las unidades arbitrarias pueden ser tazas, tapones, cubiletes, etc. Además, las técnicas de medir capacidades distan mucho de aquellas para medir áreas. La base experiencial es adecuada y se encuentran múltiples conexiones con el área de Ciencias de la Naturalez. Es importante plantear situaciones donde se conserve la capacidad o el volumen y cambien otras magnitudes, como la masa, u otras cualidades del objeto, como la forma. Una enseñanza de las fracciones basada fundamentalmente en el modelo parte-todo obstaculiza la comprensión de estas como una forma de representación de un nuevo tipo de número, pero número, al fin y al cabo: el número racional. El parte-todo, por otro lado, no permite introducir las fracciones mayores que la unidad, debiendo introducirse una distinción artificial entre fracciones propias e impropias y, llegado el caso de las impropias, modificar el discurso de una manera extraña («el todo ya no es el todo», etc.). Además, como el parte-todo surge de un proceso de doble conteo, el alumnado tiende a ver la fracción como una forma de expresar una pareja de números naturales, por lo que trata de extender las propiedades de estos a las fracciones. La representación fraccionaria surge de la necesidad de comunicar el resultado de una acción de medida de una cantidad de magnitud continua. Los números naturales se muestran

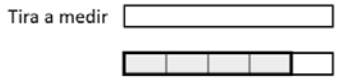
csv: BOA20220727001

insuficientes para expresar el resultado de la medida de cantidades si la unidad de medida no está contenida un número entero de veces en la cantidad a medir y es, en esta situación, cuando la fracción adquiere pleno sentido. El parte-todo, realmente, aparecerá como técnica subsidiaria de forma natural dentro de los procesos de medida, pero no como medio sobre el que fundamentar la enseñanza y aprendizaje de las fracciones.

Un ejemplo de situación inicial, después de haber medido alguna longitud de manera que el resultado sea una medida entera, consistiría en medir una tira de tela, o un palo, tomando otra tira u otro palo como medida (situación que se presta a hacer con otros manipulativos, como las regletas de Cuisenaire).



Está claro que la tira a medir mide algo más de una unidad. Por lo tanto, se tendrá que dividir la unidad en partes iguales, de la misma longitud, para hacer subunidades con las que intentar medir la tira en cuestión. Se prueba con medios y se observa que no. Quizá con cuartos. En efecto, en el ejemplo anterior (unidad de medida representada con el borde grueso):

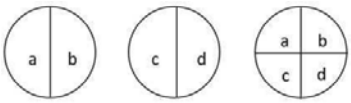


Por lo tanto, la tira cuya longitud se deseaba medir, mide cinco cuartos (5/4) de unidad. Porque hemos dividido la unidad en cuatro partes iguales, de manera que cada una se llama «cuarto» y hemos necesitado cinco de estas partes para cubrir la longitud a medir. Esta situación se ha presentado de manera esencial. Es recomendable dotar a la situación de un propósito y, como se ha indicado anteriormente, la necesidad surge de comunicar la medida, por lo que puede enmarcarse en un contexto en el que se solicita esa cantidad. Igualmente, se puede usar un nombre cualquiera para la unidad, como pie, folio o lo que se desee (usar el largo de un folio como unidad puede ser buena idea, pues tiene la longitud apropiada como para que resulte cómodo plegar por la mitad, en cuartos, tercios, etc.). Como se ha mencionado, es importante que el alumnado realice el proceso de medida por completo, tomando parte activa de la toma de decisiones ante cada dificultad. Una secuencia muy completa, que arranca con una actividad similar la encontramos en los anexos de Escolano (2007), disponible en el repositorio de la Universidad de Zaragoza.

Es esencial enfatizar la verbalización para expresar las fracciones, dando inicio a la representación escrita en forma de fracción. Los denominadores; es decir, el número de partes en que se divide la unidad, deberían ser números cercanos y fácilmente verbalizables (medios, tercios, cuartos, … décimos, y quizá considerar los doceavos). No obstante, sobre esto último se insistirá en tercer ciclo. Por lo demás, resulta adecuado plantear más situaciones de medida de cálculo (como la ejemplificada), con esta y otras magnitudes, para proporcionar la base experiencial suficiente como para que el aprendizaje posterior sea significativo. También, situaciones de construcción y de comparación.

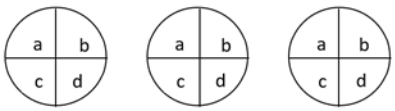
Es importante relacionar las fracciones con denominador 10 con las unidades de medida (metro, decímetro centímetro) o con la partición del euro en céntimos, que a su vez contribuirá también a la comprensión de las fracciones y su contextualización.

Como anticipación del modelo de reparto que se usará para introducir la notación decimal en tercer ciclo, es interesante plantearse, a final de segundo ciclo, la posibilidad de incluir tareas en las que se reparte un objeto fraccionable (pizzas, tortillas, bizcochos, …) entre unos participantes. La conexión con el modelo de medida anterior está clara, ya que se pregunta por la cantidad de magnitud que recibe cada participante, y esta ha de expresarse de manera verbal y, quizá, simbólica. Por ejemplo: Se reparten, en partes iguales, 3 tortillas entre 4 personas. Indicar la cantidad de tortilla que recibe cada una de ellas. Realiza este reparto utilizando diversas técnicas. En los dibujos se pueden cambiar las letras por colores, o dibujos para los participantes:



«Se parten las dos primeras tortillas en dos partes y se da una de estas partes a cada una de las personas. Se parte la tercera tortilla en cuatro partes y se da una a cada una de las personas.» Cada participante recibe un medio y un cuarto de tortilla.

Otra técnica sería esta:



«Se parten las tres tortillas en cuatro partes y se da una parte de cada tortilla a cada una de las cuatro personas». Cada participante recibe tres cuartos de tortilla.

csv: BOA20220727001

B.2. Estimación y relaciones: - Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml): aplicación de equivalencias entre unidades en problemas de la vida cotidiana que impliquen convertir en unidades más pequeñas. - Estimación de medidas de longitud, masa y capacidad por comparación. - Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas.	Siguiendo la línea de lo indicado para el primer ciclo, donde se desgranan los diferentes tipos de situaciones de estimación, en el segundo ciclo se complementarán estas situaciones para tratar de abordar las magnitudes habituales, uso de diferentes unidades de medida, con o sin referentes. No se trata de adivinar la cantidad de magnitud, al igual que cuando se habla de estimación en el sentido numérico no se trata de adivinar el resultado de una operación. Hay que discutir qué técnicas pueden hacerse, cuáles son razonables, etc., en un ambiente de exploración que permite múltiples conexiones. Una tarea, aparentemente tan simple como averiguar cuántos granos de arroz hay en un recipiente, establece conexiones con el sentido numérico (inicio de la proporcionalidad), relaciones entre magnitudes (¿puedo medir la capacidad con granos de arroz?) y con el sentido espacial (depende de la forma del recipiente). Es una actividad multinivel, que podría llevarse a cabo en cualquiera de los ciclos. Se trata de adaptarse a las estrategias intuitivas que surgen en cada momento para que el andamiaje conduzca a unas ideas u otras. https://dgafprofesorado.catedu.es/2019/05/22/una-de-estimacion-en-clase-de-matematicas-con-arroz/
C. Sentido espacial	
Aunque el modelo de niveles de razonamiento introducido por los van Hiele no corresponde con etapas escolares sino con razonamientos personales, podemos guiarnos con que la mayoría del alumnado de este ciclo debería encontrarse de forma consolidada en un nivel 1 (visualización) y hay que plantear actividades que permitan progresar en el nivel 2 (análisis). En otras palabras, se trata de que el alumnado aprenda a distinguir las características propias de cada figura, a través de la observación y la experimentación. Se deben emplear con soltura propiedades geométricas para abstraer clases de figuras (p. ej., los rectángulos tienen las diagonales iguales), pero no se llega a establecer relaciones entre distintas clases (p. ej., cuadrados, rombos y rectángulos no se perciben como paralelogramos). Desde este nivel el alumnado propone definiciones enumerando varias características de una figura, posiblemente con omisiones y/o redundancias. Las justificaciones de estas propiedades se realizan en base a unos pocos casos particulares.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
C.1. Formas geométricas de dos y tres dimensiones: - Formas geométricas de dos o tres dimensiones en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos. - Estrategias y técnicas de construcción de formas geométricas de dos dimensiones por composición y descomposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo (regla y escuadra) y aplicaciones informáticas. - Vocabulario geométrico: descripción verbal de los elementos y las propiedades de formas geométricas sencillas. - Propiedades de formas geométricas de dos y tres dimensiones: exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y el manejo de herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).	Para evitar la formación de estereotipos en geometría que obstaculizan el razonamiento a partir de las propiedades de las figuras y cuerpos en el espacio, en lugar de a partir de su apariencia física, es necesario proporcionar imágenes variadas, incluyendo objetos de los diversos ámbitos de la actividad humana: objetos cotidianos, en la arquitectura, en el diseño artístico, etc. Las situaciones de aprendizaje deberían consistir en construir y analizar diferentes figuras planas atendiendo características geométricas (número de lados, vértices y ángulos, concavidad y convexidad, paralelismo, simetría, etc.) como base para obtener clasificaciones cada vez más complejas y poner orden en el universo de las formas. La circunferencia y el círculo merecen una atención especial, como figuras no poligonales, así como su división convencional en 360 º y como lugar geométrico de los puntos que equidistan de un centro. Se debe poner en juego el razonamiento espacial para resolver problemas geométricos, como los de obtención de polígonos a partir de la descripción de ciertas características métricas y de regularidades reconocidas. Conviene considerar que descomponer las figuras en otras que las contengan ayuda a su análisis: el cuadrado descompuesto en dos o cuatro triángulos pone de manifiesto propiedades acerca de sus diagonales, por ejemplo; el hexágono en dos trapecios o seis triángulos, etc.; un cilindro se descompone en un rectángulo y dos círculos, etc. Realizar estas descomposiciones permite hacer comparaciones y comparar áreas y volúmenes Hacer el desarrollo plano de un cuerpo (cajas y envoltorios), es una forma de descomponerlo, de poner de manifiesto los polígonos o figuras que lo componen. También permite comparar los diferentes desarrollos planos de un mismo cuerpo/caja realizado por diferentes compañeros o compañeras. La manipulación de materiales es imprescindible en los saberes espaciales: geoplanos, policubos, tangrams…; así como las aplicaciones informáticas realizadas con fines educativos. Estas actividades tendrán que venir precedidas de una fase de exploración y acompañadas de verbalizaciones que detallen el proceso de los análisis, aportando resultados y recogiendo conclusiones.
C.2. Localización y sistemas de representación: - Descripción de la posición relativa de objetos en el espacio o representaciones suyas utilizando vocabulario geométrico adecuado (paralelo, perpendicular, oblicuo, derecha, izquierda, etc.) - Descripción verbal e interpretación de movimientos, en relación a uno mismo o a otros puntos de referencia utilizando vocabulario geométrico adecuado. - Interpretación de itinerarios en planos utilizando soportes físicos y virtuales.	Interpretar un plano, usarlo para ubicarse, localizar elementos y diseñar itinerarios, estas representaciones del espacio son útiles en la vida cotidiana y dan pie a ricas e interesantes situaciones de aprendizaje. Imaginar o visualizar itinerarios, evocar recorridos, reconocer elementos conocidos (edificios, plazas, ríos). Este saber da pie a conexiones con los saberes de otros sentidos de matemáticas y con otras áreas. Por ejemplo, diseñar itinerarios sobre un plano teniendo en cuenta el contexto y las necesidades, en función de si se hace a pie o en coche. Por tanto, si es necesario tener en cuenta las direcciones de las calles o no, si se busca el itinerario más corto, o bien lo que pasa por un sitio determinado, etc. Las salidas fuera del aula ofrecen la posibilidad de un trabajo contextualizado con mapas, a la vez que el trabajo de razonamiento proporcional. La aplicación MathCityMap (https://mathcitymap.eu/es/), en la que colabora la FESPM, facilita la creación de rutas matemáticas.
C.3. Movimientos y transformaciones:	Transformar va más allá de descomponer, puesto que conduce a explorar cómo se generan nuevas formas. Un tubo de cartón aplastado se transforma en un rectángulo; a partir de

csv: BOA20220727001

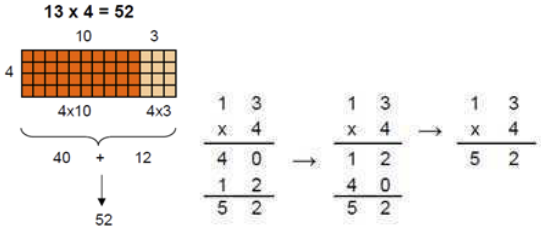
- Identificación de figuras transformadas mediante traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana. - Generación de figuras transformadas a partir de simetrías y traslaciones de un patrón inicial y predicción del resultado.	diferentes tangrams se pueden conseguir formas diversas con la misma área y elementos diferenciadores (lados, ángulos, ejes de simetría, perímetro, etc.) que posibilitan diferentes análisis. La presencia de mosaicos y frisos en distintos monumentos del patrimonio aragonés, permitirá descubrir e investigar la geometría de las transformaciones para explorar las características de las reflexiones (en primer ciclo), giros y traslaciones (a partir del segundo ciclo).
C.4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica: - Estrategias para el cálculo de perímetros de figuras planas y utilización en la resolución de problemas de la vida cotidiana. - Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos. - Reconocimiento de relaciones geométricas en campos ajenos a la clase de matemáticas, como el arte, las ciencias y la vida cotidiana.	La experimentación con materiales manipulativos sobre los que se propongan tareas de descomposición y análisis permite abordar el perímetro y el área: figuras con la misma área pueden tener diferente perímetro, y viceversa. La práctica de medir perímetros en figuras o localizaciones reales se hace necesaria para diferenciar el perímetro del área e iniciar la exploración de la (falsa) relación entre ambas. Es esencial desarrollar la capacidad de visualización con tareas variadas, dictados geométricos entre compañeros o compañeras, imaginar formas, etc. En definitiva, se trata de visualizar un mayor número de figuras de las que aparecen en los libros de texto habituales, aspecto que termina formando una pobre imagen mental del objeto y es fuente de incontables dificultades. Finalmente, el sentido espacial se presta a establecer relaciones constantes con el resto de los saberes matemáticos: cálculo, medida, socioafectivo, etc., así como con otras áreas, el mundo del arte, de la ciencia, la naturaleza, la arquitectura, el diseño, la publicidad, etc. Numerosos pintores (Kandinsky, Miró, Mondrián, etc.) utilizan figuras en sus creaciones que pueden ser objeto de análisis y recreación. Los logotipos ofrecen la posibilidad de analizar simetrías, giros, etc.

D. Sentido algebraico y pensamiento computacional

Las ideas fundamentales que subyacen en el desarrollo del sentido algebraico y el pensamiento computacional son las mismas que en el primer ciclo. De hecho, se pueden revisitar los mismos tipos de actividades pero con mayor nivel de complejidad. Las principales novedades serían el empleo de instrumentos de clasificación tabulares, como los diagramas de Carroll y la extensión de situaciones sobre las que proponer situaciones de aprendizaje sobre pensamiento computacional. Al final del segundo ciclo, por ejemplo, tiene sentido plantearse trabajar los algoritmos de las operaciones que explotan el potencial que tiene para ello el sistema decimal posicional. Como siempre, iniciando su trabajo de forma manipulativa, conectando acciones físicas con expresiones simbólicas y reglas algorítmicas, para posteriormente realizar tareas ricas sobre ellos.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
D.1. Patrones, relaciones, clasificaciones y funciones: - Identificación, descripción verbal, representación y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. - Clasificaciones de objetos atendiendo a cualidades determinadas y diferentes criterios, incluso de forma combinada. - Relaciones de igualdad y desigualdad y uso de los signos = y ≠ entre expresiones que incluyan operaciones y sus propiedades. - La igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos. - Representación de la relación “mayor que” y “menor que”, y uso de los signos < y >. - Apreciación del cambio en distintos tipos de situaciones, tanto numéricas como geométricas.	Además de incluir patrones más complejos que en el primer ciclo, ahora se pueden incorporar nuevos tipos de situaciones de aprendizaje, como la observación y análisis de secuencias dadas, así como la generalización. Ante una serie de formas, colores, símbolos o configuraciones de elementos, es interesante preguntar por cómo sería no solo el siguiente elemento, sino uno muy lejano. Esto exige progresar en la abstracción y la mera verbalización de cómo se razona (o como se organiza el programa aritmético necesario, en el caso de ser una secuencia de cardinales) es pensamiento algebraico. Además, este tipo de actividades forman la base experiencial necesaria para abordar en cursos posteriores la idea de función. Las clasificaciones pueden dar lugar a situaciones más complejas con el empleo de varios criterios sobre la misma colección de objetos. Los diagramas de Carroll permiten agrupar objetos en función de si tienen o no cierto atributo x, catalogando entonces dichos objetos como x o como no x. Se muestra ejemplo, adaptado de Alsina (2019): | | Primo | No primo | | Par | 2 | 4, 6, 8, 10, 12, 14 | | No par | 3, 5, 7, 11, 13 | 1, 9, 15, 21, 25 | En paralelo a la verbalización de relaciones entre expresiones matemáticas, se debe ir desarrollando la escritura de frases matemáticas que incorporen los símbolos <, >, = como forma de indicar cuándo una expresión es mayor, menor o igual que otra. El trabajar estos signos (y sus verbalizaciones asociadas, que fueron enfatizadas en el primer ciclo) persigue el objetivo de enriquecer el significado del signo igual. Al situarlo al mismo nivel que el de otros signos, específicamente orientados a situaciones de comparación y, por tanto, a las relaciones, se consigue diluir el significado meramente operativo. Conviene seguir prestando atención a los usos del signo igual, planteando situaciones donde el alumnado deba describir su proceso de cálculo. Deben evitarse malos usos del signo igual (p. ej., escribir 2+8 = 10+3 =13). En estas tareas, resulta interesante incluir símbolos pictóricos que expresen cantidades variables o desconocidas. Se deberían incorporar tareas de invención de problemas con algún condicionante. Por ejemplo, inventa un problema que se resuelva con la operación 13+27. En conexión con el sentido numérico, se deben seguir analizando situaciones de cambio y transformación. Una tarea interesante es el dominó de las diferencias, que puede abordarse con dos o más cambios en 3º EP y con tres o más cambios en 4º EP. En el caso del dominó de las diferencias con tres cambios, se inicia el juego con una pieza y para colocar la siguiente

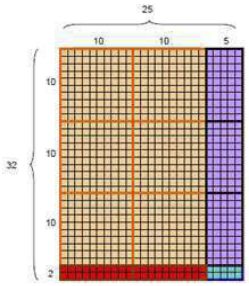
csv: BOA20220727001

	deben cambiar tres cualidades, por ejemplo: rectángulo amarillo, grande y delgado; rectángulo rojo, pequeño y grueso (cambia el color, el tamaño y el grosor); rectángulo azul, grande y delgado (cambia el color, el tamaño y el grosor); etc. Fuente: Alsina (2019)
D.2. Modelo matemático: - Proceso de modelización con el andamiaje adecuado en el aula, empleando objetos manipulables, dramatizaciones, dibujos, diagramas, etc. de manera que se conecte lo concreto con lo pictórico y lo abstracto para comprender las situaciones y los problemas que se planteen.	Todo lo mencionado para el primer ciclo permanece vigente en el segundo ciclo. Lo único que cambia son los objetos matemáticos que aparecen en este ciclo. Esto es algo que habrá que considerar al efectuar el andamiaje. Por ejemplo, las situaciones de aprendizaje en torno al número racional desde el modelo de medida exigen el uso de tiras de papel, manteles o superficies para medir, regletas de Cuisenaire, etc. Hay que tener presente que el proceso de modelización es un aspecto a evaluar y en ningún caso para por emplear el esquema Datos | Operación | Solución (D|O|S). Este esquema, como se describe en detalle en las orientaciones, obvia cualquier proceso de modelización, ya que no considera ni los dibujos, ni los esquemas como parte del proceso de resolución. Además, fomenta la creencia de que todos los datos han de ser numéricos, con lo que el alumnado apenas lee el enunciado ni trata de comprender la situación. Busca los números, elige una operación y da una solución. ¿Tienen que tener solución cerrada todos los problemas? ¿No se valora la verbalización de lo que significa cada número? Son solo algunas preguntas que nos podemos hacer a este respecto. En definitiva, el D|O|S es una pobre interpretación del modelo de resolución de problemas de Polya. Modelo que, por otro lado, se ha visto refinado posteriormente para incluir, sin ir más lejos, aspectos metacognitivos. El proceso de modelización puede comenzar con «rutinas» más abiertas: ¿qué observo?¿Qué puedo saber? ¿qué me gustaría saber? etc.
D.3. Pensamiento computacional: - Estrategias para la interpretación y modificación de algoritmos sencillos (reglas de juegos, instrucciones secuenciales, bucles, patrones repetitivos, programación por bloques, robótica educativa...).	Hacia el final de segundo ciclo, ya con técnicas de cálculo flexibles y con cierto trabajo de la escritura de frases matemáticas consolidado, es cuando tiene sentido explorar los algoritmos estándar de las operaciones, así como otros algoritmos que permitan explorar con más profundidad el sistema de numeración posicional y cómo aprovechar sus propiedades para elaborar algoritmos. Es importante, como siempre, huir de la enseñanza de trucos sin significado para el alumnado que conducen a una mecanización sin sentido. Una propuesta didáctica sobre algoritmos desde la comprensión comenzará desde la manipulación de materiales estructurados de base 10. De esta manera, se pueden usar bloques multibase o puntos, barras y placas para los de la suma y la resta; y quizá billetes de base decimal para la multiplicación y la división. Las acciones físicas que se realizan sobre estos materiales para agregar, sustraer, triplicar, o repartir cantidades representadas por números tienen su correspondencia con los pasos del algoritmo. A partir de la reflexión sobre estas acciones y su puesta en común, surge un algoritmo. Lo importante es la comprensión, pues para el cálculo con números de dos e incluso tres cifras se pueden usar técnicas mentales o cualesquiera, y para operaciones «complicadas», como divisiones por números de dos cifras, tendremos el apoyo de la calculadora. Una vez comprendido, o también, para evaluar y progresar en el aprendizaje, se pueden plantear interesantes situaciones de aprendizaje. Por ejemplo: ¿y si empezamos el algoritmo estándar de la suma por la izquierda?, ¿y si colocamos los números alineados por la izquierda?, etc. Este tipo de actividades se encuentran en el núcleo de la intersección entre matemáticas y pensamiento computacional: se diseña un algoritmo para resolver un problema (realizar una operación) y, al mismo tiempo, se profundiza en las propiedades matemáticas del objeto en juego (el sistema de numeración posicional). **Algoritmos de la multiplicación** En la introducción del algoritmo deberían, por tanto, mantenerse los siguientes criterios: partir de acciones con manipulativos, que la ejecución debe basarse en la comprensión, no únicamente en la repetición mecánica; desarrollar el sobre el resultado, valorando si es o no razonable. A la hora de utilizar un algoritmo en concreto, como el estándar, para encontrar un resultado, se debe tener en cuenta que es una forma más de encontrar resultados, pero no es la única ni la más adecuada en muchas de las situaciones. Desde luego, en muy pocas de las que se presentan a lo largo de la educación primaria. Se puede empezar por la modelización de la situación vía el modelo de área, y en la medida que se vaya comprendiendo, ir pasando a modelos más comprimidos 

csv: BOA20220727001

Fuente: Creamat.

El objetivo es, que en el momento de hacer el algoritmo estándar (que también se realizará, llegando el momento con material estructurado, como placas multibase o billetes), conozcan de dónde salen los números y que puedan anticipar aproximadamente el resultado. Cuando esté suficientemente consolidada la multiplicación con una cifra se puede pasar a hacerlo con números de dos cifras, para lo que es necesario dominar la multiplicación por 10 y qué propiedades del sistema de numeración posicional se ponen en juego. Modelizaciones como la siguiente para multiplicar 25x32 y los bloques multibase ayudan a comprender el algoritmo, que gradualmente podremos compactar y explorar nuevas variantes.



$$\begin{array}{r} 25 \\ \times\ 32 \\ \hline 600 \\ 150 \\ 40 \\ 10 \\ \hline 800 \end{array}$$

Fuente: Creamat.

Conviene planificar el trabajo con algoritmos a lo largo de los ciclos. Una posible propuesta puede ser iniciar los algoritmos de la suma y de la resta al comienzo de segundo ciclo e introducir, quizá, el de la multiplicación hacia final de segundo ciclo. Siempre teniendo en mente los dos objetivos: profundizar sobre las características del sistema de numeración posicional y desarrollar el pensamiento computacional.

Por lo demás, se pueden retomar los tipos de situaciones mencionados en primer ciclo. Si es posible utilizar robots, se trata de explotar su potencial en relación con las matemáticas. No obstante, no es indispensable el uso de estos para continuar desarrollando el pensamiento computacional. Los juegos, tanto en la propia descripción de su mecanismo como en aquellos en los que hay que buscar una estrategia óptima, ofrecen oportunidades para el desarrollo del pensamiento computacional. Estos juegos pueden ser tanto juegos comerciales como juegos de lápiz y papel, de cartas, con fichas a modo de contadores. Cuando el juego, además, moviliza contenido matemático estaremos, de nuevo, en la mencionada intersección entre pensamiento computacional y matemáticas, donde hay múltiples puntos de encuentro.

E. Sentido estocástico

En el segundo ciclo sigue siendo importante ofrecer una base adecuada constituida por situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar el sentido estocástico. De nuevo, conviene insistir en que la ordenación de los sentidos no obedece a razones de importancia o relevancia, pues todos lo son. Siempre se pueden encontrar oportunidades de conexión entre los diferentes sentidos, sin perjuicio de reservar un período a lo largo del ciclo para tratar con más profundidad algunas cuestiones. Las grandes ideas relacionadas con la estocástica son las de distribución y variabilidad de los datos, inferencia, azar e incertidumbre. Todas ellas necesitan de la acumulación de experiencias sobre las que se haya reflexionado, porque, a pesar de que vivamos en un mundo lleno de incertidumbre y aleatoriedad, sin esa reflexión y tratamiento específico, se terminan desarrollando sesgos de razonamiento. En cuanto a la predictibilidad e incertidumbre, se deberá seguir haciendo énfasis en el uso del lenguaje verbal y el significado intuitivo de la probabilidad. Es imprescindible plantear experimentos aleatorios en los cuales haya que comparar probabilidades de manera intuitiva, junto con contextos en los que tengan lugar fenómenos aleatorios (como los fenómenos atmosféricos y otras situaciones cercanas o de interés para el alumnado). La reflexión sobre la creencia acerca del grado de ocurrencia o no de estos sucesos y contrastarlo después con la experimentación o con lo que finalmente sucede es esencial para el desarrollo del razonamiento probabilístico.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
E.1. Distribución e inferencia: - Gráficos estadísticos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras, histogramas...): lectura e interpretación. - Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y organización de datos cualitativos o cuantitativos discretos en muestras pequeñas mediante calculadora y aplicaciones informáticas sencillas. Frecuencia absoluta: interpretación. - Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras y pictogramas) para representar datos seleccionando el más conveniente, mediante recursos tradicionales y aplicaciones informáticas sencillas. - Iniciación a las medidas de tendencia central: moda y mediana.	Todo lo comentado para el primer ciclo sigue vigente ahora, donde los estudios estadísticos que se realicen deben seguir profundizando en las mismas cuestiones. Así, sigue siendo esencial partir del problema de plantear preguntas adecuadas para ser resueltas mediante un proyecto estadístico, con datos (ver ejemplos en el primer ciclo). Las muestras pueden ser algo más amplias, llegando hasta unos 50 elementos. El trabajo debe ir orientado a ganar comprensión acerca del conjunto de datos como un todo. En el primer ciclo se ha empezado a trabajar en este sentido, ya que la elaboración e interpretación de gráficos es una forma de aproximarse de forma sintética a lo que «dicen» los datos. Hay que recuperar este tipo de situaciones de aprendizaje ahora, pero incluyendo otros tipos de gráficos. Una novedad importante que contribuye a comprender que un conjunto de datos forma una entidad susceptible de ser descrita y analizada es que se empieza a trabajar con medidas de tendencia central. Estas medidas son una forma de resumir el conjunto de datos y el énfasis ha de ponerse desde el principio, no tanto en los procedimientos aislados de cálculo, sino en su interpretación (cuando sea posible, conjunta). La moda no es algo extraño para el alumnado, ya que la idea del «dato más frecuente» pudo surgir en el primer ciclo de manera informal. Ahora se retoma explícitamente a partir del recuento de las frecuencias absolutas. Aparece la mediana, como el valor de la variable tal que existen tantos datos con valores de la variable superiores o iguales, como inferiores o

csv: BOA20220727001

- Comparación gráfica de dos conjuntos de datos para establecer relaciones y extraer conclusiones.	iguales a él, una vez ordenados los datos de menor a mayor. O como el valor de la variable estadística que divide en dos partes iguales a los individuos de la población, una vez ordenados de menor a mayor. Obsérvese que la mediana no tiene por qué ser un valor numérico, teniendo sentido tanto para datos cuantitativos como para cualitativos ordinales. La moda, en cambio, cuando el dato es cuantitativo y hay muchos valores puede perder sentido como medida que resume el conjunto de datos. Las situaciones de aprendizaje para introducir la idea de mediana comienzan como situaciones de ordenación de elementos de un conjunto según el valor creciente de cierto carácter. Es imprescindible realizar esto con manipulativos, u ordenando, si es posible, los objetos a estudiar directamente. Entonces es muy claro qué es el elemento «mediano» y cuál es el valor de la mediana. Del trabajo con moda y mediana conviene destacar dos cosas: identificar cuándo tienen sentido e interpretarlas de forma conjunta, proponiendo situaciones de aprendizaje en donde sean muy diferentes, para decidir cuál de las dos resume mejor el conjunto de datos. Los gráficos estadísticos pueden ser algo más complejos que en el primer ciclo. En este ciclo se puede comenzar a trabajar la interpretación de histogramas, dejando la elaboración, quizás, para el tercer ciclo. Los histogramas son un gráfico muy complejo, que sirve para representar variables cuantitativas continuas, que requiere agrupar los datos convenientemente y luego reflexionar sobre el hecho de que lo proporcional a la frecuencia relativa no es la altura de cada rectángulo (como en el diagrama de barras) sino su área. Por ello, se puede recomendar que el trabajo en este ciclo vaya orientado a iniciar la interpretación de histogramas ya hechos. Posibles tipos de gráficos que pueden empezar a ser introducidos, quizás hacia final de ciclo, son el gráfico de barras doble y el gráfico de barras apilado. Para ganar comprensión de los diferentes gráficos son muy interesantes las actividades en torno a gráficos erróneos, con los que periódicamente nos deleitan en los medios de comunicación. También, las actividades denominadas «revelado lento de gráficos» (https://slowrevealgraphs.com/) y las que ofrece el NY Times en su sección «¿Qué pasa con este gráfico» (https://www.nytimes.com/column/whats-going-on-in-this-graph). Se deben plantear situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tenga que comparar diferentes conjuntos de datos. Estos datos pueden provenir de diferentes fuentes. Pueden ser desde pequeñas encuestas de aula hasta pequeños trabajos de investigación estadística en los que tengan que realizar observaciones para recoger datos. Es importante que sean datos de diferente tipo, cuantitativos y cualitativos, porque de esto depende luego el tipo de gráfico, la posibilidad de calcular medidas de tendencia central, etc. También empieza a ser importante el uso de Tecnologías digitales para la representación de datos, encontrando applets en Internet que facilitan la labor. El uso de estas aplicaciones permite centrarse en la elección y discusión del tipo de gráfico más conveniente (gráfico de barras simple, gráfico de barras doble, pictograma). A partir de los gráficos y las medidas de tendencia central es fundamental reflexionar sobre lo que muestran los datos y lo que podía esperarse antes de realizar el estudio estadístico. La guía para la evaluación e instrucción en educación estadística GAISE II (Bargagliotti, et al. 2020), descargable, contiene numerosas orientaciones y ejemplos de actividades para fomentar el desarrollo del sentido estocástico, en lo que concierne a distribución en inferencia estadística.
E.2. Predictibilidad e incertidumbre: - Reconocimiento de la incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana y mediante la realización de experimentos. - Identificación de suceso seguro, suceso posible y suceso imposible. - Comparación de la probabilidad de dos sucesos de forma intuitiva.	El trabajo en probabilidad debe seguir muy ligado al significado intuitivo de esta. La cuantificación de la probabilidad con fracciones, decimales o porcentajes, se abordará en el tercer ciclo, por lo que la verbalización y valoración cualitativa de esta será fundamental. No obstante, el significado frecuencial ofrece excelentes oportunidades de conexión entre estadística y probabilidad. Hay muchas situaciones de aprendizaje interesantes en este sentido, como la realización de experimentos aleatorios que impliquen un número elevado de repeticiones y su recuento y representación en diagramas de barras. Resulta muy adecuado plantear esto desde el aprendizaje basado en juegos. Por ejemplo, y en conexión con el sentido espacial, se puede iniciar una situación de aprendizaje con la construcción en papiroflexia modular de un dado (p. ej., módulo Sonobe). Después, se les invita a jugar al clásico juego de la carrera de coches, en el que cada participante elige un número. Se tira el dado y, cada vez que sale cierto número, el coche con ese número avanza una casilla, como se aprecia en la figura. Antes de comenzar, el alumnado debe expresar su creencia y el motivo de su elección, para poder contrastar esto con el resultado de la experimentación. Al final, el propio juego devuelve un gráfico de barras. Como los dados que hace el alumnado suelen ser dados «malos», aparecen gráficos interesantes. ¿Qué número elegirías si volvieses a jugar? ¿Por qué? Es imprescindible comparar luego con lo que ocurre usando dados estándar, bien con este juego o con otro. Los juegos, además, permiten introducir la idea informal de lo que es un juego justo (que todos los jugadores tienen la misma probabilidad de ganar).

csv: BOA20220727001

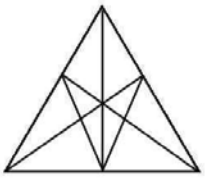
	Las preguntas que guíen las actividades deben tratar de poner de manifiesto que no se puede predecir un resultado aislado, pero sí la frecuencia de aparición de los diferentes resultados. Por último, en conexión con el sentido numérico cabe la posibilidad de plantear situaciones sencillas de conteo que requieran del principio multiplicativo, para averiguar el número de posibles resultados de un experimento aleatorio.
F. Sentido socioemocional	
El sentido socioafectivo en matemáticas está muy relacionado con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), por lo que su desarrollo implica plantear situaciones para que el alumnado reflexione sobre sí mismo y sobre cómo se enfrenta al aprendizaje de las matemáticas, originando un autoconcepto positivo como aprendiz de matemáticas; para colaborar con otros de forma constructiva por medio de trabajo en diferentes agrupamientos: parejas, pequeño grupo, grupo/clase, dependiendo de la tarea que se plantee; situaciones que supongan un reto y en las que se entrene en perseverancia; valorar los errores como fuente de aprendizaje, reflexionando sobre ellos; etc. Todo esto debe formar parte de la cultura de aula, en cuya formación el profesorado tiene un papel fundamental: pensar en lo que pueden hacer, en lugar de fijarnos en lo que no pueden hacer todavía; pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrece el grupo; centrarnos en los objetivos principales en lugar de reducir la enseñanza a una serie de trucos mecánicos vacíos de significado. Desde la inclusividad, se entiende que el aprendizaje es un camino, unos o unas pueden ir más adelante que otros u otras pero todos o todas se benefician de las preguntas y aportaciones de los compañeros o compañeras. Sentir que se cree en las posibilidades propias, es uno de los factores más importantes del aprendizaje. Las investigaciones avalan que los grupos homogéneos transmiten expectativas bajas y limitan las posibilidades de aprender. En este sentido, actividades de suelo bajo y techo alto que pueden ser abordadas por todo el alumnado. El «suelo», «piso» o «umbral» es el arranque de la actividad y conecta con conocimientos previos muy básicos). El «techo» da oportunidades de bloqueo (reto y superación) también a todo el alumnado, permitiendo diferentes niveles de profundización. Esto posibilita que todo el alumnado progrese en el aprendizaje, por lo que, en matemáticas, bien gestionadas en el aula, son un excelente ejemplo de actividad inclusiva. Observemos que tienen en cuenta el Principio General n.º 3 de esta Ley: «La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Se pueden encontrar muchas actividades de este tipo en la red, por ejemplo: NRICH y map.mathshell.org».	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
F.1. Creencias, actitudes y emociones propias: - Gestión emocional: estrategias de identificación y manifestación de las propias emociones ante las matemáticas. Iniciativa y tolerancia ante la frustración en el aprendizaje de las matemáticas - Fomento de la autonomía y estrategias para la toma de decisiones en situaciones de resolución de problemas.	Ya se ha señalado la importancia de las actitudes y expectativas del profesorado sobre el alumnado para que este tenga confianza en sus capacidades al enfrentarse a los saberes matemáticos. En las orientaciones para la enseñanza de los diferentes sentidos matemáticos se han ido sugiriendo estrategias facilitadoras del sentido socioafectivo: favorecer la construcción de los saberes, en lugar de presentarlos elaborados; permitir y favorecer el uso de estrategias personales en la resolución de problemas para conectar con conocimientos previos e intuiciones; plantear retos y problemas cuya resolución no es evidente en un primer momento y que su solución requiere perseverar; permitir la comunicación de los razonamientos matemáticos, sean correctas o no; favorecer representaciones propias en la resolución de problemas, etc…
F.2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad: - Sensibilidad y respeto ante las diferencias individuales presentes en el aula: identificación y rechazo de actitudes discriminatorias. - Participación activa en el trabajo en equipo, escucha activa y respeto por el trabajo de los demás. - Reconocimiento y comprensión de las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas. - Valoración de la contribución de la geometría a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.	Se deben plantear actividades en pequeños grupos heterogéneos, de tres o cuatro alumnos o alumnas, a ser posible conformados de manera aleatoria, hace que el niño o la niña no se tenga que afrontar solo al problema que se plantea y se sienta más seguro al expresar sus ideas en condiciones de igualdad. No se trata de trabajar de forma cooperativa para elaborar un producto final que hay de entregar, ni de llevar a cabo roles específicos. Es cuestión de interactuar, de conversar entre iguales para discutir formas de abordar un problema, llegar a acuerdos. Cuando la cultura de aula incorpora de forma natural y cotidiana estas interacciones, las estrategias personales que pueda tener cada alumno o alumna de forma espontánea se ven ampliadas y enriquecidas, al mismo tiempo que obliga a utilizar un lenguaje matemático (en sentido amplio, atendiendo a sus diversos registros, desde el lenguaje oral hasta el simbólico-numérico, pasando por diagramas y esquemas) que comprendan los compañeros o compañeras. En definitiva, hablar de matemáticas ayuda a la propia comprensión. El profesorado debe asumir un papel fundamentalmente de guía que plantea preguntas abiertas al alumnado, preguntas ricas, que les ayuden a razonar, a cuestionar sus propias ideas y las de los demás y a buscar recursos en el aula que necesiten para resolver el problema. Es vital dejar tiempo para pensar y poder contestar sin anticiparse a la respuesta del alumnado. No es suficiente con lanzar la pregunta y acto seguido, a los pocos segundos, desvelar la respuesta. El profesorado debe ser paciente. La forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas lleva aparejado el desarrollo de actitudes básicas para el trabajo matemático: perseverancia, flexibilidad, estrategias personales de autocorrección y de superación de bloqueos, confianza en las propias posibilidades, iniciativa personal, curiosidad y disposición positiva a la reflexión sobre las decisiones tomadas y a la crítica razonada, planteamiento de preguntas y búsqueda de la mejor respuesta, aplicando lo aprendido en otras situaciones y en distintos contextos, interés por la participación activa y responsable en el trabajo en pequeño y gran grupo. Cabe mencionar materiales como lecturas y audiovisuales de contenido matemático, que además de tener un sentido globalizador y contextualizado, permiten abordar aspectos socioafectivos.

csv: BOA20220727001

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

<table>
<tr><th colspan="2">A. Sentido numérico</th></tr>
<tr><td colspan="2">Las situaciones de aprendizaje con los números naturales no se agotan en el primer y en el segundo ciclo. Ahora se pueden retomar, entre otras, situaciones de combinatoria en donde la colección de objetos a contar dificulte la aplicación de los principios del conteo. También surgen interesantes oportunidades de aprendizaje en torno a la divisibilidad y la estructura multiplicativa (en factores) del propio número natural. La representación fraccionaria del número racional se inició en el segundo ciclo, enfatizando la verbalización de los conceptos asociados y su comprensión desde el modelo de medida. Desde el sentido numérico, en conexión con el sentido de la medida, aparecerán situaciones en las que se pongan en juego estas. Además, se invita a utilizar el modelo de reparto para introducir el modelo decimal, el cual está íntimamente relacionado con el modelo de medida, ya que se estudia la cantidad de magnitud que recibe cada uno de los participantes en un reparto. La proporcionalidad es, quizás, el objeto más complejo de toda la aritmética, debido al grado de generalización y de abstracción que implica. Su enseñanza y aprendizaje exige también el establecimiento de conexiones con el sentido de la medida No en vano, se deben organizar situaciones de aprendizaje donde se identifiquen las magnitudes involucradas, se estudie la relación entre ambas, se explicite la condición que debe cumplirse para que estén relacionadas de forma directamente proporcional y se verbalice el significado de la razón entre magnitudes, etc. Los porcentajes, por otro lado, surgen como una forma de describir estas situaciones.</td></tr>
<tr><th>Conocimientos, destrezas y actitudes</th><th>Orientaciones para la enseñanza</th></tr>
<tr><td>A.1. Conteo y cantidad:
- Estrategias variadas de conteo, recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana.
- Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números.
- Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas.
- Lectura, representación, composición, descomposición y recomposición de números naturales y decimales hasta las milésimas.
- Fracciones y decimales para expresar cantidades en contextos de la vida cotidiana y elección de la mejor representación para cada situación o problema.</td><td>El desarrollo del sentido numérico se inicia en Educación Infantil y se trabaja durante toda la Educación Primaria. Es un campo excelente para la exploración y desarrollo de ideas profundas sobre el conocimiento de los números y permite establecer importantes conexiones con la medida y el pensamiento algebraico y computacional. En la vida cotidiana, fuera del ámbito escolar, cuando es necesario efectuar algún tipo de cálculo, lo más frecuente es que utilicemos estrategias de cálculo mental y estrategias basadas en estimaciones. A este aprendizaje hay que dedicarle tiempo en el aula. También a la calculadora, pues también se echa mano de ella en la vida cotidiana cuando los cálculos a realizar son complejos y necesitamos precisión. Decidir la conveniencia de utilizar el cálculo aproximado o exacto también es un aprendizaje. La calculadora como recurso didáctico, por otro lado, ofrece interesantes actividades de exploración que facilitan el descubrimiento de ciertas propiedades de los números y sus operaciones.
El modelo de reparto para el aprendizaje de la representación decimal comenzó a plantearse en el segundo ciclo, estableciendo las conexiones con el modelo de medida empleado para las fracciones. Desde el reparto, la expresión a/b posee dos significados: las condiciones iniciales de un reparto, es decir, repartir de forma igualitaria a unidades entre b individuos. En este caso la expresión a/b hace referencia al proceso de un reparto igualitario (en el que cada participante recibe la misma cantidad de magnitud); y la cantidad de magnitud que recibe cada uno de los participantes como resultado del reparto. Tal y como se indica en las orientaciones de segundo ciclo, este significado permite retomar propiedades de orden (comparaciones) y densidad de las fracciones (entre dos fracciones hay infinitas fracciones).
Para introducir los decimales desde el reparto se debe modificar la técnica descrita en el segundo ciclo. El reparto se realiza ahora en fases, de modo que en la primera fase se reparte el mayor número posible de unidades enteras y, si quedan unidades sobrantes, estas se fraccionan en 10 partes iguales y después se reparten. Si siguen quedando partes sobrantes se vuelven a fraccionar en 10 partes iguales y se reparten, y así sucesivamente. Esta técnica es necesaria porque los números naturales los expresamos de forma simbólica en base 10 y porque la medida de las cantidades de magnitudes las expresamos de manera estándar según el Sistema Métrico Decimal, donde los sistemas de unidades y sus múltiplos o submúltiplos están relacionados mediante potencias de 10. La acción de reparto igualitario nos va a permitir conectar los sistemas de representación fraccionario y decimal del número racional positivo. En la siguiente tabla se ejemplifica el reparto de 9 tortillas entre 4 personas de esta manera (9/4).
<table>
<tr><th></th><th>Lo que tengo</th><th>Lo que doy a cada uno</th><th>Lo que doy en total</th><th>Lo que sobra</th></tr>
<tr><td>1ª fase</td><td>9[1]</td><td>2[1]</td><td>8[1]</td><td>1[1]</td></tr>
<tr><td>2ª fase</td><td>10[1/10]</td><td>2[1/10]</td><td>8[1/10]</td><td>2[1/10]</td></tr>
<tr><td>3ª fase</td><td>20[1/100]</td><td>5[1/100]</td><td>20[1/100]</td><td>0[1/100]</td></tr>
</table>
Como resultado, cada participante recibe 2[1] + 2 [1/10] + 5[1/100] tortillas. Es decir, dos tortillas enteras, dos décimas de tortilla y cinco centésimas de tortilla. En efecto, se trata de un algoritmo que puede abordarse desde el desarrollo del pensamiento computacional y que, por supuesto, debe partir del uso de manipulativos o representaciones gráficas que evoquen experiencias anteriores sobre repartos, de tal manera que no se presente hecho al alumnado, sino que exploren cómo repartir de esta manera. ¿Qué acciones hay que realizar? ¿Qué operaciones se hacen para calcular el número de cada una de las celdas? Etc. Por otro lado, surgen interesantes</td></tr>
</table>

csv: BOA20220727001

	conexiones con otros algoritmos, como el de la división en caja. Para dotar a este último algoritmo de significado, debe introducirse de esta manera o de forma similar, porque de lo contrario se desemboca en «bajar ceros» de algún lugar que no tiene relación con lo que se está haciendo, en lugar de «como no puedo repartir más unidades, las parto, por lo que tengo 10 veces este número, pero ahora son décimas». Es fundamental el control de lo que se reparte en cada fase e, insistimos, todo esto debe realizarse según los objetivos establecidos en el desarrollo del pensamiento computacional, nunca con la mecanización operacional como objetivo principal. Para más información, nos remitimos a Escolano (2007) y trabajos relacionados. La representación de los números decimales en la recta numérica y con materiales manipulativos permite profundizar en las propiedades de los números y sus operaciones. De esta manera, se pueden revisitar propiedades de los números racionales que se han abordado previamente desde los modelos de medida (fracciones) y reparto (decimales). Por ejemplo, entre un número natural y el siguiente no hay otro número natural. Sin embargo, fracciones y números decimales expresan cantidades de magnitud continuas que la recta ayuda a visualizar. Al mismo tiempo, la recta numérica es en sí misma un interesante objeto matemático, que mucho más adelante se completará definitivamente con la recta real. Para ilustrar todo esto pueden utilizarse applets en línea como esta: http://www.sineofthetimes.org/zooming-in-on-place-value/. Se deben considerar situaciones de combinatoria como las mencionadas para segundo ciclo, con estructuras más complejas. Por ejemplo: ¿cuántos triángulos hay en esta figura? Dejar hacer, con calma y tranquilidad, contrastar estrategias, hacer preguntas, ¿cómo podemos estar seguros de haber llegado al resultado correcto? ¿nos hemos dejado alguno? ¿hemos contado dos veces el mismo?  En el apartado de Educación financiera se mencionan algunos aspectos importantes a considerar antes de la utilización del dinero como recurso manipulativo sobre el que introducir los números decimales. Además de que no se puede considerar realmente un modelo de aprendizaje, pues ya viene construido de antemano, puede generar concepciones erróneas fácilmente evitables.
A.2. Sentido de las operaciones: - Estrategias de cálculo mental con números naturales, fracciones y decimales. - Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples o combinadas (suma, resta, multiplicación, división) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. - Potencia como producto de factores iguales. Cuadrados y cubos. - Estrategias de resolución de operaciones aritméticas (con números naturales, decimales y fracciones) con flexibilidad y sentido: mentalmente, de manera escrita o con calculadora; utilidad en situaciones contextualizadas y propiedades.	Es habitual que algunos alumnos o alumnas utilicen estrategias propias de cálculo, lo que no es tan frecuente es que las comunique. Aprovechar que alguien haya encontrado un resultado de manera no formal, espontánea, depende de la actitud del profesorado, promoviendo que se explique cómo se ha llegado al resultado, que se inicie el diálogo y la escucha hacia los razonamientos de los demás. El uso de estrategias didácticas que faciliten hacer visible el pensamiento del alumnado es esencial en este sentido (p. ej., pizarras en las paredes de la clase, grupos aleatorios de tres alumnos o alumnas, etc. (Liljedahl, 2021)). Al valorar y explicitar las diferentes estrategias personales para encontrar resultados ayudamos a ampliar el repertorio. Una actividad que puede fomentar esto específicamente consiste en ordenar tres operaciones según su grado de dificultad (donde lo que se valora son los argumentos empleados para justificar ese orden). No obstante, no siempre surgen de manera espontánea todas las técnicas posibles. En ese caso se puede proporcionar algo más de andamiaje para llegar a ellas, enlazando con técnicas de conteo o con descomposiciones con material manipulativo. Entre otras, cabe distinguir las que se basan en los números en sí, p. ej., 5+9=14, 25+19=44 (20+10+14); y las que se basan en las propiedades de las operaciones, p. ej., 15x12=180 , 15 x (10+2) - Redondear números. Cambiar un número por el más cercano acabado en 0 para facilitar la operación y luego ajustar. Se utiliza en la estimación en cálculo también. - Iniciar los cálculos por la izquierda, por las unidades de orden mayor. Esta estrategia ayuda a conservar mentalmente la magnitud de los números con los que se está operando. - Descomponer números. - Dobles y mitades. - Usar las conexiones entre operaciones. Abordar una resta como si estuviéramos completando una suma, una multiplicación como suma repetida, una división como el completado de una multiplicación o una división como una resta reiterada.

csv: BOA20220727001

- Intercambiar los términos en caso de suma y multiplicación.
- Descomponer una operación en operaciones más pequeñas a partir de las propiedades asociativa y distributiva.
- Compensar, modificar los números de una operación para hacerla más fácil y compensar a continuación la modificación para no alterar el resultado.
- Buscar el completado de decenas o centenas. P. ej., 35+98 = 35+100-2.

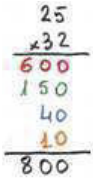
La representación de los números y las operaciones en diferentes modelos extiende las posibilidades de exploración: recta numérica, cuadro de los números, materiales multibase, ábacos, etc. Como en los ciclos anteriores, proporciona formas de visualizar, desarrollar un discurso verbal que dé soporte a las operaciones y propiedades de los números, etc. que ayudarán a la construcción de estrategias personales de cálculo. Por ejemplo:

- Desplazamientos. Explorar las operaciones como desplazamientos sobre la recta numérica, o sobre el cuadro de los números del 0 al 100, conectando con situaciones de transformación y cambio.
- Visualizar las unidades de orden en la forma que las presentan los ábacos verticales (recurso asociado al aprendizaje de ciertos aspectos del sistema de numeración posicional; existen ábacos horizontales, como se ha mencionado en ciclos anteriores, que conectan con técnicas de conteo) , el material multibase, o representaciones planas de la multiplicación como el área de un rectángulo.

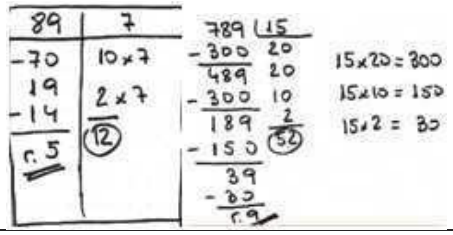
Después de un tiempo en el que aprender los algoritmos y utilizarlos sin errores era el objetivo principal de la escuela, en estos momentos en que nos podemos servir de otras herramientas más rápidas y seguras para obtener resultados, el aprendizaje de los algoritmos tiene un sentido distinto, que se explora desde el sentido algebraico y el pensamiento computacional. Si el alumnado en este ciclo no tiene un buen dominio de los algoritmos por haber realizado un aprendizaje únicamente mecanicista, es preferible ayudarles a conseguir un dominio más comprensivo. La realización de operaciones «complicadas» siempre podrá realizarse con calculadora u otros dispositivos, pero la institución escolar no debe perder ninguna oportunidad para el aprendizaje desde la comprensión. Esto no quiere decir que no se realicen tareas propias del pensamiento computacional, por lo que sugerimos leer las orientaciones expuestas allí.

En Internet pueden encontrarse multitud de propuestas con orientaciones (NRICH, map.mathshell.org -la página del Shell Centre dedicada a unidades con evaluación formativa-, PuntMat, Creamat, etc.). Estas propuestas están inspiradas en el ciclo de conferencias Reflexiones sobre el cálculo en primaria, que se pueden encontrar en PuntMat (http://puntmat.blogspot.com/p/publicacions.html) (David Barba y Cecilia Calvo), desde las que es conveniente observar que surgen interesantes oportunidades de conexión con el pensamiento computacional.

La multiplicación por dos cifras, se puede entender como que cada una de las cifras de un factor se multiplica por cada una de las cifras del otro factor, es decir, distinguir lo que es el número en sí de las cifras o dígitos que lo componen. De esta manera, multiplicar 25 x 32 implica multiplicar 30 x 20 y 30 x 5 y a continuación multiplicar 2 x 20 y 2 x 5. Empezar por la unidad de mayor orden ayuda al control del resultado. De hecho, antes de proceder con ningún tipo de cálculo, conviene anticipar el posible resultado.



La división debe entenderse como restos sucesivos, como señalamos en la descripción del modelo de reparto para los números decimales. No obstante, si el objetivo es la exploración y desarrollo de técnicas flexibles, podemos pasar de una fase de tanteo y de máximo despliegue, a otra en la que el tanteo es menos explícito.



csv: BOA20220727001

	Fuente: Creamat. En el anterior ciclo se comenzó, quizás, a trabajar la suma y resta de fracciones que expresan cantidades de magnitud con el mismo tamaño de subunidad (igual denominador). Ahora es necesario comprender, con números fácilmente imaginables, cómo sumar y restar fracciones que expresan medidas realizadas con distintos tamaños de subunidad (distintos denominadores). Las acciones que se realizan desde el modelo de medida (ver imagen) permiten comprender la suma como la agregación de cantidades de magnitud y la resta como la sustracción de cantidades de magnitud, o como forma de expresar una diferencia. Por ejemplo, si deseamos comunicar la longitud de la tira resultante de juntar una que mide 5/4 u y otra que mide 3/2 u, tenemos que medir de nuevo esa longitud. Para ello, es necesario medir en cuartos, en este caso. Reflexionando sobre estas acciones se pone de manifiesto que lo que se ha realizado es una amplificación de la fracción 3/2, para convertirla en su equivalente 6/4. Se deben plantear otras situaciones que fomenten la simplificación de una de las fracciones a sumar (o restar) y otras situaciones donde haya que modificar ambas. En ningún caso, especialmente en este último, debe desembocar en el aprendizaje mecánico del cálculo del mcm, mucho menos a partir de las factorizaciones. Es esencial desarrollar la flexibilidad. Es importante relacionar las fracciones con denominador 10 con los números decimales, con las unidades de medida (metro, decímetro centímetro) o con la partición del euro en céntimos, lo cual, a su vez, ayudará también a la comprensión de las fracciones y su contextualización.
A.3. Relaciones: - Sistema de numeración de base diez (números naturales y decimales: aplicación de las relaciones que genera en las operaciones. - Números naturales, fracciones y decimales hasta las milésimas en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación. - Relaciones entre las operaciones aritméticas: aplicación en contextos cotidianos. - Relación de divisibilidad: múltiplos y divisores. - Relación entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes.	El conocimiento y dominio de los números naturales es otro tema que se inicia en educación infantil, se trabaja durante toda la etapa, es un tema de gran importancia ya que la falta de dominio del cálculo tiene su razón en la falta de comprensión del sistema de numeración. No se trata solo de ir construyendo números cada vez mayores, sino que es necesario asegurar cómo funciona el sistema de numeración decimal y que los números se forman siempre siguiendo la misma estructura. Es decir, se trata de reconocer regularidades, propiedades de los números y su estructura multiplicativa en factores. Esto no implica estancarse haciendo el mismo tipo de actividades. Existen muchísimas tareas de suelo bajo y techo alto que permiten dar oportunidades de aprendizaje a todos (NRICH, PuntMat, map.mathshell.org, etc.). Algunas orientaciones: - En conexión con el sentido algebraico, tareas a partir de la observación de regularidades y elaboración de conjeturas. P. ej., detectar los patrones de series numéricas y realizar conjeturas sobre cómo continuarán. Si ven 80, 190, 300, y continúan 410, 520 con cierta fluidez, se dan cuenta de que el patrón que se sigue consiste en sumar 110 al número anterior, o aplicar alguna estrategia como sumar 100 y 10 más. - También son interesantes las series de múltiplos de un número que sirven de base a la reflexión sobre múltiplos y divisores. 4, 8, 16, 20, 24, … 11, 22, 33, 44, … - Conociendo los múltiplos y divisores de los números entre 2 y 9. Para elaborar tablas de los múltiplos de los primeros números, es muy apropiada la parrilla de los números entre 0 y 100 para marcar múltiplos.

csv: BOA20220727001

	Esto permite fijarse en las regularidades y deducir formas de reconocerlos; caer en la cuenta de las coincidencias entre tablas de múltiplos de varios números, por ejemplo la del 2, la del 4, la del 8…; o la falta de coincidencia entre estas y la del 5. - Comprender la estructura multiplicativa (factorial) de los números es necesario para comprender la equivalencia en las fracciones o para estimar cocientes y restos de las divisiones. Así, para dividir 48 entre 5 podemos saber que no dará un resultado exacto porque 48 no es múltiplo de 5, el múltiplo más cercano es 45 y, por tanto, quedará un resto de 3. - Dobles y mitades, con números naturales y fracciones. La idea de doble y mitad tiene muchas aplicaciones y gran potencia. Como en la multiplicación y la división de números naturales, con las fracciones también hay que darle un trato preferente. Con naturales, por ejemplo, multiplicar un número por 12 es cómo multiplicar por 10 y multiplicarlo por dos: 44x 12 =44 x 10 + 44 x 2 = 440 + 88 = 528. O bien 440:20 se puede pensar como 440/10/2= 44 /2= 22. Permite también deducir que 8 x 7 = 56 sabiendo que 4 x 7 = 28 simplemente dándose cuenta de que es el doble. - Siempre que sea posible se trabajarán las operaciones a partir de situaciones reales y/o imaginables. Ordenar números implica reconocer la cantidad que representan, el significado en cada situación. En este ciclo conviven ya naturales con racionales (fracciones y decimales). Que puedan explicar cómo los han ordenado, por qué uno es mayor que el otro, que puedan pensar un número «mayor que...», «menor que...», «uno que estaría entre tal número y tal otro», etc. En cuanto a las fracciones, volvemos a remitir al sentido de la medida, donde se dan orientaciones para su tratamiento desde el modelo de medida. Plantear actividades como la relación entre las áreas de las figuras del tangram chino, ayuda a su comprensión. Así mismo, se han dado orientaciones para los decimales en el primer apartado de este sentido. Hay que ser precavidos al asimilar, implícita o explícitamente, los decimales con los naturales. La semejanza entre ambos es solo aparente. Puede facilitar la comprensión de ciertos aspectos, pero al mismo tiempo es la responsable de algunas confusiones que hay que considerar específicamente: - La semejanza entre los nombres de las unidades de orden que ocupan lugares simétricos, decena y décima, centena y centésima; millar y milésima; si la decena es la unidad de orden más pequeña en los naturales, la décima será la más pequeña en los decimales, y, de la misma manera, la milésima es mayor que la centésima y esta que la décima. - El número de cifras: para escribir milésimas se necesitan más cifras que para las centésimas o décimas, aunque las milésimas son más pequeñas. En el caso de los naturales, cuantas más cifras, mayor es el número. - El papel que juegan los ceros. El cero en los naturales sirve para indicar la posición de las unidades vacías, los ceros a la izquierda no cambian el valor del número, a la derecha si que modifican el valor. Con los números decimales, esto ocurre al revés, los ceros a la derecha no modifican el valor, mientras que a la izquierda sí. - En la comparación y ordenación de decimales, hay que darse cuenta de cuándo los ceros no tienen valor y cuándo si lo tienen. 0,0106 no es lo mismo que 0,106. La argumentación sobre la decisión tomada en la ordenación y comparación de decimales, reforzará los razonamientos o se podrá reconducir si son erróneos. En cuanto a la relación entre fracciones y decimales, los números decimales, al igual que las fracciones, nos ayudan a expresar la medida de una cantidad de magnitud. En este sentido, podemos decir que las fracciones y los decimales permiten representar un mismo tipo de números, los racionales, de dos formas distintas. Algunas identificaciones utilizadas habitualmente como puntos de referencia tienen que ser reconocibles (conocer la identificación de un medio, un tercio, un cuarto, tres cuartos, un décimo,.con su expresión decimal). Un aprendizaje significativo de los porcentajes debe partir de su interpretación para describir situaciones de proporcionalidad. En especial, debe evitarse simplificar el trabajo sobre porcentajes al identificarlos con un número decimal o restringirlos a un uso de operador. Nos remitimos al siguiente apartado, donde se detalla esto.
A.4. Razonamiento proporcional: - Situaciones proporcionales y no proporcionales en problemas de la vida cotidiana: identificación como relación multiplicativa entre magnitudes. - Resolución de problemas de proporcionalidad en contextos diversos cercanos al alumnado (vida	Para un adecuado desarrollo del razonamiento proporcional es necesario que las situaciones con magnitudes relacionadas (o no relacionadas) que se plantean al alumnado sean variadas en diferentes sentidos. Hay que prestar atención a presentar magnitudes de diferentes tipos: continuas, como la longitud, discretas, como el número de latas de un producto del mercado, intensivas, como la velocidad o la temperatura. Así mismo, se pueden presentar datos que no representen magnitudes a modo de distractor (por ejemplo, “en el

csv: BOA20220727001

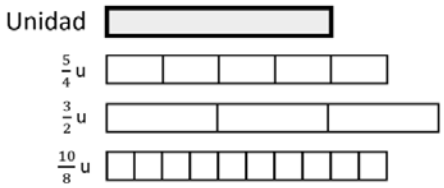
cotidiana, porcentajes, escalas, …) reflexionando a partir de las razones involucradas.	portal 5 viven 23 personas", el número de portal no representa una cantidad de magnitud). Por otro lado, hay que presentar situaciones con relaciones diversas entre las magnitudes en vez de presentar de forma aislada y localizada en el tiempo solo situaciones proporcionales. Por ejemplo, se puede pedir analizar si hay o no magnitudes directamente proporcionales en situaciones como "El bebé tiene 2 meses y pesa 4 kg" (no proporcionales) o "Para dar de comer a 16 personas he necesitado 2 kg de arroz" (pueden suponerse proporcionales). De entre las formas de justificar si una relación entre magnitudes es de proporcionalidad directa hay que evitar siempre utilizar argumentos erróneos del tipo "a más de esto, más de lo otro" (o similares). Estos argumentos no permiten describir una relación de proporcionalidad directa, sino una relación creciente y, por tanto, además de inválidos pueden llevar a confusiones futuras y a la promoción de la ilusión de linealidad. Se propone utilizar justificaciones que acerquen la relación de proporcionalidad a la razón entre las magnitudes y, por tanto, a interpretar la constante de proporcionalidad, este será el paso en futuras etapas (no en primaria) para introducir la modelización algebraica de la proporcionalidad. Por ejemplo, en la situación "Para dar de comer a 16 personas he necesitado 2 kg de arroz", las magnitudes serán directamente proporcionales si doy la misma comida siempre a cada persona. Si suponemos esta condición viable podremos calcular y dar significado a "comen 8 personas con cada kg de arroz" o a "necesitamos 1 / 8 kg = 0,125 kg de arroz para dar de comer a cada persona". Por otro lado, no tiene sentido que el bebé engorde lo mismo cada mes, por lo que en el otro ejemplo las magnitudes no pueden suponerse proporcionales. A partir del análisis de situaciones diversas pueden proponerse problemas variados en donde no necesariamente haya que calcular una cantidad desconocida, también se pueden proponer ejemplos en los que haya que comparar las razones o constantes de proporcionalidad para determinar cuál de entre varias opciones es más ventajosa. Por ejemplo, "En la tienda A, 4 latas grandes de atún nos han costado 28 €; en la tienda B 3 latas del mismo atún nos han costado 22,50 €; y en la tienda C, 5 latas nos han costado 32,50 €. Ordena de más barata a más cara las tiendas para comprar esas latas de atún." El alumnado puede responder al anterior problema mediante el cálculo de la razón unitaria "precio de cada lata". Junto con problemas como el anterior, pueden plantearse problemas "clásicos" de proporcionalidad en los que haya que calcular una cantidad desconocida. Para estos problemas hay que evitar usar técnicas algebraicas o algorítmicas, como la regla de tres o el producto cruzado, o, incluso, técnicas específicas que no sirvan en otros contextos, por lo que se deben promover las resoluciones aritméticas basadas en dar significado a las operaciones y los resultados de las mismas. Por ejemplo "En la tienda A, 4 latas grandes de atún nos han costado 28 €. ¿Cuánto tendríamos que haber pagado por 10 latas?" En primer lugar, hay que razonar la relación de proporcionalidad (si cada lata cuesta lo mismo podemos suponer que son directamente proporcionales) para después calcular el precio unitario repartiendo el coste total entre el número de latas porque a cada lata le corresponde la misma cantidad de dinero, 28:4= 7 € por lata. Por lo que para calcular el precio de 10 latas debemos repetir 10 veces el precio de una lata. Es decir, 7x10=70 € costarán las 7 latas. En este tipo de problemas, pueden surgir otras estrategias aritméticas de forma natural que no deben penalizarse y que sirven para dar una visión más rica del fenómeno de la proporcionalidad. Por ejemplo, un alumno o alumna podría resolver el anterior problema diciendo que si 4 latas cuestan 28 euros, 8 latas (el doble) costarán 56, y 2 latas (la mitad) costarán 14. Por lo que sumando el precio de 8 latas y de 2 latas 56+14=70, obtenemos el precio de 10 latas. Para no convertir estas actividades en ejercicios rutinarios se pueden contraponer con ejercicios con una estructura similar pero en los que no pueda suponerse una relación directa y no puedan resolverse ("En el portal 5 de mi calle hay 10 vecinos, ¿cuántos vecinos hay en el portal 10?") o con problemas resolubles pero con otro tipo de relaciones ("Julio y Marga están corriendo a la misma velocidad. Julio empezó a correr antes y cuando lleva 15 metros recorridos, Marga lleva 5 metros. ¿Cuántos metros llevará recorridos Julio cuando Marga lleve 15 metros?") El trabajo con contextos como el porcentaje o las escalas, debe relacionarse con las estrategias que se han utilizado anteriormente en problemas generales, evitando introducir fórmulas o técnicas nuevas para este tipo de contextos. En concreto, hay que realizar un esfuerzo en identificar que un porcentaje "esconde" dos valores que se refieren a dos cantidades de magnitud diferentes. Por ejemplo, "en el refresco hay un 10 % de zumo de limón y el resto es agua", el dato "10 %" representa que hay 10

csv: BOA20220727001

	unidades de zumo de limón por cada 100 unidades de refresco. A partir de ahí, pueden calcularse las razones entre las magnitudes involucradas. De la misma forma, las escalas, por ejemplo, un plano de una casa a escala 1:50, deben interpretarse como dos cantidades de magnitudes diferentes relacionadas, en el ejemplo, 1 unidad de longitud en el plano por cada 50 unidades de longitud en la realidad. Posteriormente, se pueden utilizar las estrategias generales presentadas anteriormente dando significado a las operaciones.
A.5. Educación financiera: - Resolución de problemas relacionados con el consumo responsable (valor/precio, calidad/precio y mejor precio) y con el dinero: precios, intereses y rebajas.	El trabajo con contextos económicos en el resto de sub-bloques del sentido numérico (como los presentados en A.4) debería bastar para cubrir los saberes del sub-bloque de Educación Financiera. Por ejemplo, el cálculo e interpretación del valor unitario para comparar precios (como en el ejemplo de los rotuladores) permite tomar decisiones de compra responsable. También hay que tener presente que el alumnado suele estar familiarizado con el dinero y, de hecho, se han podido utilizar billetes como material manipulativo estructurado en el desarrollo de los saberes del sentido numérico relativos a los números naturales, si bien los billetes que se utilizan como manipulativo para explorar el sistema decimal posicional son de base estrictamente decimal (sin los billetes de base auxiliar 2 y 5, como 5, 20 y 50). A pesar de esta familiaridad, hay que tener cuidado con algunos aspectos, ya que el uso de billetes como forma de representación de los decimales no está exento de desventajas que deben considerarse cuando se plantea su utilización como recurso manipulativo (Jameson, 2016). Por ejemplo, con los billetes se puede crear la concepción errónea de que la longitud de una representación tiene que ver con lo mayor o menor de un número; interpretan el decimal con dos números naturales separados por un marcador; el alumnado consigue ser capaz de ordenar correctamente número con hasta dos cifras decimales, pero fallan al dar significado más allá de las centésimas (céntimos). Otra dificultad es que hablamos de 10 céntimos, no de 1 décimo de euro. Así, una cantidad de 3 euros y 4 céntimos, es frecuente verla escrita erróneamente como 3,4 , en lugar de como 3,04. Se puede presentar el euro como la unidad y los céntimos como fracciones de esa unidad. (3€ 50 céntimos); escribir e interpretar la coma como elemento separador de la unidad y la fracción. Una recomendación general es comenzar la introducción de los números decimales con modelos de aprendizaje más adecuados, como el de reparto con objetos fraccionables, en conexión con las tareas de medida mencionadas en el sentido de la medida. Posteriormente, basta con hacer la conexión pertinente.
B. Sentido de la medida	
En el segundo ciclo aparecieron las fracciones, haciendo énfasis en su expresión verbal, como forma de comunicar cantidades de magnitudes continuas (necesito cinco cuartos de kilo de merluza para esta receta). Aunque la expresión simbólica (5/4 kg) pudo surgir entonces, es ahora cuando se va a desarrollar el significado de las fracciones y, a partir de este, comparaciones y orden de fracciones y algunas operaciones. Las situaciones sobre magnitudes y medida se conectan con las de reparto, de tal forma que, cuando se quiere expresar la cantidad de magnitud que recibe cada uno de los participantes, surgen fracciones y, si se exige que el reparto sea decimal, surge la notación decimal del número racional. Por lo tanto, la relación entre el sentido de la medida y el sentido numérico es especialmente intensa. En lugar de presentar estos objetos (fracciones, decimales) ya construidos y usar la medida como contexto sobre el que realizar operaciones, será la medida la que origine dichos objetos y permita explorar los conceptos relacionados. Las conexiones con el sentido numérico también abarcan toda la cuestión de la proporcionalidad, ya que estudia la relación entre dos magnitudes, y, por extensión, los porcentajes. Sigue siendo esencial continuar desarrollando razonamientos a partir de situaciones de estimación de diferentes magnitudes. Como novedad, se plantea el trabajo de estimación de grandes cantidades de magnitud (problemas de Fermi).	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
B.1. Magnitud y medida: - Fracciones como forma de expresar el resultado de un proceso de medida (una cantidad de magnitud). - Comparación, orden, agregación y sustracción de cantidades de magnitudes continuas expresadas en forma de fracción y con notación decimal. - Relación entre el proceso de reparto y la medida de la cantidad de magnitud que recibe cada participante. - Unidades convencionales del Sistema Métrico Decimal (longitud, masa, capacidad, volumen y superficie), tiempo y grado (ángulos) en contextos de la vida cotidiana: selección y uso de las unidades adecuadas. - Instrumentos (analógico o digital) y unidades adecuadas para medir longitudes, objetos, ángulos y tiempos: selección y uso.	Una forma adecuada de comenzar el trabajo en fracciones desde la medida es retomar las situaciones iniciales de medida (cálculo y construcción) con unidades arbitrarias descritas en el segundo ciclo para empezar dotando de significado a la notación fraccionaria. Es decir, se trata de que una fracción expresa una cantidad de magnitud. El numerador es realmente el número de subunidades y el denominador el número de partes iguales en que se ha dividido la unidad. Se podría valorar planificar la enseñanza para que, por ejemplo, en 5º curso se hiciese con la magnitud longitud y, en 6º curso, con la magnitud área, que implica otras manipulaciones. Sin embargo, también se puede partir de la magnitud longitud en ambos cursos, variando el manipulativo empleado y la unidad arbitraria. No obstante, la elección de la longitud como magnitud inicial sobre la que construir estos conceptos no quiere decir que todo el trabajo sobre medida, fracciones, etc. se haga sobre la longitud. Al revés, será necesario incluir situaciones con otras magnitudes y otros contextos donde se pueda transferir lo aprendido. Una secuencia muy completa, que arranca con una actividad inicial similar la encontramos en los anexos de Escolano (2007), disponible en el repositorio de la Universidad de Zaragoza. Seguirá siendo importante prestar atención al proceso de medida en su totalidad y al empleo de instrumentos de medida.

csv: BOA20220727001

¿Cómo se construye, a partir del significado de medida, la noción de equivalencia de fracciones? La idea fundamental es que dos fracciones serán equivalentes si expresan la misma cantidad de magnitud. La tarea esencial es plantear situaciones que exijan medir objetos con diferentes tamaños de subunidad. Al agrupar aquellos que tienen la misma cantidad de magnitud, las fracciones que expresan sus medidas se dice que son equivalentes. Por ejemplo:



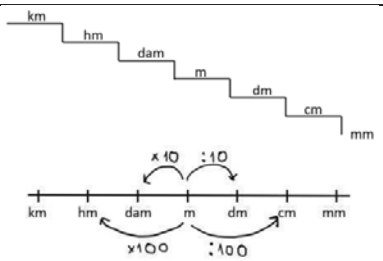
La figura muestra una situación que primero se ha podido hacer con manipulativos (tiras de tela, de papel, regletas de Cuisenaire, etc.) y, posteriormente, haber representado gráficamente las acciones realizadas. La tira que mide 5/4 u es igual de larga que la que mide 10/8 u. Por lo tanto, 5/4 y 10/8 son equivalentes. ¿Por qué ocurre eso? Hemos necesitado el doble de subunidades, pero estas son la mitad de grandes. En este tipo de situaciones hay que fomentar estos razonamientos y la comprensión, evitando el «son equivalentes porque los productos cruzados son iguales». Esta regla, si es que aparece, debería ser en todo caso como el resultado de una observación en una secuencia de exploración. Manipulaciones y representaciones gráficas asociadas a ellas como las anteriores son imprescindibles para una comprensión adecuada. Más aún, dentro de un marco inclusivo, tanto para el alumnado con dificultades como para el que ha accedido a comprender lo esencial y están profundizando. Las representaciones gráficas deben conectar con el discurso verbal y aritmético.

Lo mismo ocurre con la comparación. Se debe abordar con diferentes técnicas: de forma gráfica, igualando el número de subunidades o igualando el tamaño de estas. Siempre de forma flexible. Desde el modelo de medida, 4/5 es mayor que 3/5 porque el tamaño de subunidad es igual (expresan medidas en quintos de unidad), mientras que estamos tomando una subunidad más. 6/5 es menor que 6/4 porque el número de subunidades es igual, y los quintos son menores que los cuartos porque se ha dividido la unidad en más partes.

Esto solo son algunos ejemplos. La suma de fracciones aparece de manera natural como la agregación de cantidades de magnitud (juntar tiras de papel y medir el resultado); la resta de fracciones como una sustracción de una cantidad de magnitud a otra, o como diferencia; la multiplicación de una fracción por un número natural como la suma reiterada de la misma cantidad de magnitud; la división de una fracción por un número natural, surge al repartir una cantidad de magnitud entre un número de personas (5/4 kg de harina para hacer 10 panecillos). La multiplicación de fracciones exige explorar la situación en la que una fracción actúa como operador y la otra como medida, así como la situación en la que ambas fracciones son medidas. De nuevo, se trata de explorarlas desde la comprensión, con manipulativos y representaciones gráficas que doten de significado al discurso aritmético. El caso de la división de fracciones es más complejo y se recomienda abordar su exploración únicamente en contextos muy cercanos (p. ej., repartir 3/4 de litro en vasos de 1/4 de litro).

Las situaciones de cambio de unidades forman parte del sentido de la medida e implican el uso del pensamiento proporcional. Se evitará el empleo de técnicas como «la escalera de cambio de unidades» que llevan al uso de reglas mnemotécnicas vacías de significado como «subir, dividir; y bajar, multiplicar». Chamorro y Belmonte (1991) se hacen eco de las consecuencias que trae la automatización sin tener garantizada la comprensión. Si estas situaciones de cambio se reducen a la multiplicación y la división por un uno seguido de un número de ceros a determinar, trucos como el de la escalera añaden una capa de misterio innecesaria acerca de por qué se divide o por qué se multiplica. Además, gran parte del alumnado no sabe realmente si ha de contar el peldaño de salida y/o el de llegada, o ninguno. A esto habría que añadir la dificultad de manejar magnitudes lineales de dos o tres dimensiones (área, volumen). Otra técnica vacía de significado es la que se muestra en la derecha de la figura. ¿Y si las conversiones no parten de la unidad? Si en la recta el espacio entre m y dam representa 10, ¿por qué el de espacio entre m y hm es 100 y no 20?

csv: BOA20220727001

	 Cuando el alumnado tenga dificultades conviene recuperar tareas de equivalencia con material manipulativo que facilite poner en juego razonamiento proporcional. Si cada unidad de estas equivale a 4 de las otras, ¿cómo puedo saber cuántas necesito para medir el área de esta superficie? Una vez comprendidas estas situaciones, enlazar con el sistema métrico decimal es sencillo. La conexión con la notación decimal se realiza a través del modelo de reparto, desde el cual también cabe revisitar las ideas de comparación y orden. Desde este modelo, el numerador de la fracción es el número de objetos a repartir, mientras que el denominador indica el número de participantes en el reparto. En el apartado del sentido numérico se detalla un poco más este trabajo, que también queda reflejado en los mencionados trabajos de Escolano y Gairín.
B.2. Estimación y relaciones: - Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud aplicando las equivalencias entre unidades (sistema métrico decimal) en problemas de la vida cotidiana. - Relación entre el sistema métrico decimal y el sistema de numeración decimal. - Estimación de medidas de ángulos y superficies por comparación. - Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas, razonando si son o no posibles.	Además de las situaciones de estimación recogidas en el ciclo anterior y la ampliación a magnitudes no tratadas anteriormente, Albarracín, et al. (2015) señalan que el último ciclo de Educación Primaria se presta a explorar y resolver situaciones y problemas de estimación de grandes cantidades. El uso de grandes cantidades dificulta los recuentos exhaustivos o las mediciones directas, con lo que el alumnado necesita desarrollar estrategias alternativas para justificar sus estimaciones. Estos autores sugieren que para diseñar las actividades es recomendable utilizar problemas contextualizados en el propio centro educativo, considerando que la familiaridad con el contexto debería promover que los problemas sean más interesantes y accesibles, así como permitir que se pudieran efectuar las mediciones oportunas en un lugar accesible. En el artículo citado, se ejemplifican situaciones de los siguientes tipos a) Estimación de la cantidad de personas que se pueden disponer en una cierta superficie. P. ej.: ¿Cuánta gente cabe en este porche? b) Estimación de la cantidad de objetos que se pueden disponer en una cierta superficie o volumen. P. ej: ¿Cuántos folios hay en un montón como el que está en la mesa del maestro o la maestra? ¿Cuántos libros hay en estas estanterías?
C. Sentido espacial	
El desarrollo del sentido espacial exige describir, analizar propiedades, relacionar propiedades, clasificar y, sobre todo, razonar y argumentar. En el proceso, se aprende también a definir en geometría, lo cual implica la articulación de los elementos anteriores. El aprendizaje de los saberes propios del sentido espacial requiere hacer y pensar sobre lo que se hace. Debe ofrecer continuas oportunidades para clasificar de acuerdo a criterios libremente elegidos, cada vez más complejos, construir, dibujar, modelizar, medir, desarrollando la capacidad para visualizar relaciones geométricas. Las situaciones de aprendizaje están relacionadas con: componer y descomponer polígonos y poliedros; conocer los elementos de polígonos y poliedros; clasificar polígonos atendiendo a diferentes criterios y justificarlos; descubrir propiedades de polígonos y poliedros. La manipulación de materiales físicos o virtuales, el uso de plantillas cuadradas, triangulares, la búsqueda de patrones, la justificación, se hacen imprescindibles y establecen conexiones profundas con el sentido de la medida y el algebraico, especialmente. Se deberían promover las condiciones para que el alumnado de este ciclo consolide el nivel 2 (análisis) de los van Hiele, iniciando el camino hacia el nivel 3 (de deducción informal).	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
C.1. Formas geométricas de dos y tres dimensiones: - Formas geométricas en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos. - Técnicas de construcción de formas geométricas por composición y descomposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo y aplicaciones informáticas. - Vocabulario geométrico: descripción verbal de los elementos y las propiedades de formas geométricas. - Propiedades de formas geométricas: exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).	El modelo de van Hiele sugiere usar cinco fases de instrucción para ayudar al alumnado a progresar en sus niveles de razonamiento. El alumnado primero recopila información trabajando con ejemplos concretos (p. ej., hallando el perímetro de algunas figuras), luego completan tareas relacionadas con esa información (como agregar piezas a la figura para aumentar el perímetro). El alumnado, entonces, toma conciencia de las relaciones y es capaz de explicarlas. Finalmente, se reta al alumnado a pasar a tareas más complejas y a resumir y reflexionar sobre lo aprendido. El lenguaje utilizado por profesorado y alumnado es importante para el progreso de este último a través de los niveles, desde lo concreto a lo visual y a lo abstracto. Malloy (1999) describe una interesante actividad sobre área y perímetro (aspecto esencial al que debe dedicarse la atención necesaria), ilustrando cómo se conecta con el modelo de razonamiento de los van Hiele. Es la siguiente: «Supongamos que los lados de las losetas cuadradas en esta figura tienen una unidad de longitud. Agrega las losetas cuadradas necesarias para que la figura tenga un perímetro de 16. Los cuadrados que se agreguen deben coincidir de modo que se toquen en al menos un lado de la figura.»

csv: BOA20220727001

Algunas preguntas que pueden servir de andamiaje para esa actividad, después de la exploración y para explotar todo el potencial de la tarea, que es mucho, son (Malloy, 1999, p. 89):

- ¿Dónde colocarías una ficha para aumentar el perímetro en 1? ¿Y en 2? ¿Y en 3?
- ¿Cómo podrías aumentar el área en 3 y no aumentar el perímetro?
- ¿Cuál es la menor cantidad de losetas que se pueden agregar para aumentar el perímetro a 16 unidades? Describe esta nueva forma. ¿Cuál es su área?
- ¿Cuál es la mayor cantidad de mosaicos que se pueden agregar para aumentar el perímetro a 16 unidades? Describe esta nueva forma. ¿Cuál es su área?
- Usa las fichas para encontrar todos los rectángulos distintos que tienen un perímetro determinado. Los perímetros pueden variar de 12 a 24 unidades. (Nota: ¿Podría un perímetro ser un número impar?

Es habitual que los libros de texto presenten imágenes de figuras esquemáticas, y estereotipadas, lo que desemboca en obstáculos de aprendizaje muy serios. Por ejemplo, un cuadrado, cuando se gira, para gran parte del alumnado, deja de ser un cuadrado para convertirse en un rombo. Podemos aprovechar el reconocimiento de figuras en el entorno, la arquitectura, la publicidad, la fotografía, etc. y las aplicaciones informáticas que también posibilitan una mejor visualización.

El aprendizaje de las áreas y los volúmenes no debería organizarse nunca en torno al aprendizaje de las fórmulas, sino a través de la descomposición y medida. Por ejemplo, situaciones propias del sentido de la medida donde se plantee el problema del cálculo del área de un rectángulo y, a partir de ahí, con papel y tijeras, construir rectángulos equivalentes (de igual área) que un paralelogramo, los tres tipos diferentes de triángulos, rombos, etc. Existen tareas para conectar esta aproximación con el cálculo del área del círculo, para lo que solo hace falta considerar Pi como la razón entre la longitud de una circunferencia y su diámetro.

Trabajados los elementos que caracterizan a las figuras y cuerpos geométricos en cursos anteriores, es el momento de consolidar el análisis y avanzar hacia el nivel correspondiente a la deducción informal. Esto implica, entre otras cosas, avanzar en las clasificaciones (pasando de particionales a jerárquicas; es decir, pasar de criterios exclusivos a criterios inclusivos), atendiendo a diferentes características y propiedades: lados/aristas; ejes de simetría; perímetro, superficies; líneas abiertas y cerradas; paralelismo entre lados y perpendicularidad; diagonales; ángulos rectos, agudos, obtusos; polígonos cóncavos y convexos, etc. Clasificar triángulos atendiendo a sus lados y ángulos; cuadriláteros atendiendo al paralelismo de sus lados. La circunferencia y el círculo, desde la interpretación de Pi como la razón entre la longitud de la circunferencia y su diámetro.

Se trata de identificar las figuras según sus características, por ejemplo, mostrando grupos de figuras y pidiendo que identifiquen las que tienen alguna característica común: ángulos rectos o bien las que tienen lados paralelos, las que tienen los lados del mismo tamaño; las que son rectángulos…

La aplicación *Which doesn´t belong to?* supone un nuevo reto, puesto que exige el razonamiento y verbalizar la argumentación. Es una rutina para iniciar charlas de aula que no se restringe únicamente a la geometría, y que sirve tanto como evaluación inicial del conocimiento previo del alumnado, como para progresar en el aprendizaje. En https://wodb.ca/ hay muchos ejemplos.

Se debería continuar con el trabajo alrededor de desarrollos planos de cuerpos geométricos. Por ejemplo, una tarea rica es elegir de entre una serie de desarrollos el que corresponde a un determinado cuerpo geométrico y verbalizar las razones. Otra, utilizar el truncamiento, para obtener nuevos poliedros a partir de otros conocidos, ¿cómo son estos nuevos poliedros?

Resolución de problemas geométricos, a partir de recursos manipulativos, informáticos; actividades relacionadas con la visualización, por medio de maquetas, construcciones policúbicas, etc.

La manipulación de materiales es imprescindible en los saberes propios del sentido espacial: geoplanos, mecanos o geotiras, policubos, tangrams (hay muchos, no solo el «clásico»), espejos (los libros de espejos son extremadamente interesantes), aplicaciones informáticas realizadas con fines educativos, el origami o papiroflexia (que pone en juego muchísimo lenguaje y que permite explorar equivalencias entre lo que se hace con compás y regla y los pliegues).

csv: BOA20220727001

C.2. Localización y sistemas de representación: - Localización y desplazamientos en planos y mapas a partir de puntos de referencia (incluidos los puntos cardinales), direcciones y cálculo de distancias (escalas): descripción e interpretación con el vocabulario adecuado en soportes físicos y virtuales. - Descripción de posiciones y movimientos en el primer cuadrante del sistema de coordenadas cartesiano.	Interpretar un plano, usarlo para ubicarse, localizar elementos y diseñar itinerarios, estas representaciones del espacio son útiles en la vida cotidiana y dan pie a ricas e interesantes situaciones de aprendizaje. Imaginar o visualizar itinerarios, evocar recorridos, reconocer elementos conocidos (edificios, plazas, ríos). Este saber da pie a conexiones con los saberes de otros sentidos de matemáticas y con otras áreas. Por ejemplo, diseñar itinerarios sobre un plano teniendo en cuenta el contexto y las necesidades, en función de si se hace a pie o en coche. Por tanto, si es necesario tener en cuenta las direcciones de las calles o no, si se busca el itinerario más corto, o bien lo que pasa por un sitio determinado, etc. Las salidas fuera del aula ofrecen la posibilidad de un trabajo contextualizado con mapas, a la vez que el trabajo de razonamiento proporcional. La aplicación MathCityMap (https://mathcitymap.eu/es/), en la que colabora la FESPM, facilita la creación de rutas matemáticas.
C.3. Movimientos y transformaciones: - Transformaciones mediante giros, traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana: identificación de figuras transformadas, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado. - Semejanza en situaciones de la vida cotidiana: identificación de figuras semejantes, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado.	Si se realiza un trabajo manipulando los materiales que ya se han ido nombrando, aparecerá la pregunta, por ejemplo, si los triángulos que tienen las mismas características y diferente tamaño son el «mismo». Esto abre la puerta a discutir sobre la congruencia y la semejanza. Dos figuras son congruentes cuando coinciden en tamaño y forma, independientemente de la posición que adopten. Las figuras simétricas son congruentes,y su área será igual. Por otro lado, dos figuras son semejantes si comparten propiedades, pero pueden diferir en tamaño. No se trata de dar definiciones (en todo caso, se pueden trabajar de manera que el alumnado perfeccione sus definiciones), sino de generar razonamientos en un ambiente de conversación y resolución de problemas. Los mosaicos, los bloques lógicos (pattern blocks), la baldosa aragonesa, los espejos, etc., ofrecen posibilidades para experimentar qué les pasa a las figuras al aplicarles un giro (de ángulos reconocibles, 90º, 180º, 360º, 45º); un desplazamiento; o una simetría. ¿Qué características mantiene la figura transformada con la figura inicial? ¿Cambia el área? ¿Cambia el perímetro? Etc. La presencia de mosaicos y frisos en distintos monumentos del patrimonio aragonés permitirá descubrir e investigar la geometría de las transformaciones para explorar las características de las reflexiones (en primer ciclo), giros y traslaciones (a partir del segundo ciclo).
C.4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica: - Estrategias para el cálculo de áreas y perímetros de figuras planas en situaciones de la vida cotidiana. - Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos. - Elaboración de conjeturas sobre propiedades geométricas utilizando instrumentos de dibujo (compás y transportador de ángulos) y programas de geometría dinámica. - Las ideas y las relaciones geométricas en el arte, las ciencias y la vida cotidiana.	La manipulación de figuras de tangrams, construidas en geoplanos, con bloques lógicos (pattern blocks), a partir de actividades en un ambiente de resolución de problemas, ayuda a diferenciar área de perímetro; así como a ver relaciones entre estos conceptos. Figuras con la misma área pueden tener perímetro diferente, y figuras con el mismo perímetro, diferente área. La ejemplificación de los panales de las abejas o la formación en círculo de las ovejas y otros herbívoros cuando son atacados, entre otros, sitúa estos conceptos en un contexto real y cercano. El volumen es una magnitud difícil de identificar. Es necesario ver que se trata del espacio cerrado en el interior de un cuerpo de tres dimensiones. La visualización con policubos, recipientes transparentes que se llenen de agua, arena o arroz, ayuda a formarse una idea y lo relaciona con la capacidad. Continuando con el trabajo de visualización, se puede abordar la representación de figuras construidas, por ejemplo, con policubos u otras piezas de construcción, de vistas cenitales, frontales, desde la base. Preguntas del estilo «¿cómo la verías si la giras?» o bien «vista de lado, ¿qué forma tendría?», son un paso más, ya que supone visualizar sin el objeto delante, siempre y cuando el alumnado no lo requiera. Esta tarea, también se puede llevar a cabo con poliedros. Una vez abordados los elementos esenciales en otras tareas (número de caras, vértices, aristas, etc.) y habiendo manipulado el poliedro, posteriormente podemos pensar en el número de caras, vértices o aristas sin tener delante el poliedro. La posibilidad de imaginar cambios mentalmente o características constituye, en resumidas cuentas, lo que llamamos visualizar. Se desarrolla a partir de manipular figuras y cuerpos. Cuando se presentan dificultades, se puede recurrir de nuevo al material, que debería estar siempre a mano en el aula. Las aplicaciones informáticas que trabajan estos saberes son muy útiles. Deberían realizarse también situaciones problematizadas relacionadas con la estimación y medida de magnitudes de polígonos y poliedros, la elección adecuada de la unidad, la aproximación al resultado, la estimación del error, relacionan los saberes espaciales y de medida. El cálculo de áreas de poliedros hay que basarlo en el área de sus desarrollos, a partir de los que deducir el área correspondiente por descomposición. Finalmente, el sentido espacial se presta a establecer relaciones constantes con el resto de los saberes matemáticos: cálculo, medida, socioafectivo, etc., así como con otras áreas, el mundo del arte, de la ciencia, la naturaleza, la arquitectura, el diseño, la publicidad, etc. Numerosos pintores (Kandinsky, Miró, Mondrián, etc.) utilizan

csv: BOA20220727001

	figuras en sus creaciones que pueden ser objeto de análisis y recreación. Los logotipos ofrecen la posibilidad de analizar simetrías, giros, etc.
D. Sentido algebraico y pensamiento computacional	
En el tercer ciclo es importante seguir planteando actividades para promover procesos de generalización, conjetura, argumentación, representación y uso preciso del lenguaje matemático. Por ello, el trabajo con patrones y relaciones siempre desde la comprensión, es fundamental. Un aspecto esencial es que terminen la Educación Primaria habiendo adquirido un significado rico del signo igual, relacional y no meramente operativo. Por este motivo, hay que seguir insistiendo en proponer tareas donde se discutan relaciones entre expresiones, comparen, ordenen, etc. Algunas novedades en este apartado con respecto a los ciclos anteriores, aparte de la mayor complejidad de los objetos matemáticos que intervienen, es el paso a criterios de clasificación inclusivos que den lugar a clasificaciones jerárquicas, donde unas clases estén incluidas en otras. Además, se puede comenzar a usar letras para expresar variables, siempre y cuando las tareas que se propongan estén alineadas con un contexto cercano y refleje el discurso aritmético. De nuevo, aparecen conexiones muy evidentes con saberes de otros sentidos, especialmente con el sentido numérico y espacial.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
D.1. Patrones, relaciones, clasificaciones y funciones: - Estrategias de identificación, representación (verbal, tablas, gráficos y notaciones inventadas) y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes. - Creación de patrones recurrentes a partir de regularidades o de otros patrones utilizando números, figuras o imágenes. - Clasificaciones de objetos atendiendo a cualidades determinadas y diferentes criterios. - Relaciones de igualdad y desigualdad y uso de los signos < y >. Determinación de datos desconocidos (representados por medio de una letra o un símbolo) en expresiones sencillas relacionadas mediante estos signos y los signos = y ≠. - Apreciación del cambio en distintos tipos de situaciones, tanto numéricas como geométricas.	Conviene dar importancia a la escritura de frases matemáticas que incluyan operaciones combinadas. No es necesario, ni recomendable, que sean especialmente largas, pero sí que sean precisas. Esto se puede realizar de manera integrada con el sentido numérico. Por ejemplo, el juego del 24, del que se pueden encontrar páginas en internet con applets para jugar y tarjetas de juego imprimibles. Consiste en que, dados cuatro números, hay que conseguir 24 empleando las cuatro operaciones. Por un lado, se ejercita de manera rica y flexible el cálculo mental. Pero, por otro lado, es una ocasión excelente para que el alumnado tenga que escribir el proceso seguido de forma fiel a su razonamiento y rigurosa con el uso del lenguaje simbólico. Así, si los números son 4, 4, 5 y 6, una forma de hacerlo sería «a cinco, le resto cuatro, y el resultado lo multiplico por 4 y por 6», lo que escrito simbólicamente sería 4·(5-4)·6 = 24. Por supuesto, no es la única manera. Por ejemplo, 4·6/(5-4) = 24. En cuanto a la escritura, se trata de fomentar la escritura del proceso en horizontal, haciendo buen uso de los signos. Cuando un alumno o una alumna utilice incorrectamente el signo =, con expresiones erróneas como 5-4=1·6=6·4=24, se aprovechará la oportunidad para discutir si eso refleja su modo de pensar y si a ambos lados del igual hay expresiones que son equivalentes o no. El uso de letras para expresar cantidades variables o desconocidas puede surgir del planteamiento de situaciones-problemas pseudo-aritméticos donde la respuesta no sea un número, o que sea variable. Por ejemplo: Esta mañana he jugado dos partidas de cromos, de manera que en una he ganado 5 cromos y en otra he perdido 7 cromos, ¿cuántos cromos tengo? Las respuestas iniciales del alumnado pueden ser «No lo sé», «Me faltan datos», «No lo sé pero dos menos que antes», etc. Se deben aprovechar estas situaciones para que, mediante las preguntas adecuadas en un ambiente de charla de aula, surja la necesidad de empezar a utilizar letras para dar una respuesta a este tipo de problema: si decimos que tenía c cromos al empezar, al final tendré c-2. Una vez introducidas las letras de esta manera, se pueden utilizar para explicar el proceso personal de pensamiento o de generalización (ver el ejemplo en el apartado de patrones) y para practicar la escritura de frases matemáticas. Por ejemplo: - La suma de 6 y un número: 6+n - La multiplicación de dos números: a·b - A 20 le resto un número, y el resultado lo multiplico por 2: 2·(20-x) Se trata de enfatizar el uso de estas letras (que tienen que ser variadas, estando desaconsejado limitarse a usar la 'x') como forma de expresar cantidades variables o desconocidas, siempre en conexión con el contexto propio de cada situación, dejando la manipulación sintáctica para etapas posteriores.
D.2. Modelo matemático: - Proceso de modelización con el andamiaje adecuado en el aula, empleando objetos manipulables, dramatizaciones, dibujos, diagramas, etc. de manera que se conecte lo concreto con lo pictórico y lo abstracto para comprender las situaciones y los problemas que se planteen.	Todo lo mencionado para los ciclos anteriores permanece vigente en el tercer ciclo. Lo único que cambia son los objetos matemáticos que aparecen ahora, los cuales pueden tener sus manipulativos específicos o sus formas de representación. Esto es algo que habrá que considerar al efectuar el andamiaje. Por ejemplo, las situaciones de aprendizaje en torno al número racional desde el modelo de reparto, cuando este ya es decimal (se parten en 10 las partes sobrantes), se prestan más a los dibujos que evoquen la situación que al uso en sí de manipulativos (aunque se puede comenzar desde ahí). El andamiaje en los procesos de modelización que comienzan desde la representación pictórica es similar al explicado ya con materiales manipulativos. Es decir, como se trata de que haya una primera fase exploratoria, hay que enlazar con las representaciones intuitivas que desarrolla el alumnado, discutir cómo enlazan estas con lo que se está modelizando, etc. En cualquier caso, el uso de manipulativos sigue siendo esencial también, habiendo de buscar aquellos que se acomoden al saber matemático en cuestión.
D.3. Pensamiento computacional: - Estrategias para la interpretación, modificación y creación de algoritmos sencillos (secuencias de pasos ordenados, esquemas, simulaciones, patrones	Una opción en la secuenciación del trabajo con los algoritmos de las operaciones es centrar en el segundo ciclo el trabajo de adaptación y propuesta de variantes sobre los de suma y resta. De esa manera, en tercer ciclo cabe revisitar los de multiplicación y división (incluso iniciar ahora el de la división) de forma rica. ¿Y si empezamos a

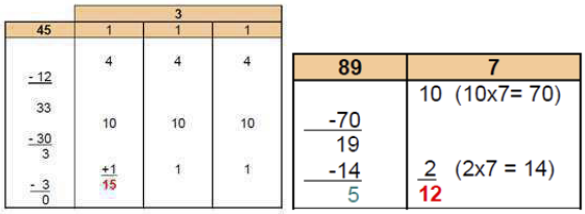
csv: BOA20220727001

repetitivos, bucles, instrucciones anidadas y condicionales, representaciones computacionales, programación por bloques, robótica educativa...).

multiplicar por la izquierda? ¿Y si la división empieza por la derecha? ¿Cómo queda entonces el algoritmo? Por otro lado, plantear un algoritmo distinto, como la multiplicación en celosía, y dejar que el alumnado analice por qué funciona es una excelente actividad.

El algoritmo de la división

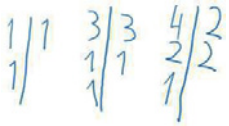
Siguiendo los mismos criterios que para la multiplicación indicados en las orientaciones de segundo ciclo, se trata de avanzar progresivamente en la modelización, compactando las representaciones y cuidando la comprensión y el control sobre el resultado. Para dividir 45 entre 3, hay que repartir en tres grupos iguales, una posible representación extendida puede ser esta, para pasar a otras más compactas. La agilidad mental de cada alumno o alumna determinará por qué cantidad empieza a realizar los repartos, y puede ser un tema de conversación razonada en el grupo.



Fuente: Creamat.

Hay más formas de introducir este algoritmo. Otra, mediante la representación de un número con billetes de base decimal, de tal manera que se use el menor número posible de ellos. Después, proceder al reparto.

Otro punto de encuentro con la algoritmia en matemáticas es con la factorización de los números. Al igual que con los de las operaciones básicas, si se desea plantear el problema de la factorización como un problema algorítmico, en primer lugar, debe plantearse de forma abierta y con el objetivo de diseñar una serie de pasos que pueda reproducir otro alumnado o una máquina. Ahora bien, antes de llegar a este punto, dentro del sentido numérico y algebraico, el énfasis debe haber venido puesto en estrategias flexibles, análisis de la estructura multiplicativa de los números y uso correcto del signo =. Es decir, 24=6·4=2·3·2·2, o bien 24=2·12=2·2·6=2·2·2·3. Si se presenta el algoritmo «de la raya» desde el principio, el alumnado confunde concepto con procedimiento (procedimiento, además, poco flexible) y es habitual encontrarse con esto, lo cual es absurdo (es el uno o un número primo o se puede factorizar sin algoritmo fácilmente):



Sin embargo, como decíamos, sí que puede ser interesante plantear el problema de programar un algoritmo para el cálculo de los factores de un número. Se puede hacer con o sin ordenador. En este último caso, cada grupo de alumnos y alumnas diseña un algoritmo y luego lo intercambian con otros grupos, que lo analizan. ¿Es de verdad un algoritmo? ¿Funciona para todos los casos? ¿Le cuesta más con unos números que con otros? ¿Se puede mejorar de alguna manera? ¿Qué es mejorar un algoritmo? Por lo demás, se pueden retomar las situaciones de ciclos anteriores añadiendo complejidad. Existen juegos de mesa que toman la idea de programar un robot que ha de ir a un lugar determinado de un mapa, pudiendo ver modificado el resultado del programa debido a la interacción de otros robots, lo que obliga a anticipar las acciones.

E. Sentido estocástico

Siguiendo la línea de trabajo de los ciclos anteriores, es importante ofrecer una base adecuada constituida por situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar el sentido estocástico. De nuevo, conviene insistir en que la ordenación de los sentidos no obedece a razones de importancia o relevancia, pues todos lo son. Esto quiere decir que, sin perjuicio de las conexiones que se puedan realizar entre los diferentes sentidos, es posible -y hasta recomendable- comenzar uno de los dos cursos con situaciones propias del sentido estocástico.

Las grandes ideas relacionadas con la estocástica son las de distribución y variabilidad de los datos, inferencia, azar e incertidumbre. Todas ellas necesitan de la acumulación de experiencias sobre las que se haya reflexionado, porque, a pesar de que vivamos en un mundo lleno de incertidumbre y aleatoriedad, sin esa reflexión y tratamiento específico, se terminan desarrollando sesgos de razonamiento. Las novedades son importantes porque implican conexiones profundas con fracciones, porcentajes y proporcionalidad. Así, en estadística se inicia el trabajo con tablas de frecuencias absolutas y relativas y, en probabilidad también está la cuestión de las frecuencias relativas y la escala de medida de la probabilidad, junto con la introducción de la regla de Laplace.

La introducción de la media como forma de resumir el conjunto de datos completa las tres medidas de tendencia central, junto con moda y mediana, teniendo que considerar para qué tipos de datos se pueden calcular unas y otras, así como lo que se puede decir de los datos a

csv: BOA20220727001

partir de la interpretación conjunta de esas medidas. Se inicia también la exploración de la dispersión, que debe realizarse sobre todo de forma gráfica y cualitativa. Se introduce el rango, del cual hay que destacar su escaso valor como medida de dispersión. Siempre presente la interpretación y elaboración de gráficos, en tercer ciclo aparecen nuevos tipos que permitirán la realización de proyectos estadísticos algo más complejos que los de ciclos anteriores.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
E.1. Distribución e inferencia: - Conjuntos de datos y gráficos estadísticos de la vida cotidiana: descripción, interpretación y análisis crítico. - Estrategias para la realización de un estudio estadístico sencillo: formulación de preguntas, recogida, registro y organización de datos cualitativos y cuantitativos procedentes de diferentes experimentos (encuestas, mediciones, observaciones…). Tablas de frecuencias absolutas y relativas: interpretación. - Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras, diagrama de sectores, histograma, etc.): representación de datos mediante recursos tradicionales y tecnológicos y selección del más conveniente. - Medidas de centralización (media, mediana y moda): interpretación, cálculo y aplicación. - Dispersión: valoración intuitiva a partir de una representación gráfica y cálculo e interpretación del rango (apreciando su escasa utilidad como medida de dispersión). - Calculadora y otros recursos digitales, como la hoja de cálculo, para organizar la información estadística y realizar diferentes visualizaciones de los datos. - Relación y comparación de dos conjuntos de datos a partir de su representación gráfica: formulación de conjeturas, análisis de la dispersión y obtención de conclusiones. - Identificación de un conjunto de datos como muestra de un conjunto más grande y reflexión sobre la población a la que es posible aplicar las conclusiones de investigaciones estadísticas sencillas.	Se debe continuar dando importancia a plantear preguntas que puedan responderse con datos. Evidentemente, ahora se cuenta con más experiencia y más herramientas que en el primer ciclo, por lo que se puede extraer más información del conjunto de datos, se puede trabajar con muestras más grandes, se pueden llevar a cabo comparaciones algo más profundas entre diferentes conjuntos de datos, los informes estadísticos pueden conjugar variables de todos los tipos (cualitativos ordinales, cualitativos nominales, cuantitativos discretos y cuantitativos continuos), etc. La elaboración de gráficos estadísticos, con y sin ayuda de las Tecnologías digitales, incluye nuevos tipos. No debe restringirse tampoco a los habituales que se ven en el colegio, sino que merece la pena interpretar infografías y otros gráficos creativos que aparecen en medios. Es particularmente interesante la sección del NY Times «What's going on in this graph» (https://www.nytimes.com/column/whats-going-on-in-this-graph), donde se invita a interpretar un gráfico y a inventarse un título para este. Otro tipo de tarea para desarrollar la interpretación de gráficos es el revelado lento de gráficos, o «slow reveal graphs» (https://slowrevealgraphs.com). El trabajo con medidas de centralización no debe limitarse, en ningún caso, a su cálculo. Es decir, sumar un conjunto de números y dividir por el número total de datos es el procedimiento para calcular la media. Sin embargo, visto así, no es más que una tarea -y poco rica- propia del sentido numérico. Se debe plantear también el uso de la calculadora. El concepto de media como medida estadística implica mucho más. Hay que interpretarla, sobre todo de forma conjunta con la moda y la mediana. ¿Es mejor la media o la mediana? ¿Por qué están tan separadas para este conjunto de datos? ¿Cómo las identificamos en este gráfico? Son solo algunas de las preguntas a considerar. Un ejemplo de pregunta rica en torno a la mediana: Siete amigos tienen tallas de zapato entre la 29 y la 37. Si el zapato mediano es de la talla 33, ¿cuáles son las posibles combinaciones de tamaños de zapatos del grupo de amigos? Las situaciones de aprendizaje deben articularse a partir de problemas, situaciones y pequeños (o grandes) proyectos estadísticos en donde los datos se presenten de diversas formas, uno a uno, en forma de lista, tabla, gráficos o se tengan que recoger y planificar la recogida convenientemente. Es el momento ideal para iniciarse en el trabajo a partir de datos recogidos por otros o generados a partir de simulaciones, diferenciar entre dos muestras, hacer observaciones, conjeturar y proponer nuevas preguntas a partir de la comparación de estas (Alsina, 2019) La guía para la evaluación e instrucción en educación estadística GAISE II (Bargagliotti, et al. 2020), descargable, contiene numerosas orientaciones y ejemplos de actividades para fomentar el desarrollo del sentido estocástico, en lo que concierne a distribución en inferencia estadística.
E.2. Predictibilidad e incertidumbre: - La incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana: cuantificación y estimación mediante experimentos aleatorios. - Cálculo de probabilidades en experimentos, comparaciones o investigaciones en los que sea aplicable la regla de Laplace: aplicación de técnicas básicas del conteo. - Articulación entre la aproximación frecuencial y la clásica. - Valoración de la contribución de hombres y mujeres al desarrollo de la probabilidad y de la estadística y de estas al desarrollo humano.	La gran novedad es el uso de la escala de probabilidad. Es decir, lo que hasta ahora se valoraba desde el lenguaje verbal natural, pasa a ser susceptible de ser cuantificado. Esta escala, en la que la probabilidad se mide como un número entre 0 y 1 es un objeto matemático complejo que se relaciona con la idea de número racional, fracciones y decimales, así como con porcentajes. En cuanto a la relación con los porcentajes, es vital trabajar la interpretación de una probabilidad expresada de esta manera. Ante una probabilidad de lluvia del 70 %, hay individuos que responden que lloverá en el 70 % de las localidades de la provincia o que lloverá durante el 70 % del tiempo, por nombrar algunas interpretaciones erróneas. La premisa didáctica básica del trabajo en probabilidad continúa siendo la misma que en ciclos anteriores: expresar, razonadamente, el grado de creencia acerca de la ocurrencia o no de ciertos sucesos, para luego contrastarlo con la experimentación. Se debe fomentar el uso del lenguaje verbal para expresar estos razonamientos, que progresivamente habrá extendido la terminología empleada. Se inicia en el uso de la regla de Laplace. Esta regla ha de ser introducida a partir de la experimentación. Un juego como el descrito para segundo ciclo, pero con dados estándar, pone de manifiesto que las 6 caras de un dado tienen la misma probabilidad de ocurrencia, por lo que la probabilidad de cada una debe ser 1/6. Este 1/6 debe interpretarse más allá de 1 caso favorable entre 6 posibles. Desde el punto de vista frecuencial, esperamos que aproximadamente una vez de cada seis se obtenga el número en cuestión, el 16,6% aprox. En conexión con el sentido numérico, cobra importancia la exploración del principio multiplicativo para el conteo de los diferentes resultados de un experimento

csv: BOA20220727001

	aleatorio, cuando este surge de la combinación de varios dispositivos (lanzamiento de dos dados, elección al azar de un menú, etc.) Es imprescindible proporcionar un rango variado e intercalado de situaciones que articulen los significados frecuencial y clásico, que incluya la realización de experimentos aleatorios, de forma real y mediante simulación. Los dispositivos no pueden ser siempre dados y monedas, equiprobables, donde siempre resulta aplicable la regla de Laplace, sino que deben usarse chinchetas, ruletas y otros donde los diferentes sucesos elementales a los que den lugar no sean equiprobables. Además, se deben considerar contextos como fenómenos atmosféricos, deportivos, científicos, etc. El libro de Godino, Batanero y Cañizares (1987) sigue teniendo plena vigencia e incluye los tipos de actividades esenciales a abordar en azar y probabilidad a lo largo de la Educación Primaria y comienzo de la Educación Secundaria. Los materiales de Edumat (Godino, 2003), descargables, también contienen orientaciones específicas, tanto para la distribución e inferencia como para la predictibilidad e incertidumbre.

F. Sentido socioemocional

El sentido socioafectivo en matemáticas está muy relacionado con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), por lo que su desarrollo implica plantear situaciones para que el alumnado reflexione sobre sí mismo y sobre cómo se enfrenta al aprendizaje de las matemáticas, originando un autoconcepto positivo como aprendiz de matemáticas; para colaborar con otros de forma constructiva por medio de trabajo en diferentes agrupamientos: parejas, pequeño grupo, grupo/clase, dependiendo de la tarea que se plantee; situaciones que supongan un reto y en las que se entrene en perseverancia; valorar los errores como fuente de aprendizaje, reflexionando sobre ellos; etc. Todo esto debe formar parte de la cultura de aula, en cuya formación el profesorado tiene un papel fundamental: pensar en lo que pueden hacer, en lugar de fijarnos en lo que no pueden hacer todavía; pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrece el grupo; centrarnos en los objetivos principales en lugar de reducir la enseñanza a una serie de trucos mecánicos vacíos de significado.
Desde la inclusividad, se entiende que el aprendizaje es un camino, unos o unas pueden ir más adelante que otros u otras pero todos o todas se benefician de las preguntas y aportaciones de los compañeros o compañeras. Sentir que se cree en las posibilidades propias, es uno de los factores más importantes del aprendizaje. Las investigaciones avalan que los grupos homogéneos transmiten expectativas bajas y limitan las posibilidades de aprender. En este sentido, actividades de suelo bajo y techo alto que pueden ser abordadas por todo el alumnado. El «suelo», «piso» o «umbral» es el arranque de la actividad y conecta con conocimientos previos muy básicos). El «techo» da oportunidades de bloqueo (reto y superación) también a todo el alumnado, permitiendo diferentes niveles de profundización. Esto posibilita que todo el alumnado progrese en el aprendizaje, por lo que, en matemáticas, bien gestionadas en el aula, son un excelente ejemplo de actividad inclusiva. Observemos que tienen en cuenta el Principio General n.º 3 de esta Ley: «La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Se pueden encontrar muchas actividades de este tipo en la red, por ejemplo: NRICH y map.mathshell.org».

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza*
F.1. Creencias, actitudes y emociones propias: - Autorregulación emocional: autoconcepto y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva de género. Estrategias de mejora de la perseverancia y el sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje de las matemáticas. - Flexibilidad cognitiva, adaptación y cambio de estrategia en caso necesario. Valoración del error como oportunidad de aprendizaje.	Ya se ha señalado la importancia de las actitudes y expectativas del profesorado sobre el alumnado para que este tenga confianza en sus capacidades al enfrentarse a los saberes matemáticos. En las orientaciones para la enseñanza de los diferentes sentidos matemáticos se han ido sugiriendo estrategias facilitadoras del sentido socioafectivo: favorecer la construcción de los saberes, en lugar de presentarlos elaborados; permitir y favorecer el uso de estrategias personales en la resolución de problemas para conectar con conocimientos previos e intuiciones; plantear retos y problemas cuya resolución no es evidente en un primer momento y que su solución requiere perseverar; permitir la comunicación de los razonamientos matemáticos, sean correctas o no; favorecer representaciones propias en la resolución de problemas, etc…
F.2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad: - Respeto por las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas. - Aplicación de técnicas cooperativas simples para el trabajo en equipo en matemáticas y estrategias para la gestión de conflictos, promoción de conductas empáticas e inclusivas y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. - Valoración de la contribución del análisis de datos y la probabilidad a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.	Se deben plantear actividades en pequeños grupos heterogéneos, de tres o cuatro alumnos o alumnas, a ser posible conformados de manera aleatoria, hace que el niño o la niña no se tenga que afrontar solo al problema que se plantea y se sienta más seguro al expresar sus ideas en condiciones de igualdad. No se trata de trabajar de forma cooperativa para elaborar un producto final que hay de entregar, ni de llevar a cabo roles específicos. Es cuestión de interactuar, de conversar entre iguales para discutir formas de abordar un problema, llegar a acuerdos. Cuando la cultura de aula incorpora de forma natural y cotidiana estas interacciones, las estrategias personales que pueda tener cada alumno o alumna de forma espontánea se ven ampliadas y enriquecidas, al mismo tiempo que obliga a utilizar un lenguaje matemático (en sentido amplio, atendiendo a sus diversos registros, desde el lenguaje oral hasta el simbólico-numérico, pasando por diagramas y esquemas) que comprendan los compañeros o compañeras. En definitiva, hablar de matemáticas ayuda a la propia comprensión. El profesorado debe asumir un papel fundamentalmente de guía que plantea preguntas abiertas al alumnado, preguntas ricas, que les ayuden a razonar, a cuestionar sus propias ideas y las de los demás y a buscar recursos en el aula que necesiten para resolver el problema. Es vital dejar tiempo para pensar y poder contestar sin anticiparse a la respuesta del alumnado. No es suficiente con lanzar la pregunta y acto seguido, a los pocos segundos, desvelar la respuesta. El profesorado debe ser paciente.

csv: BOA20220727001

	La forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas lleva aparejado el desarrollo de actitudes básicas para el trabajo matemático: perseverancia, flexibilidad, estrategias personales de autocorrección y de superación de bloqueos, confianza en las propias posibilidades, iniciativa personal, curiosidad y disposición positiva a la reflexión sobre las decisiones tomadas y a la crítica razonada, planteamiento de preguntas y búsqueda de la mejor respuesta, aplicando lo aprendido en otras situaciones y en distintos contextos, interés por la participación activa y responsable en el trabajo en pequeño y gran grupo. Cabe mencionar materiales como lecturas y audiovisuales de contenido matemático, que además de tener un sentido globalizador y contextualizado, permiten abordar aspectos socioafectivos.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

El aprendizaje a través de la resolución de problemas en matemáticas no es una metodología. Se trata de un enfoque de enseñanza y aprendizaje en el que las matemáticas no se dan construidas al alumnado, sino que se construyen desde sus significados personales. Si consideramos que el alumnado debe desarrollar su competencia en resolución de problemas, son muchas las investigaciones en educación matemática que señalan que tratar heurísticas aisladas en resolución de problemas no resulta provechoso. Si acaso, permite describir las actuaciones propias del que ya es un buen resolutor. El trabajo de Polya (1945) sobre estas heurísticas condujo a diversas malinterpretaciones de las que, quizás, la rutina «datos, operaciones, solución» sea su mejor exponente. Es esta rutina uno de los lastres en la resolución de problemas de la que conviene desprenderse. Asume que siempre hay unos datos, que suelen ser numéricos. Asume que solo hay que elegir una operación, la cual suele ser una de las dos que se acaban de ver en clase. Y asume que siempre hay solución y que es numérica. No hay espacio, por supuesto, para el proceso de pensamiento del alumnado, que podría ser reflejado mediante dibujos y otras representaciones gráficas. Por eso, son mucho más ricas preguntas del tipo «¿qué observo?, ¿qué puedo saber?, ¿qué me gustaría saber?». Al margen de todo esto, a partir de los trabajos de Schoenfeld (1985) cobraron importancia los procesos metacognitivos y, sobre todo, el hecho de que si pretendemos que el alumnado sea buen resolutor de problemas, la resolución de problemas debe ser un elemento central. Más aún, debe ser el eje alrededor del cual se articulan los diferentes saberes.

Una clase expositiva no puede compartir este enfoque de enseñanza y aprendizaje porque lo que está en juego no es el modo en que se enseña y aprende, sino la propia concepción de las matemáticas. Por este motivo, metodologías que tradicionalmente se catalogan como activas, como la gamificación, la clase invertida o el aprendizaje basado en proyectos también pueden pecar de lo mismo. Desde luego, un vídeo clásico de una clase invertida suele dar las matemáticas ya construidas, por lo que el alumnado se limita a poner en práctica lo allí explicado. En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, está claro que ofrece excelentes oportunidades para la conexión de saberes y desarrollo de competencias. Sin embargo, habrá que ser cuidadosos para que la aparición de las matemáticas no sea puramente instrumental. Wright (2017) señala que el profesorado de matemáticas tiende a repetir los modelos de enseñanza que ha vivido como alumnado, otorgando a estos modelos el crédito de su propio éxito, lo que resulta en una aceptación general de las ideologías dominantes. Más allá de otros factores de impacto en ese éxito, como el socioeconómico, conviene abstraerse -sin restar valor- de la experiencia vivida como aprendices y reflexionar sobre el enfoque de enseñanza.

La resolución de problemas está íntimamente vinculada con las demás dimensiones de la competencia matemática, pues esta se desarrolla a través de la resolución de problemas. Los procesos de comunicación y representación constituyen una parte fundamental de esta competencia, y se ven favorecidos especialmente por las conversaciones que tienen lugar tanto en pequeños grupos como en el grupo-aula. Preguntas que pueden servir de andamiaje para esas conversaciones pueden ser las siguientes, siempre tratando de no anticipar lo que realmente tiene que salir del alumnado: para fomentar el pensamiento del alumnado, ¿cuál es ese problema?, cuenta lo que ves; como apoyo al pensamiento del alumnado, ¿qué querías decir cuando decías esto?, ¿qué estabas pensando cuando decidiste esto otro?, enséñanos lo que quieres decir con tu representación, tómate el tiempo que necesites; extender el pensamiento del alumnado, ahora has resuelto el problema por este camino, ¿puedes pensar otra manera de hacerlo?, ¿alguien lo ha resuelto de forma diferente?, ¿qué pasaría si…?, ¿puedes repetir lo que han dicho tu compañera o compañero con

csv: BOA20220727001

tus palabras?; para animar a la participación en la conversación, ¿alguien quiere añadir algo?, ¿alguien tiene otra solución?

La competencia matemática también exige el establecimiento de conexiones. El hábito de conectar diferentes saberes es esencial para poder argumentar y resolver problemas. Por ejemplo, propiedades numéricas y estrategias de cálculo; patrones numéricos y geométricos; representaciones fraccionaria y decimal del número racional; etc. La modelización y representación de las situaciones por medio de manipulativos, dibujos, tablas, diagramas, etc. ayudan a la visualización del problema y, por tanto, a la conexión. Igualmente, un ambiente de resolución de problemas en el que se hable sobre las diferentes maneras de resolver una actividad, no solo favorece las conexiones, que pueden darse entre los saberes matemáticos y de otras áreas, sino que contribuye al adecuado desarrollo socioafectivo del alumnado. La experiencia personal de cada uno es lo que determina los afectos hacia las matemáticas y hacia el aprendizaje de estas. Conforme van pasando los cursos, el alumnado forma su propio autoconcepto, que le lleva a actuar de una forma determinada ante las matemáticas, dando lugar a sistemas de creencias que cada vez son más difíciles de modificar. Por ejemplo: «yo no valgo para esto», «las matemáticas son repetir lo que me dice el docente o la docente», etc.

El razonamiento y la prueba constituyen otra dimensión de la competencia matemática. De hecho, sin razonamiento, apenas puede decirse que estamos haciendo matemáticas. Razonar implica analizar situaciones, conjeturar, comprobar, argumentar, comunicar, generalizar patrones, etc. La prueba, en matemáticas, es una idea fundamental. Evidentemente, no se trata de hacer demostraciones formales en la Educación Primaria, pero es esencial iniciar el camino a través de la argumentación y la conjetura. Es necesario, por tanto, proponer actividades abiertas, de investigación; proponer situaciones donde sea necesario obtener soluciones utilizando varios caminos (ensayo-error, trabajo sistemático, uso de tablas para descubrir regularidades, visualización, etc.). En definitiva, se trata de formar una cultura de aula donde el ambiente sea seguro, que inspire confianza en las posibilidades personales, valorando las aportaciones, dar tiempo y fomentar la autonomía.

En la descripción y las orientaciones de los diferentes sentidos matemáticos se ha ido nombrando la necesidad de manipular materiales. Entre otras muchas referencias, en el Seminario sobre Materiales para el aula de Matemáticas en Primaria, organizadas por la Federación Española de Profesorado de Matemáticas (FESPM) (Esteban, 2019), se decía que en la actualidad sabemos que los materiales manipulativos han de jugar un papel básico en la actividad cotidiana en el aula de matemáticas de Primaria. Eso no quiere decir que haya que desestimar el aporte de las nuevas Tecnologías digitales de las Matemáticas, ya que ambos recursos se complementan y potencian mutuamente. El trabajo con materiales manipulativos es el punto de partida, pero requiere ser acompañado de tareas ricas y buenas preguntas del docente o de la docente que inviten al alumnado a la representación y abstracción de los conceptos matemáticos relacionados.

La utilización de estos materiales permite generar ambientes de clase ligados a la resolución de problemas, entendiendo la resolución de problemas como algo mucho más allá del planteamiento de «problemas aritméticos escolares». Se entiende por material manipulativo cualquier objeto que pueda ayudar al alumnado a percibir y abstraer algún concepto matemático mediante la manipulación. Tradicionalmente se hace la clasificación entre materiales estructurados y no estructurados. Materiales estructurados son aquellos que están organizados en torno a determinadas configuraciones (dedos de la mano, dados, ábacos, bloques multibase, etc.), mientras que los no estructurados no presentan esa organización (policubos, fichas, contadores, papel para hacer papiroflexia, etc.). Pueden ser comerciales, elaborados por los docentes o las docentes u objetos de uso en la vida cotidiana, pero todo centro debería contar con material variado y, a ser posible, dentro del aula. Aunque depende del saber en cuestión, puede decirse que el trabajo con manipulativos sigue una serie de etapas: manipulación libre con el material, manipulación guiada, expresión oral intuitiva, representación gráfica, abstracción (que puede ser verbal o mediante expresiones simbólicas).

Parafraseando a Szendrei (1996), los materiales manipulativos no son una receta mágica, sino que requieren de una cuidadosa planificación. En primer lugar, la comprensión del saber matemático en juego no se produce por la simple manipulación. Y, en segundo lugar, se debe reflexionar sobre qué material es más adecuado para las tareas a realizar. Por ejemplo, un geoplano 3x3, habiendo convenido que la unidad de longitud es la distancia entre pivotes, no es apropiado para calcular el perímetro de los triángulos que se pueden formar en él, pues aparecen lados de longitudes

csv: BOA20220727001

desconocidas. Igualmente, en las primeras etapas del conteo hay que considerar manipulativos que enlacen preferentemente la aritmética con técnicas de conteo, como policubos o regletas «discretizadas», en lugar de otros que resultan más adecuados para la medida, como las regletas de Cuisenaire. En general, una buena forma de preguntarse si estamos haciendo un uso poco adecuado de un material manipulativo es ver si este apenas cumple un papel similar a una regla nemotécnica. Se trata de que el manipulativo permita reconstruir el objeto matemático en cuestión. Szendrei (1996) señala como ejemplo de uso poco adecuado la asociación número-color con las regletas de Cuisenaire.

Al respecto de la distribución y el orden de los sentidos en el presente currículo y sus correspondientes saberes, puede decirse, ante todo, que no obedece a ninguna razón de importancia. Todos los sentidos contribuyen a un adecuado desarrollo de la competencia matemática y forman parte de la alfabetización matemática esencial. En primer curso de Educación Primaria puede resultar sensato empezar haciendo más hincapié en el conteo y, por ende, los números. Aún así, surgen excelentes oportunidades de conexión entre el sentido numérico y el de la medida. Incluso, son muy evidentes los recuentos que dan lugar a pictogramas, propios del sentido estocástico. Sin restar importancia al sentido numérico, que, además, no está limitado a hacer cuentas formales de manera mecanicista, las matemáticas van mucho más allá. El sentido espacial no puede verse de forma rápida y reducida a unos pocos tipos de ejercicios triviales sobre figuras geométricas estereotipadas y las fórmulas de las áreas (que debe evitarse). Lo mismo con el sentido estocástico, que incluye saberes esenciales que permiten una adecuado desarrollo del razonamiento en probabilidad y estadística. Los equipos docentes pueden organizar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en cada ciclo para poder explorar los saberes de todos los sentidos con calma y profundidad y valorando su potencialidad para establecer conexiones. Las orientaciones que ofrece este currículo proporcionan sugerencias para ello. Por ejemplo, las fracciones surgen del trabajo realizado desde el sentido de la medida, que puede incluir, a su vez, tareas más propias del sentido numérico. En definitiva, no son compartimentos estancos, sino que hay que interpretarlos de manera que la construcción de los saberes resulte coherente.

La programación didáctica ha de surgir de la reflexión global sobre el currículo y sus orientaciones y estar sujeta a adaptaciones en función del progreso del alumnado. Aunque la relación entre el profesorado y los libros de texto es compleja, diversos autores identifican carencias en estos y llaman la atención sobre el hecho de que, muchas veces, terminan siendo el currículo de facto. Shield y Dole (2013) se hacen eco de varios de estos estudios, al mismo tiempo que en el suyo también identifican carencias, en particular, un tratamiento muy superficial del currículo. Además, la mayoría de los libros de texto marcan un único camino, donde primero se ve la «teoría», con sus ejemplos, después se trabajan unos ejercicios y, finalmente, con suerte, algunos problemas. Todo esto puede entrar en conflicto con una enseñanza a través de la resolución de problemas si el docente o la docente no gestionan de forma adecuada los recursos didácticos. Alsina (2019, p. 28) compara la pirámide de la nutrición saludable con la pirámide de la educación matemática, situando en el vértice superior de esta el libro de texto, mismo lugar que ocupan grasas y dulces en la nutricional. En definitiva, ha de programarse desde el currículo.

Al hablar de recursos didácticos conviene detenerse en el cuaderno del alumnado. Arce (2018) señala que suele ser un instrumento habitual en las aulas, lo cual ha podido contribuir a que sea visto como una herramienta natural e intrínseca al aula y al estudiante y se haya cuestionado poco su influencia y el diferente papel que puede jugar en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas. Este autor recoge la aportación de Fried y Amit, quienes distinguen entre actividad de dominio público y actividad de dominio privado. Actividad de dominio público es aquella actividad en la que el alumnado es responsable de la misma ante el profesorado y el resto de compañeros o compañeras, lo que implica obligaciones y ataduras derivadas del seguimiento de prácticas comunes, como una necesidad de comunicar formalmente lo realizado en la actividad. Actividad de dominio privado sería aquella actividad en la que no existe esa responsabilidad ante profesorado y compañeros o compañeras, ni hay restricciones ligadas a prácticas comunes, siendo libre el estudiante para explorar, dar marcha atrás, reflexionar. En el cuaderno de matemáticas existe una tensión entre ambas actividades. Un énfasis excesivo en el dominio público podría conllevar que el alumnado no viera el pensamiento, la reflexión propia o la exploración de posibles soluciones a problemas como algo legítimo en matemáticas y malinterprete la naturaleza de estas. Por otro lado, también es cierto que existe la necesidad de comunicar los avances obtenidos ante una comunidad (docente y compañeros y compañeras), haciendo uso de unos signos y de un lenguaje compartido en matemáticas. Por tanto, la propia actividad matemática conjuga una componente privada con una pública. El docente o la docente, al menos, ha de ser consciente de la existencia de esa

csv: BOA20220727001

dualidad. Liljedahl (2021) menciona que solamente el 20% del alumnado revisa sus anotaciones y que, mientras toman esas notas, la gran mayoría está tan desconectado que no hay aprendizaje significativo, ya que se puede copiar perfectamente sin ser consciente de lo que se escribe. Por lo tanto, aunque esta práctica suele hacerse con las mejores intenciones, tener al alumnado copiando apuntes no es activo ni significativo. En una cultura de aula con un ambiente de resolución de problemas, estas anotaciones deben involucrar al alumnado, quien debe decidir qué anotaciones pueden servirle de ayuda más adelante. Los resultados de investigación indican que esta forma de elaborar el cuaderno exige pensar al alumnado antes y durante el proceso de anotación. Es entonces cuando la mayoría del alumnado vuelve a esas anotaciones en el futuro.

Atender a la diversidad no significa dar unas fichas con operaciones formales sencillas o ejercicios tipificados a ese alumnado que no puede seguir las matemáticas «elevadas» que están viendo el resto de sus compañeros o compañeras. Y viceversa, dar unas fichas con matemáticas «elevadas» a algunos alumnos o alumnas mientras los demás están con algo diferente, tampoco es atenderlos. No, al menos, de manera inclusiva. Desde el enfoque a través de la resolución de problemas se asume esa diversidad continuamente. Para comprender cómo se atiende esta diversidad es necesario asumir que en el aula conviven diferentes ritmos de aprendizaje y que cada alumno o cada alumna crean sus propios significados personales sobre el contenido matemático. Las secuencias didácticas, por tanto, deben facilitar el desarrollo de estos significados y plantearse como objetivo el progreso en el aprendizaje de todo el alumnado. Las actividades de suelo o umbral bajo y techo alto (low floor - high ceiling) ejemplifican perfectamente la idea de inclusión. Tienen un punto de entrada asequible para todos, sin planos de abstracción formal innecesarios que impidan el acceso a las ideas matemáticas que hay detrás. Y permiten progresar y profundizar, enriqueciendo esos significados personales y facilitando el máximo desarrollo personal de cada alumno o de cada alumna. La atención a las diferencias individuales, con facilitadores del aprendizaje (p. ej., manipulativos cerca para cuando sea necesario volver a sacarlos) se hará en primera instancia en el aula. El trabajo central del aula, en pequeños grupos de unos tres alumnos o alumnas, permite realizar apoyos a través de esos facilitadores y otras estrategias. Cuando el alumnado con dificultades

El trabajo en pequeños grupos que fomenten las interacciones debe ser lo habitual. Liljedahl (2021) se hace eco de diversas investigaciones que señalan que la colaboración entre el alumnado es un aspecto importante de la práctica en el aula, porque cuando funciona según lo previsto, tiene un impacto poderoso en el aprendizaje. Sin embargo, al igual que el uso de manipulativos, esto no es una receta milagrosa. Por un lado, Boaler (en Lerman, 2014) señala, a partir de evidencias en países de todo el mundo, que la agrupación según habilidades perjudica el rendimiento de los estudiantes en los grupos medio y bajo y no afecta al de los estudiantes de alto rendimiento. Por otro lado, Liljedahl (2021) recoge que, tanto si se hacen los pequeños grupos de forma estratégica como si se deja que el alumnado forme sus propios grupos, el 80% del alumnado adopta la mentalidad de de que su trabajo, dentro del grupo es no pensar. Este autor indica como solución el hacer grupos visiblemente aleatorios, frecuentemente. Con el tiempo, pasadas seis semanas, la totalidad del alumnado abordaba las tareas en grupo con la mentalidad de que no solo iban a pensar, sino que iban a contribuir. Además, se demostró que el uso de agrupaciones frecuentes y visiblemente aleatorias derriba las barreras sociales dentro del aula, aumenta la movilidad del conocimiento, reduce el estrés y aumenta el entusiasmo por las matemáticas. El trabajo en grupo consiste, no tanto en la elaboración de un producto final y a la adopción de roles determinados, como en interactuar para poner en común ideas y formas de pensamiento. Liljedahl (2021) sintetiza otras estrategias (cómo proporcionar las tareas a realizar, cómo distribuir el mobiliario, etc.), a partir de resultados de investigación, que contribuyen a la formación de una cultura de aula a través de la resolución de problemas, basada en el pensamiento del alumnado.

Jugar es una de las seis actividades matemáticas esenciales, y debe considerarse al mismo nivel que contar, medir o explicar, siendo algo que todas las culturas practican (Bishop, 1998). El juego, en general, y particularmente en Educación Primaria, tiene evidentes efectos positivos en el desarrollo afectivo del alumnado. Por otra parte, es clara también la relación entre una actitud positiva ante una actividad concreta y un mayor aprendizaje. La práctica de juegos –matemáticos– estimula el interés y favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia las matemáticas. Parece natural, entonces, incluir la sugerencia del uso del juego –matemático– en la enseñanza de las Matemáticas. Los propósitos del uso en el aula de los juegos matemáticos son cuatro (Gairín, 1990): desarrollar conceptos matemáticos, practicar algoritmos, desarrollar habilidades de razonamiento y proporcionar entornos donde resulta natural utilizar el pensamiento lógico y emplear técnicas heurísticas apropiadas para la resolución de problemas. En relación con los

csv: BOA20220727001

dos primeros propósitos tendríamos juegos que llamamos de conocimiento (la oca, ¿quién tiene? ¡yo tengo!, el juego del producto, etc.), mientras que, en relación con los dos últimos, tendríamos los juegos denominados de estrategia (Nim, nextbol, ajedrez, etc.). No obstante, muchos juegos de conocimiento admiten cierta estrategia (el juego del producto, por analogía con el tres en raya) y ciertos juegos de estrategia pueden facilitar la aparición de ciertos conocimientos (construcción de diagramas de árbol en el ajedrez).

El uso de juegos como el ajedrez permite desarrollar estrategias de resolución de problemas: proponer y probar hipótesis, procesos deductivos, búsqueda de patrones, control del impulso, flexibilidad mental representaciones pictóricas, entre otras. Es razonable pensar que jugar al ajedrez mejora las habilidades matemáticas básicas (como la aritmética simple), porque es una actividad que depende en cierta medida de esas habilidades (Trinchero y Sala, 2016). No obstante, estos autores proponen también que el ajedrez puede aportar al aprendizaje de las matemáticas la práctica de ciertas heurísticas generales que los jugadores de ajedrez utilizan durante las partidas: la planificación y control de las decisiones tomadas, por ejemplo, serían similares a las utilizadas en las tareas de resolución de problemas matemáticos. Además, nos ofrece aprender un lenguaje abstracto, propio del ajedrez, que va a facilitar montar pequeñas posiciones en un tablero, donde van a poder verbalizar y explicar situaciones alfanuméricas de forma natural. Para que la utilización del ajedrez o, más bien, de actividades basadas en ajedrez tenga efectos relevantes en el aprendizaje de las matemáticas, se necesitan actividades específicas que profundicen en las relaciones entre ambos. En este sentido, en Arnal-Bailera y Gasca (2018) y Arnal-Bailera y Vera (2021) se recogen dos actividades de aula.

Desde la administración educativa y otros agentes, como las sociedades de profesorado de matemáticas, se promueven actividades y concursos que alimentan la curiosidad del alumnado, tanto del que participa expresamente en ellas como el que la vive en el entorno de aula, donde se dan a conocer estas propuestas y pueden formar parte de la secuencia didáctica. Estas actividades han de proponerse a todo el alumnado. Ahora bien, en el caso de alumnado con altas capacidades, ofrecen un estímulo adicional de gran valor. En tercer ciclo de Educación Primaria se celebra la Olimpíada Alevín, cuya fase de preparación puede aportar interesantes problemas para plantear en el aula. Otros ejemplos de actividades son concursos de tangram, concursos de figuras imposibles, diversos talleres, etc. Finalmente, es interesante mencionar que algunas de estas actividades ofrecen claras oportunidades de conexión con otras áreas. Es el caso de los concursos de radionovelas matemáticas, microrrelatos matemáticos o fotografía matemática, que cultivan aspectos lingüísticos de expresión oral o escrita, combinado con el uso de las Tecnologías digitales (en el caso de las radionovelas o, incluso, la fotografía matemática).

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación engloba todas aquellas acciones que realiza el docente o la docente (Goos, en Lerman, 2014, p. 413) para recoger e interpretar evidencias del aprendizaje del alumnado y usarlas consecuentemente. En este apartado nos referiremos exclusivamente a la evaluación de aula, pues existen otros tipos de evaluación, de carácter externo (pruebas diagnósticas, de acceso, etc.) o de evaluación de programas educativos. En general, dentro de la evaluación de aula se puede distinguir entre evaluación sumativa, cuyo objetivo es certificar el desempeño del alumnado (las pruebas externas suelen ser siempre sumativas); y evaluación formativa, que persigue apoyar el aprendizaje del alumnado proporcionando al docente o a la docente evidencias para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza.

Conviene distinguir entre calificación y evaluación. Calificar es un proceso mediante el cual se emite un juicio de valor sobre el aprendizaje del alumnado, bien sea mediante una valoración cualitativa (en términos de apto o no apto, o cualquier otra escala), bien mediante una valoración cuantitativa (numérica). En las enseñanzas obligatorias, la calificación se concreta principalmente en los boletines que se formalizan al final de cada trimestre, en tres o cuatro ocasiones a lo largo del curso. Esta certificación sumativa del aprendizaje apenas sirve como guía para el planteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, limitándose a propósitos de ordenación y clasificación.

Cuando las clases se conciben de manera abierta y participativa, desde las interacciones en pequeño grupo y puestas en común, desplegando estrategias variadas para hacer visible el pensamiento del alumnado, la evaluación formativa emerge como algo natural. Esta evaluación está constituida por todas las oportunidades en las que el alumnado recibe información sobre dónde está y hacia dónde va en el proceso de aprendizaje, oportunidades que, al mismo tiempo, proveen de evidencias al profesorado para diseñar, adaptar e implementar secuencias didácticas. Ahora bien, es normal que profesorado y alumnado perciban cierta tensión entre esta cultura de aula y la necesidad de calificar. Es

csv: BOA20220727001

decir, por un lado, se están resolviendo problemas en grupo, exponiendo argumentos, interaccionando, manipulando, etc. y, por otro lado, se para todo eso para hacer pruebas individuales cerradas para obtener una calificación. Además, luego, son esas calificaciones las que se usan prácticamente en exclusiva para certificar sus aprendizajes, sin margen para la flexibilización y llegando a penalizar el progreso. Esto es algo que se hace en aras de una supuesta objetividad, pero nada más lejos de la realidad. Hay mucha investigación acerca de la baja fiabilidad de las puntuaciones otorgadas al calificar en pruebas escritas de matemáticas. Liljedahl (2021) se hace eco de múltiples estudios en evaluación y señala que estas inconsistencias se observan incluso en pruebas cuyo diseño es exhaustivo y profesional, como el examen SAT-I. Finalmente, si un alumno o alumna demuestran ser competente en un tipo de tarea, en clase, después de haber realizado la prueba escrita individual, ¿ha de ignorar el profesorado esa evidencia de aprendizaje? Es más, ¿le tiene, acaso, que penalizar esa prueba anterior?

Tal y como señala la normativa, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa e integradora. La clave para reducir esa tensión está -en palabras de Liljedahl (2021)- en pasar de un paradigma de calificación basado en la acumulación de puntos a un paradigma basado en evidencias de aprendizaje. Un paradigma basado en la acumulación de puntos está basado en la toma de instantáneas sucesivas del proceso de aprendizaje y tiende a ignorar lo que ocurre entre medias. Los puntos obtenidos en cada una de esas instantáneas, que pueden tomar la forma de exámenes, pero no de forma exclusiva, son luego promediados con algún tipo de ponderación. Como se ha dicho anteriormente, esta calificación no es ni justa, ni objetiva, ni precisa. Una cultura de aula como la que se describe en esta normativa exige evaluar a partir de lo que se observa en clase, desde los criterios de evaluación. Si se pretende dar valor a esas interacciones en grupo, integrarlas con eventuales tareas individuales y combinar evidencias de distintas fuentes, es necesario un cambio de paradigma. No es otra forma de calcular la calificación, es un enfoque completamente diferente en esencia al de recolectar puntos.

Liljedahl (2021) sintetiza un conjunto de buenas prácticas que facilitan la creación de una cultura de aula en la que se aprende a través de la resolución de problemas, a partir de la implementación de diversas técnicas y estrategias en el aula por parte de un amplio grupo de docentes. En lo que se refiere a los procesos de evaluación y calificación insiste en olvidarse de cualquier tipo de calificación hasta el momento en que esta es exigida por la administración. Por lo demás, se trata de planificar la recogida de evidencias de aprendizaje, de manera que en lugar de tener un cuaderno de puntuaciones, el profesorado elabore un cuaderno repleto de información que indique dónde está cada alumno o cada alumna.

La recogida de esta información puede adoptar diversas formas, pero ha de resultar un proceso ágil y cómodo. Por ejemplo, se puede codificar fácilmente en tablas, a modo de registro. En cada secuencia didáctica se articulan tareas y situaciones de aprendizaje donde se pone de manifiesto dónde está cada alumno o cada alumna al respecto de una competencia o saber determinado y que se relacionan con los criterios de evaluación. Por lo tanto, podemos partir de ahí y jugar con las variables didácticas (las que dependen del saber matemático en cuestión) para establecer tres niveles de complejidad para cada una de las tareas. En el caso de la secuencia para la lectura y escritura de números de dos cifras que se incluye de ejemplo en el Anexo IV.4, estas situaciones podrían ser las siguientes:

LECTURA Y ESCRITURA DE NÚMEROS DE DOS CIFRAS	Básico	Intermedio	Avanzado
Agrupar material no estructurado de 10 en 10 y comunicar el resultado.			
Representar un número dado verbalmente en el ábaco horizontal.			
Representar un número dado verbalmente con plaquetas.			
Construir una colección de un cardinal dado por escrito con policubos.			
Construir una colección de un cardinal dado por escrito en el ábaco.			
Construir una colección de un cardinal dado por escrito con plaquetas.			

Siguiendo la propuesta de Liljedahl (2021), en cada uno de los niveles de complejidad se pueden utilizar diferentes símbolos para codificar el dato, la información, la evidencia de aprendizaje, de manera que quede reflejado: si el alumnado muestra evidencia del saber de forma individual (✓); si el alumnado muestra evidencia del saber de forma individual, pero con algún pequeño error (〜); si el alumnado muestra evidencia del saber de forma individual, pero

csv: BOA20220727001

con ayuda de algún compañero o compañera o del docente o de la docente (A); si el alumnado demuestra ese saber en grupo (G); si ha abordado la tarea, pregunta o situación, pero de forma claramente equivocada (X); y, finalmente, si no ha intentado la tarea (N). Si a estos símbolos se le añade un subíndice para indicar si la evidencia viene de una observación (o) o de una conversación (c) ya tenemos todo lo necesario para evaluar y, en última instancia, calificar. Una prueba específica individual, como un examen o un test, tiene también cabida en este esquema. Ahora bien, estas pruebas siguen siendo oportunidades, como otras cualesquiera, para recoger información, por lo que no van asociadas a una nota numérica (ni en global ni como el agregado de la suma de cada cuestión o tarea de la prueba). Ese tipo de tareas se devuelven con comentarios, a modo de feedback formativo, los cuales pueden complementarse con una puesta en común.

De la forma descrita anteriormente, cada alumno o cada alumna tendrían asociada una tabla con toda la información relativa a su progreso en la secuencia didáctica. Observemos que no es la única forma de recoger los datos. Así, si se prefiere utilizar una tabla de una sola entrada para tener en una misma hoja o pantalla a todo el alumnado, se podría plantear la tabla de forma similar a esto otro, con las adaptaciones correspondientes a la codificación de los progresos en el aprendizaje para mostrar el nivel de complejidad de la tarea (por ejemplo, un 2, 3 o 4, para el básico, medio y avanzado, respectivamente, seguido de la codificación anterior):

	LECTURA Y ESCRITURA DE NÚMEROS DE DOS CIFRAS		
ALUMNADO	Agrupamiento con material no estructurado	Representar un número en el ábaco	…
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			
…			

La recogida de información por medio de este tipo de tablas se integra de forma natural en el día a día de la clase, son coherentes con una cultura de aula basada en la interacción continua y constituyen un componente fundamental de la evaluación formativa. Los datos así obtenidos permiten informar tanto al alumnado como al profesorado de los progresos en el aprendizaje, dando pistas al primero de dónde está y qué hacer para mejorar, y al segundo, información valiosa para el diseño e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento tampoco requiere obtener información de todos y cada uno de los alumnos o alumnas todos los días. De hecho, cuando un alumno o una alumna ya han mostrado evidencias de desenvolverse adecuadamente en una tarea con cierto nivel de complejidad, no es necesario recabar más información. Ahora bien, se reconoce que existe un compromiso entre una escasez de evidencias de aprendizaje y demasiada información a la hora de decidir si ese alumno o alumna son competentes para una cierta tarea o situación. Lo que sugiere Liljedahl (2021) es dar por válidas dos evidencias consecutivas de haber alcanzado la competencia. Tiene sentido, porque si para un alumno o alumna hemos recogido información contradictoria, hace falta un poco más.

Observemos que esta evaluación no solo permite atender a la diversidad, sino que puede cumplir cierta función diagnóstica de dificultades de aprendizaje. Cuando un alumno o alumna no muestran evidencias de progreso para alguna de las situaciones, bien porque no las intenta, bien porque siempre necesita ayuda, se volverá a insistir en otro momento. Entonces, una conversación con él o con ella ayudará a comprender la dificultad que puede tener y, a partir de ahí, indicarle que se centre en una tarea o lo que se considere oportuno. Si en la secuencia se plantean pruebas individuales, estas deben planificarse de manera que incluyan diferentes niveles de complejidad. Siendo la misma prueba para todo el alumnado, siempre se puede indicar que comiencen por una o por otra, incluso plantear variantes de forma flexible y espontánea si, durante el desarrollo de una de estas pruebas, observamos dificultades o, por el contrario, margen para la profundización. En el caso de que las dificultades persistan y el alumnado no responda a las estrategias de atención desplegadas en el aula, será el momento de indagar en las causas y evaluar el caso concreto en coordinación con el resto del equipo docente y especialistas, en paralelo a procurar una comunicación fluida con la familia o el tutor o tutora legal del alumnado.

Al terminar un período evaluativo, o en las reuniones con las familias y responsables legales, la información recogida de esta manera se puede utilizar para elaborar un informe completamente cualitativo del progreso del alumnado. Para

csv: BOA20220727001

ello, prácticamente bastaría con depurar la tabla en sí de eventuales anotaciones anecdóticas. Finalmente, tanto si la administración exige emitir un juicio de valor en una escala cualitativa como cuantitativa, se podrá llevar a cabo a partir de dicha información. Por ejemplo, si asignamos un valor de 2 puntos para el nivel básico, 3 puntos para el intermedio y 4 puntos para el avanzado, la constatación de un nivel básico sería la mitad de los puntos en total. Obsérvese que esta forma de valorar no penaliza a un alumno o alumna si al principio no era competente ante cierta tarea o tipo de situación-problema. Lo que cuenta es lo que alcanza en cada uno de ellos, porque el aprendizaje consiste en un desarrollo personal.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

El diseño de situaciones de aprendizaje y su articulación en secuencias didácticas debe partir de los principios de equidad e inclusión, que puede traducirse en que estas han de conseguir el progreso en el aprendizaje de todo el alumnado. Aunque es prácticamente imposible tener en cuenta estas consideraciones desde el punto de vista exclusivo del diseño, sin contar con la gestión en el aula, sí que se puede reflexionar sobre las condiciones necesarias de inicio.

En general, se pueden distinguir dos grandes tipos de situaciones de aprendizaje. Por un lado, aquellas situaciones, que denominaremos esenciales, y que constituyen el contacto inicial con el objeto matemático en cuestión prestando especial atención a la construcción de este. Estas situaciones suelen tomar la forma de secuencias didácticas que articulan diversas situaciones-problema a través de las cuales, con el andamiaje adecuado, emergen los saberes correspondientes. Estas situaciones constituyen el núcleo del desarrollo de un saber determinado para un curso en particular. Un claro ejemplo son las situaciones sobre fracciones que se han descrito en las orientaciones para el sentido de la medida. Por otro lado, sin perjuicio de que las situaciones esenciales compartan alguna de las características que se nombran a continuación, existen otras situaciones de aprendizaje que persiguen consolidar saberes y competencias (mediante la práctica rica e intercalada), evaluar conocimientos y experiencias previas del alumnado, profundizar sobre un aspecto concreto de uno o varios saberes o establecer conexiones intra o extra matemáticas. Esta vía de consolidación, en palabras de Liljedahl (2021) implica reconstruir un concepto desde abajo y dando pie a profundizar, aprovechando el trabajo del alumnado producido durante su reflexión sobre un conjunto de situaciones-problema. Las tareas o actividades de suelo (o umbral) bajo y techo alto (https://nrich.maths.org/10345) son el paradigma de actividad rica e inclusiva. Su diseño es tal que ofrece un punto de partida accesible para todo el alumnado, pero, al mismo tiempo, también proporciona posibles puntos de bloqueo para todo el alumnado.

Un marco de referencia muy extendido para el sentido espacial es el de las fases de aprendizaje de van Hiele, que ayudan a organizar y secuenciar el aprendizaje de contenidos específicos en forma de actividades que permiten construir una red mental de conexiones entre los objetos geométricos que intervienen. Son las siguientes:

Primera fase: información o diagnóstico

Es la toma de contacto y cumple un doble propósito. Por una parte, el docente o la docente observan qué conocimiento previo tiene el alumnado acerca del contenido a aprender, qué experiencias personales ha podido tener al respecto, cómo razona, qué vocabulario maneja, etc. Es fundamental identificar todo esto porque es lo que permite adaptar el andamiaje de las siguientes fases, optimizando el aprendizaje de todo el alumnado. Además, así se evita perder el tiempo enseñando cosas que ya se saben y se aprovechan las experiencias personales como motivación. Si se van a usar materiales, manipulativos físicos o virtuales, hay que presentarlos en esta fase.

Segunda fase: orientación dirigida

Es una fase en la que el docente o la docente, previamente, han seleccionado los materiales y las tareas a realizar con ellos, que suelen ser breves y consistir en cuestiones específicas que proporcionan el andamiaje necesario para que el alumnado empiece a investigar el contenido objetivo de la actividad. Los conceptos, propiedades, representaciones, etc. que surgen son los que empezarán a configurar la red de relaciones del nuevo nivel de razonamiento, siempre y cuando las actividades se han diseñado de forma adecuada y permiten introducirlos de manera progresiva.

Tercera fase: explicitación

csv: BOA20220727001

Después de haber explorado en la fase anterior, el alumnado expresa sus descubrimientos e intercambia los resultados de sus indagaciones, qué regularidades ha observado, qué acciones ha realizado, etc. El papel del profesorado en esta fase es el de fomentar interacciones, organizar puestas en común y el de ayudarles a progresar en el uso de un lenguaje cuidadoso y preciso, ya que es a través de este lenguaje cuando se empiezan a clarificar y articular los conceptos, propiedades, etc. que surgen. No se trata de introducir mucha terminología al principio, ya que se ha comprobado que esto genera obstáculos de aprendizaje. Inicialmente, puede ser un lenguaje completamente espontáneo e informal. Lo importante es que se discuta sobre lo que se ha hecho y surjan puntos de vista diferentes. Las interacciones permiten que el alumnado organice sus ideas para articular justificaciones alrededor de lo que han hecho y que aprendan unos de otros.

Esta fase no es una transición fija entre la segunda y cuarta fases, sino que tiene más bien un carácter transversal, pudiendo organizar charlas de aula a modo de puestas en común en cualquier momento de la actividad. Es más, el docente o la docente pueden hacer que muchas de ellas se reduzcan a interacciones entre el alumnado. En ningún caso se trata de explicaciones, reservándose la última fase para las puntualizaciones formales que sean necesarias.

Cuarta fase: orientación libre

Las tareas de esta fase son más complejas que en la segunda fase y pueden constar de varios pasos, ser abordadas de múltiples maneras y tener final abierto. En este momento ya se conoce bastante el objeto de estudio y será mediante estas tareas con las que se consoliden y perfeccionen esos conocimientos y competencias. No se trata de la repetición de tareas realizadas ya en fases anteriores ni de meros ejercicios de aplicación directa, sino de nuevas tareas que exigen recombinar lo que se ha ido aprendiendo y explorar nuevos caminos. Las actividades de esta fase permiten completar la red de conexiones entre conceptos, propiedades, etc. que se empezó a formar en las fases anteriores. En esta fase es cuando cobra especial importancia la atención a la diversidad. Si se interpreta en términos de suelo bajo y techo alto, puede decirse que la segunda y tercera fase constituyen gran parte de lo que sería el suelo bajo. En la cuarta fase, las diferentes formas de abordar las tareas y el hecho de que puedan existir variaciones o exploraciones que requieran de reflexiones más profundas, proporcionan el andamiaje necesario para el techo alto.

Quinta fase: integración

Es el final del proceso, cuando el docente o la docente recogen todo lo que ha ido apareciendo e institucionaliza el conocimiento. En esta fase no aparecen nuevos conceptos o propiedades, sino que el papel del docente o de la docente se limitan a sintetizar lo aprendido y a conectarlo con otros contenidos ya conocidos por el alumnado en una última puesta en común, más dirigida que las anteriores. No obstante, aunque en esta fase es fundamental el papel del docente o de la docente, no se debe excluir la posibilidad de que el alumnado intervenga o se sigan incorporando técnicas de evaluación formativa.

En la red se pueden encontrar muchos ejemplos de uso de las fases de van Hiele para el diseño de situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, Howse y Howse (2014) describen en detalle una actividad de clasificación con bloques lógicos, muy apropiada para primer ciclo; y Malloy (1999) hace lo propio con una actividad sobre la relación falsa entre área y perímetro, adecuada para segundo o tercer ciclo.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Situación de aprendizaje 1: Lectura y escritura de números de dos cifras

Cualquier situación didáctica que se organice en el aula para aprender la sucesión de los números naturales, las diferentes técnicas de recuento, los significados del número natural como cardinal y como ordinal, el orden numérico y la iniciación a la combinatoria, se puede articular a partir de cinco clases de situaciones didácticas: de recitado, de cardinalidad u ordinalidad con recuento, de cardinalidad sin recuento, de ordenación y de combinatoria. Si la situación didáctica se compone de una sola de estas situaciones diremos que es simple, mientras que si compone de varias, diremos que es compleja. Por otro lado, la enseñanza del sistema de numeración escrito exige tres clases de situaciones didácticas: de comunicación escrita, de trazado y reconocimiento de las cifras y de agrupamiento decimal, siendo esta última necesaria para la lectura y escritura de números de dos cifras.

csv: BOA20220727001

Las situaciones didácticas de comunicación de números de dos cifras deben iniciarse antes que las de lectura y escritura de dichos números (al igual que las situaciones de comunicación de números de una cifra, que deben comenzar antes que las situaciones de trazado y las situaciones de reconocimiento de las cifras). En otras palabras, se plantea un aprendizaje a través de la resolución de problemas, entendidos estos como situaciones, tareas, etc. Las situaciones de comunicación son, básicamente, situaciones didácticas de recuerdo, de adivinanza o de petición. En las de recuerdo se le dice al alumnado que tome nota escrita de cierto cardinal u ordinal para poder recordarlo días después. En las de adivinanza, se trata de adivinar un cardinal u ordinal a partir de una información escrita hecha por otros compañeros o compañeras o por el docente o la docente. En las de petición, el alumnado tiene que pedir por escrito a otros compañeros o compañeras o al docente o la docente, o el docente o la docente al alumnado, que construyan un cierto cardinal u ordinal. Esta vía de la resolución de problemas, que incluye, como hemos dicho, la génesis del objeto matemático en cuestión, permitiendo construir nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe el alumnado, se complementa con la vía de la técnica. En paralelo a todas estas situaciones, se intercalan otras donde se profundiza en los mismos tipos de situaciones, modificando algunas variables didácticas, y se consolida lo aprendido mediante la práctica rica e intercalada.

Las estrategias iniciales que emplea el alumnado en situaciones de comunicación de números de dos cifras suelen pasar por utilizar las cifras de forma aditiva (por ejemplo, expresar catorce como «8 6», ya que 8 + 6 = 14) o expresar los primeros nueve objetos mediante la cifra correspondiente y dibujar los demás. A medida que paralelamente se va desarrollando la técnica de escritura posicional decimal de números de dos cifras, el alumnado la va asumiendo espontáneamente. A aquellos niños y niñas que, pasado un tiempo prudencial, siguen expresando los números de manera aditiva, el docente o la docente pueden sugerirles que utilicen el número diez (se supone que para entonces, mediante la vía de la técnica, el alumnado ya está familiarizado con la representación usual del diez como «10»). De esa manera, pasarán a escribir, por ejemplo, treinta y dos como «10 10 10 2», lo que los irá acercando a la representación posicional decimal. En estas situaciones se deben considerar las siguientes variables didácticas: significado del número (cardinal u ordinal), tamaño del número (del 1 al 9, del 10 al 20, del 20 al 50, del 50 al 100, etc.), tipo de situación (recuerdo, adivinanza o de petición), sentido de la situación: de lectura (paso del escrito al oral) o de escritura (paso del oral al escrito), material utilizado (todo tipo de objetos movibles y al alcance de la mano o dibujados, cajas o sobres para guardar objetos, etc.).

Para el aprendizaje de los números de dos cifras es esencial considerar situaciones didácticas de agrupamiento decimal (de 10 en 10). En un primer momento, se parte de conjuntos de cardinal dado (que no sea múltiplo de diez) y se pide al alumnado que distribuya los objetos en grupos de diez, y que digan (o escriban) cuántos grupos de diez y cuantas unidades se obtienen. Es importante no comenzar por números que terminen en cero (múltiplos de diez), ya que estos son más difíciles de escribir que los que no contienen ceros, por lo que no deben presentarse al comienzo. En particular, la escritura del diez es la más difícil de comprender por la presencia del cero y porque el agrupamiento de diez en diez no se percibe con facilidad, ya que no sobra nada al hacer el agrupamiento. Se debe utilizar un material no estructurado (fichas, tapones, policubos sueltos, etc.) para que el alumnado tenga que construir efectivamente las decenas. Una vez presentadas varias de estas situaciones, conviene pedir al alumnado que estime cuántos grupos de diez y cuántas unidades van a obtenerse antes de iniciar ninguna acción. De esta manera, el alumnado se va familiarizando con el hecho de que en un treinta y cuatro se obtienen tres decenas y cuatro unidades, en un cincuenta y dos, cinco decenas y dos unidades, etc. Después, se presentan situaciones en las que, dados varios grupos de diez (decenas) y varias unidades,se debe encontrar el cardinal del conjunto total.

Estas mismas situaciones deben plantearse también con materiales estructurados en decenas y unidades (materiales organizados en torno a determinadas configuraciones, como los dedos de las manos, plaquetas, ábacos, dinero ficticio, etc.). Se da por supuesto que antes de iniciar las situaciones de lectura y escritura de números de dos cifras se han trabajado los números en forma oral (por lo menos los cincuenta primeros números) y se ha ejercitado la lectura y escritura de las cifras. También es importante que el alumnado esté familiarizado con las situaciones de agrupamiento en general; es decir, situaciones en las que se pide descomponer un conjunto en subconjuntos de un número dado de elementos. Por ejemplo: «Coge diecisiete fichas y forma con ellas grupos de cuatro fichas». Las variables didácticas que han de tenerse en cuenta son: el tamaño del número, tamaño de la agrupación (diez, o, cuando lleguemos a números de tres cifras, cien, mil, etc.), sentido de la situación (directo, de obtención del número de grupos y de unidades a partir del cardinal; o inverso, de obtención del cardinal conocido el número de grupos y de unidades),

csv: BOA20220727001

material utilizado (no estructurado o estructurado), estimación del resultado (con o sin exigencia previa de estimación del resultado), escritura del número (con o sin escritura del número).

A continuación, se describe una propuesta de secuencia didáctica formada por seis situaciones. Se señalarán algunas variables didácticas que pueden ser modificadas por el docente o la docente para proponer distintas situaciones de una misma clase, de manera que las estrategias de resolución y el conocimiento matemático que pone en juego el alumnado se ve afectado. Observemos que pueden existir otras variables, aspectos a controlar por el profesorado, que son de corte pedagógico y generan también otras situaciones, pero sin alterar el conocimiento matemático que emerge de ellas. Remitimos al lector a Cid, et al. (en Godino, 2003, capítulo sobre sistemas numéricos) para profundizar sobre los tipos de situaciones didácticas.

Introducción y contextualización:

Propuesta de secuencia didáctica para el aprendizaje de la escritura de números de dos cifras en el primer curso de Educación Primaria. Los conocimientos previos que debe tener el alumnado, y a los que se habrá prestado atención durante los primeros meses del curso, son los siguientes: contar de uno en uno y de diez en diez, interpretar como cardinales las palabras numéricas correspondientes a los números de dos cifras, descomponer un conjunto en subconjuntos de un número dado de elementos, manejar el ábaco y las plaquetas para representar números de dos cifras, sumar de diez en diez y decenas con unidades y leer y escribir las cifras.

Objetivos didácticos:

Aprender a escribir y leer números de dos cifras. Aprender a desenvolverse en situaciones de comunicación de cantidades mayores que diez.

Elementos curriculares involucrados:

En el plano competencial se desarrollan las siguientes competencias: CE.M1, CE.M2, CE.M5, CE.M6, CE.M7, CE.M8. Por otro lado, se trata de una actividad propia del sentido numérico (conteo y cantidad, relaciones). El enfoque a través de la resolución de problemas lleva siempre aparejado un desarrollo del sentido socioafectivo.

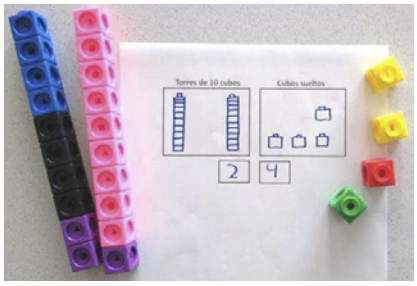
Conexiones con otras áreas:

La lectura y escritura de números de dos cifras resulta esencial en todas las áreas. Quizá sea Lengua el área con la que se puedan establecer conexiones más claras, pudiendo intercalar estas situaciones con otras de lectura de instrucciones cortas.

Descripción de la actividad:

Las tres primeras situaciones son situaciones de escritura de números:

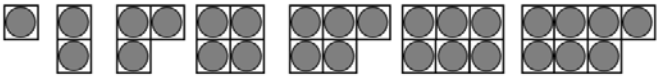
1ª situación didáctica: agrupamiento con material no estructurado. En el aula hay 6 cajas, distribuidas convenientemente, con 200 policubos en cada una de ellas. El alumnado recibe la siguiente instrucción del docente o de la docente: «Debéis ir a la caja de los cubos y coger veinticuatro cubos que llevareis a vuestra mesa. Después tenéis que construir todas las torres de diez cubos que podáis. Una vez realizada la tarea el docente o la docente les da un papel para que dibujen las torres y los cubos que han quedado sueltos y escriban debajo el número de torres y el de cubos.»



csv: BOA20220727001

2ª situación didáctica: representación de números en un ábaco. Cada alumno o cada alumna disponen de un ábaco de diez varillas horizontales con diez bolitas en cada varilla (cinco de un color y cinco de otro color) y recibe la instrucción: «Pon en el ábaco el número treinta y seis, dibuja las barras de diez bolitas y las bolitas sueltas y escribe debajo cuantas son».

3ª situación didáctica: representación de números con plaquetas. Cada niño dispone de 30 plaquetas de un punto y 10 plaquetas de diez puntos y recibe la siguiente instrucción: «Pon en la mesa veinticinco puntos utilizando el menor número de plaquetas. Después dibuja las plaquetas que has utilizado y escribe cuántas son».



Plaquetas o regletas de Herbiniere-Lebert, un manipulativo fácilmente imprimible.

A continuación, se describen las situaciones de lectura.

4ª situación didáctica: construcción, con policubos, de colecciones cuyo cardinal venga dado por la representación escrita de un número. El alumnado dispone de dos grandes cajas que contienen policubos: en una los cubos están sueltos y en la otra están formando torres de diez cubos, y reciben la siguiente instrucción escrita: «Lleva a tu mesa 45 cubos». Si no lo reconocen como cuarenta y cinco (se supone que el docente o la docente no nombran el número en ningún momento), pueden coger 4 torres y 5 cubos sueltos y contar los cubos que hay. Si lo reconocen como cuarenta y cinco, es interesante ver si toman todas las torres posibles o si prefieren coger cubos sueltos.

5ª situación didáctica: construcción, en el ábaco, de colecciones cuyo cardinal venga dado por la representación escrita de un número. Cada alumno o cada alumna disponen de un ábaco y recibe la instrucción escrita: «Representa en el ábaco el número 34». Después deben decir de qué número se trata.

6ª situación didáctica: construcción, con plaquetas, de colecciones cuyo cardinal venga dado por la representación escrita de un número. Cada alumno o cada alumna disponen de 9 plaquetas de 10 puntos y 9 plaquetas de 1 punto. También, dispone de un sobre y recibe la siguiente instrucción escrita: «Mete en el sobre 56 puntos». Después, verbalmente el profesorado les dice que coloquen el papel donde está escrito el número y los puntos en el sobre y se lo pasen a su compañero o compañera de al lado, sin decirle nada. Por último, cuando cada escolar recibe el sobre de su compañero o compañera, debe comprobar si este ha realizado correctamente la tarea. Es conveniente que cada alumno o cada alumna y su compañero o compañera más próximo construyan colecciones de distinto cardinal. Esto se consigue si el profesor o profesora preparan sobres de dos colores diferentes de modo que en cada uno de ellos cambie el enunciado de la tarea.

Estas situaciones didácticas deben plantearse varias veces cambiando el número de partida. Cuando el alumnado empieza a estar algo familiarizados con la lectura y escritura de números de dos cifras significativas (es decir, distintas de cero), deben introducirse los números que corresponden a decenas completas: veinte, treinta, etc., más difíciles de representar por la existencia del cero, y, finalmente, introducir el diez.

Metodología y estrategias didácticas:

Las primeras tres situaciones didácticas admiten una variante que consiste en pedir a los niños que anticipen el resultado, escribiendo cuantas torres (o barras o plaquetas de diez) y cuántos cubos (o cuentas o plaquetas de un punto) sueltos se van a obtener, antes de formar las torres o representar el número en el ábaco o con las plaquetas. Una vez realizada la tarea, deben dibujar los grupos de diez y las unidades y comprobar si salen las que ellos habían predicho.

Atención a las diferencias individuales:

En primer curso de Educación Primaria se ha de tener en cuenta que el alumnado no tiene por qué llegar sabiendo leer. Esta secuencia está pensada para llevarse a cabo pasados unos meses del comienzo de curso. No obstante, habrá que tener especial cuidado en que las instrucciones verbales escritas sean cortas, concisas y que, además, no supongan un obstáculo. Así, se presentan varias opciones, no excluyentes. Por ejemplo, en la creación de grupos para trabajar

csv: BOA20220727001

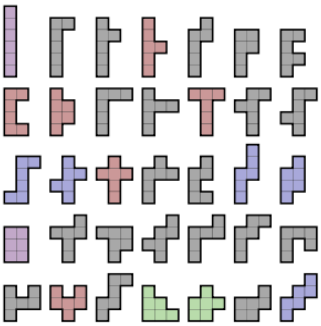
sobre las situaciones, se puede tener en cuenta la inclusión siempre de alguien que pueda leer la instrucción en voz alta; puede leer el docente o la docente la instrucción en voz alta; o si solo hay un grupo que tiene dificultades en ese sentido, actuar en ese momento.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

El planteamiento de la actividad a través de la resolución de problemas, que, en este caso, toman la forma de una situación de comunicación de cantidades, proporciona múltiples oportunidades para la evaluación formativa. Así, el docente o la docente observan cómo se expresa el alumnado, qué dificultades presenta, y adapta las variables didácticas de las situaciones para permitirle progresar en el aprendizaje. Los comentarios que haga el docente o la docente al alumnado, o entre el propio alumnado, servirán como feedback. Resulta especialmente importante dar tiempo a que el alumnado aborde las situaciones, evitando adelantar rápidamente la respuesta, pues esto frena el desarrollo de la competencia matemática y, además, genera una cultura de aula en la que no se empodera la actitud exploratoria. Como recomendación general, los procesos de calificación no deben interferir en ningún caso con la evaluación formativa, pues esta debe estar orientada a una mejora continua y no a una mera clasificación u ordenación. El día a día nutre de evidencias de progreso suficientes como para poder justificar, al final de cada período evaluativo, una nota numérica. Estas evidencias pueden recogerse en cualquiera de las formas que toma actualmente un cuaderno del profesorado, anotándose de forma cualitativa cómo responde el alumnado ante las diversas situaciones. Observemos que no es cuestión de realizar profundas anotaciones todos los días de lo que hacen todos y cada uno de los alumnos o de las alumnas. Otras evidencias de aprendizaje podemos encontrarlas en el cuaderno del alumnado, donde debe prestarse atención a cómo este refleja los procesos de pensamiento, los cuales mostrarán su evolución a lo largo del tiempo.

Situación de aprendizaje 2: ¿Con todos los hexaminós se puede hacer un cubo?

Introducción y contextualización:
Se describe una actividad que ilustra el modelo de fases de aprendizaje de van Hiele para progresar en el razonamiento en geometría, a partir de un trabajo sobre los hexaminós. Un hexaminó es un polígono formado por seis cuadrados unidos por los lados, de tal forma que cada dos de ellos tienen al menos un lado común. En función de las tareas a realizar y del grado de profundización es posible realizarla en segundo o tercer ciclo. La actividad se plantea como un reto: ¿Qué hexaminós corresponden con los desarrollos planos de un cubo? o ¿hay hexaminós con los que no se puede formar un cubo? Para ello, se proporciona una trama ortométrica (geoplano de rejilla «cuadrada») en papel y material estructurado de polígonos encajables (tipo Polydron o Conexión, aunque solo se necesitan 6 cuadrados), material con el que ya está familiarizado el alumnado. En caso contrario, habrá que dejar tiempo para su manipulación libre.
Los poliminós son un recurso que ofrece muchas posibilidades en el aprendizaje de la geometría. Una actividad previa que conecta directamente con la que se describe es la búsqueda de todos los hexaminós posibles (se puede realizar con tetraminós o pentominós igualmente).



Los 35 hexaminós. Fuente: R. A. Nonenmacher.

Objetivos didácticos:
Identificar el cubo como una figura de tres dimensiones y sus desarrollos planos. Representar y reconocer, a través de la manipulación, los desarrollos planos del cubo. Comunicar propiedades del cubo, por ejemplo, dos caras del cuadrado se unen en una arista del cubo, tres caras del cuadrado se unen en un vértice en el cubo, etc. Visualizar los

csv: BOA20220727001

desarrollos planos que corresponden a un cubo. Argumentar las características de los hexaminós que no son desarrollos del cubo. Explorar la simetría y la congruencia por superposición en hexaminós. Elaborar un plan sistemático de representar los hexaminos posibles. Desarrollar actitudes de exploración, curiosidad y perseverancia.

Elementos curriculares involucrados:

La actividad desarrolla algún aspecto de cada una de las competencias matemáticas. Especialmente, la actividad se corresponde con el saber espacial y los siguientes saberes. Se señalan los de tercer ciclo, aunque puede iniciarse en segundo ciclo.

- C.1. Formas geométricas de dos y tres dimensiones:
  - Formas geométricas en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos
  - Técnicas de construcción de formas geométricas por composición y descomposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo y aplicaciones informáticas.
  - Propiedades de formas geométricas: exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).
- C.3. Movimientos y transformaciones:
  - Identificación de figuras transformadas
- C.4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica:
  - Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.
  - Las ideas y las relaciones geométricas en el arte, las ciencias y la vida cotidiana.

Se desarrollan todas las competencias en mayor o menor grado. En concreto, la CE.M3 de conjeturas, la CE.M5 de conexiones, la CE.M6 de comunicación y representación, puesto que la representación en las tramas es fundamental para llevar a cabo una tarea de búsqueda exhaustiva de todos los hexaminós posibles y poder argumentar las características de los hexaminós que no desarrollan el cubo y de los que sí la hacen posible. Las competencias CE.M7 y CE.M8, también, ya que la resolución de problemas, el trabajo en grupo, la valoración de las aportaciones, el error como base del aprendizaje… llevan asociado el desarrollo del dominio socioafectivo.

Conexiones con otras áreas:

Si se propone, como exploración, calcular perímetros y áreas y estudiar su relación, estamos enlazando con el sentido de la medida. La actividad también se puede vincular con la realización de diseños plásticos de cubos, con papiroflexia (excelente nexo de unión entre Plástica y Matemáticas).

Descripción de la actividad:

Primera fase: información o diagnóstico

Es la fase en que el docente o la docente observan qué conocimiento previo tiene el alumnado acerca del tema, al mismo tiempo que el alumnado se hace una idea acerca de la dirección que tomará el estudio posterior de la situación. Como forma de contextualizar la actividad en clase se puede hablar de objetos, lugares, esculturas, etc. con forma de cubo. El arte ofrece variados ejemplos, como los «cubos de Ibarrola». Si anteriormente se hizo alguna actividad con hexaminós, recordar entre todos en qué consistió. Propuesta la actividad, habrá que asegurarse de que se entiende lo que se pide, ¿lo puedes explicar con tus palabras?

Segunda fase: orientación dirigida

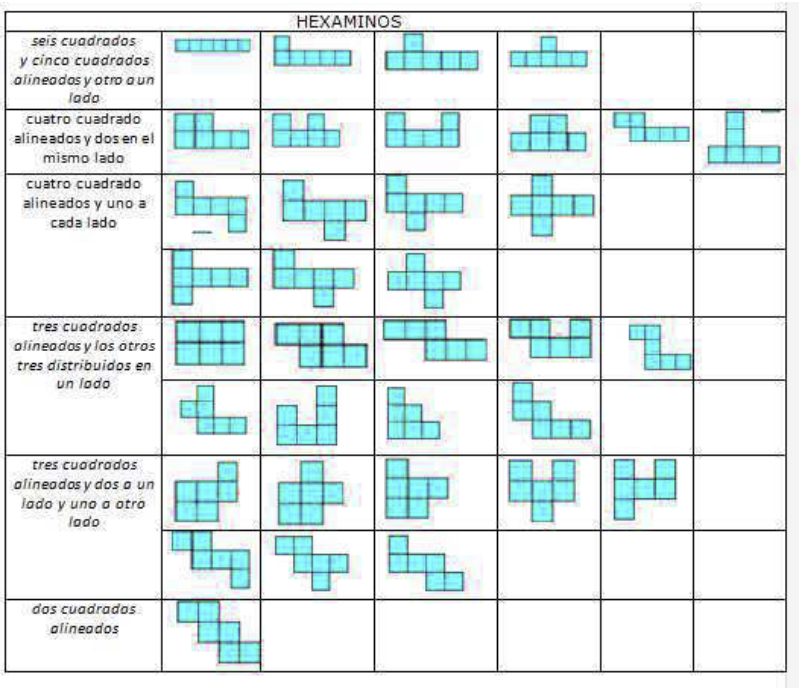
Partiendo de los materiales entregados y el reto propuesto, se puede plantear la construcción de un cubo, su despliegue y que se dibuje este en la trama. Es posible que el profesorado tenga que intervenir en el uso de la trama, ya que se trata de usar los puntos de esta como vértices. La actividad se realiza en pequeños grupos, aunque cada miembro del grupo tiene que tener su material (6 cuadrados), aparecerán diferentes desarrollos para el cubo.

csv: BOA20220727001

Tercera fase: explicitación

Esta fase forma un ciclo con la anterior. Cuando el docente o la docente observan que ya han aparecido conclusiones que merece la pena compartir, organiza una puesta en común. Aquí, por ejemplo, «el desarrollo de un cubo es una figura plana compuesta de seis cuadrados unidos por uno de los lados»; «hay diferentes hexaminós que se corresponden con el desarrollo de un cubo»; «el problema es averiguar cuántos».
Después de esa explicitación, puede recuperarse la segunda fase, que volverá a intercalar nuevas fases de explicitación conforme vaya trabajando el alumnado y obteniendo conclusiones. En el segundo ciclo, podremos proponer el dibujo en la trama de hexaminós que desarrollen el cubo. Que encuentren los 11 hexaminós no es relevante en este ciclo. Si la actividad se realiza en tercer ciclo, nos planteamos, ¿cómo sabemos que hemos encontrado todos los hexaminós que desarrollan el cubo? ¿podemos buscar todos los hexaminós y buscar los que lo desarrollan? ¿cómo podemos hacerlo para no dejarse ninguno, ni repetir? Para responder a esto es necesario hacer un trabajo sistemático, ¿cómo lo podemos hacer?

Una posible organización sistemática que puede surgir de la conversación o ser propuesta por el docente o la docente, es la de la tabla adjunta, para lo que habrá que ponerse de acuerdo en cómo lo expresamos.



Con todos los hexaminós (buscados por el alumnado -lo cual es prácticamente otra actividad, centrada en diferenciar igualdad geométrica de igualdad física- o proporcionados por el profesorado) intentarán reconocer los que desarrollan el cubo, por visualización o con ayuda del material. Por otra parte, comprobar cada uno de los hexaminós puede resultar algo tedioso. Así que podemos encontrar razones que nos permitan descartar grupos de hexaminós, ¿cuáles podemos descartar? Por ejemplo, no serán desarrollos de un cubo aquellos hexaminós que tengan un vértice en el que concurran cuatro cuadrados, ¿puedes explicar con tus palabras por qué? Tampoco lo serán aquellos que tengan cinco o seis cuadrados en línea, ¿puedes explicar por qué? Tampoco lo serán aquellos que tengan cuatro cuadrados en línea y los otros dos en el mismo lado, ¿por qué? Mientras se realiza este trabajo, aparecerán hexaminos congruentes, lo cual se puede comprobar superponiéndolos.

Cuarta fase: orientación libre

Se puede continuar calculando el perímetro y el área de los hexaminós que desarrollan el cubo y planteando preguntas adicionales que permitan la exploración. ¿Tienen todos el mismo perímetro? ¿Y la misma área? Tomando como unidad

csv: BOA20220727001

la longitud del lado de los cuadrados dibujados en la trama, se llega a la conclusión de que todos los hexaminós tienen la misma área pero no tienen el mismo perímetro.

Quinta fase: integración

Para finalizar, es conveniente realizar un resumen de la actividad, ya sea en el cuaderno individualmente o por medio de la comunicación oral.

Como ampliación, tareas relacionadas se pueden encontrar en:

https://www.nctm.org/Classroom-Resources/Illuminations/Interactives/Cube-Nets/

https://nrich.maths.org/1140

https://www.transum.org/Maths/Activity/Net_or_Not/

https://nrich.maths.org/2315

Metodología y estrategias didácticas:

Como se ha mencionado en las orientaciones, el aprendizaje a través de la resolución de problemas no es una metodología, sino más bien un enfoque de enseñanza. La propuesta se plantea en forma de reto, por lo que responde al planteamiento de trabajar en un ambiente de resolución de problemas. La situación de aprendizaje permite atender a la dimensión de razonamiento y prueba, promoviendo la realización de conjeturas, anticipar cuáles de los hexaminos son desarrollos del cubo y comprobarlo si se hace necesario, para poder argumentar. En el fondo, lo de menos es llegar a la solución final (descubrir los 11 hexaminós que desarrollan el cubo), sino el desarrollo de esa competencia en argumentación, aprender sobre las propiedades del cubo como cuerpo espacial, su representación en dos dimensiones como desarrollo plano, etc.

Atención a las diferencias individuales:

Como ya se ha nombrado, la actividad posibilita que el alumnado pueda llegar a diferentes grados de profundidad, pueda utilizar el material manipulable en la medida que lo necesite, se puedan utilizar diferentes estrategias o criterios de organización sistemática y de representación. El andamiaje de la actividad tiene lugar durante toda la actividad: reconduciendo con buenas preguntas (no se trata de dar respuestas); ayudando al alumnado a confiar en sus propias capacidades; gestionando el error replanteando la situación, no asociándolo a fracaso; facilitando la verbalización del proceso, dando tiempo y confianza.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

Los diferentes niveles de profundización que ofrece la actividad pueden servir para recoger evidencias de aprendizaje (ver ejemplos en las orientaciones para la evaluación formativa) con las que informar al alumnado para facilitar su desarrollo, y adaptar la actividad en el momento o posteriores diseños didácticos. Dependiendo de si se realiza en segundo o tercer ciclo se pueden ajustar estos indicadores atendiendo a los saberes imprescindibles del curso en cuestión.

- Nivel 1: Interviene, únicamente, a iniciativa del maestro o de la maestra y de forma breve. Hace representaciones poco eficientes en relación con la situación.
- Nivel 2: Verbaliza la estrategia usada para llevar a cabo la tarea y explica el proceso seguido. Rehace el proceso si la estrategia no le funciona o utiliza material. Relaciona figuras planas con figuras del espacio, utilizando el material manipulable. Hace descripciones orales completas de los procesos visuales llevados a cabo. Hace representaciones aleatorias.

csv: BOA20220727001

- Nivel 3: Hace representaciones sistemáticas. Elige la estrategia más eficaz. Encuentra errores en los razonamientos de los otros. Relaciona figuras planas con figuras del espacio, sin necesidad del material manipulable. Interviene por iniciativa propia, sugiere problemas.

V. Referencias

Albarracín, L., Lorente, C., Lopera, A., Pérez, H. y Gorgorió, N. (2015). Problemas de estimación de grandes cantidades en las aulas de Educación Primaria. *Épsilon, 32*(1), 19-34.

Alsina, Á. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años)*. Graó.

Arnal-Bailera, A., y Gasca, B. (2018). Actividades con el ajedrez para trabajar la argumentación y la resolución de problemas en matemáticas en Educación Primaria. *Números, 99*, 71-84.

Arnal Bailera, A., y Vera Sáez-Benito, D.M. (2021). Enseñanza de herramientas de combinatoria a través de actividades basadas en el ajedrez en Educación Primaria. Un estudio de caso. *REIDOCREA, 10*(7), 1-18.

Anghileri, J. (2006). *Teaching number sense* (2nd ed). Continuum.

Arce, M. (2018). El cuaderno de matemáticas: un instrumento relevante en las aulas que suele pasar desapercibido. *La Gaceta de la RSME, 21*(2), 367–387.

Attard, C. (2014). I don't like it, I don't love it, but I do it and I don't mind: Introducing a framework for engagement with mathematics. *Curriculum Perspectives, 34*(3), 1–14.

Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Johnson, S., Perez, L. y Spangler, D. A. (2020). *Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II)* (2nd edition). American Statistical Association.

Batanero, C. (2000). Significado y comprensión de las medidas de posición central. *Uno*, 25, 45–58.

Batanero, C., Chernoff, E., Engel, J. Lee, H. y Sánchez, E. (2016). *Research on teaching and learning probability. ICME-13. Topical Survey series*. Springer.

Bishop, A. (1998). El papel de los juegos en educación matemática. *Uno, 18*, 9-19.

Blanco, L. J., Cárdenas, J. A. y Caballero, A. (2015). *La resolución de problemas de matemáticas en la formación de matemáticas inicial de profesores de primaria*. Universidad de Extremadura.

Boaler, J. y Sengupta-Irving, T. (2012). Gender Equity and Mathematics Education. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE Publications, Inc.

Brown, L. y Coles, A. (2013). On doing the same problem – first lessons and relentless consistency. En C. Margolinas (Ed.), *Task design in mathematics education (Proceedings of the International Commission on Mathematical Instruction Study 22)* (pp. 617–626). Oxford, UK.

Cai, J. y Knuth, E. (2011). *Early Algebraization*. Springer.

Cañadas, M. C. y Molina, M. (2016). Una aproximación al marco conceptual y principales antecedentes del pensamiento funcional en las primeras edades. En E. Castro, E. Castro, J. L. Lupiáñez, J. F. Ruíz y M. Torralbo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática. Homenaje a Luis Rico* (pp. 209-218). Comares.

Chamorro, C. y Belmonte, J. M. (1991). *El problema de la medida*. Síntesis.

Chamorro, C. (Ed.). (2003). *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. Pearson.

De Bellis, V. A. y Goldin, G. A. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: a representational perspective. *Educational Studies in Mathematics, 63*, 131-147.

English, L. D. y Gainsburg, J. (2015), Problem solving in a 21st-century mathematics curriculum. En L. D. English y D. Kirshner (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education. Third edition* (pp. 313-335), Routledge, Nueva York.

csv: BOA20220727001

Escolano, R. (2007). *Enseñanza del número racional positivo en Educación Primaria: Un estudio desde los modelos de medida y cociente*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

Esteban, M. A. (2019). Jornadas de la FESPM sobre Materiales para el aula de matemáticas en Primaria. *Entorno Abierto, 29*, 2-4.

Forgasz, H. y Rivera, F. (Eds.). (2012). T*owards equity in mathematics: Gender, culture, and diversity*. Springer.

Friel, S., Curcio, F. y Bright, G. (2001). Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education, 32*(2), 124-158.

Gairín, J. M. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educar, 17*, 105-118.

Garfield, J. B. y Ben-Zvi, D. (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice*. Springer.

Godino, J. D. (Coord.) (2003). *Proyecto Edumat-Maestros: Matemáticas y su Didáctica para Maestros*. Universidad de Granada. Disponible en https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/

Godino, J. D., Batanero, C. y Cañizares, M. J. (1987). *Azar y probabilidad*. Síntesis.

Godino, J. D. y Burgos, M. (2017). Perspectiva ontosemiótica del razonamiento algebraico escolar. En J. M. Muñoz-Escolano, A. Arnal-Bailera, P. Beltrán-Pellicer, M. L. Callejo y J. Carrillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXI* (pp. 49–66). SEIEM.

Gomez-Chacón, I. M. (2000a). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.

Gomez-Chacón, I. M. (2000b). Affective influences in the knowledge of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 43*(2), 149–168.

Gutiérrez, Á. y Jaime, A. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza de la geometría en primaria y secundaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 32*, 55–70.

Gutierrez, A., Jaime, A. y Fortuny, J. M. (1991). An Alternative Paradigm to Evaluate the Acquisition of the van Hiele Levels. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*(3), 237–251.

Guzmán, M. D. (2006). *Para pensar mejor: desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid: Pirámide.

Jameson, E. (2016). *Use of Money as a Decimal Representation: A Review*. University of Cambridge. Disponible en https://www.cambridgemaths.org/Images/research-3-money-and-decimals-full.pdf

Howse, T. D. y Howse, M. E. (2014). Linking the Van Hiele Theory to Instruction. *Teaching Children Mathematics, 21*(5), 304–313.

Kaput, J. J., Carraher, D. W. y Blanton, M. L. (2007). *Algebra in the early grades*. Routledge.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it? *The Mathematics Educator, 8*(1), 139–151.

Lamon, S. J. (1993). Ratio and proportion: Children's cognitive and metacognitive processes. En T. P. Carpenter, E. Fennema y T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers. An integration of research* (pp. 131-156). Lawrens Publishers.

Leavy, A., Meletiou-Mavrotheris, M. y Paparistodemou, E. (Eds.). (2018). *Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking*. Springer.

Lerman, S. (2014). *Encyclopedia Of Mathematics*. Springer.

Liljedahl, P. (2021). *Building Thinking Classrooms*. Corwin.

csv: BOA20220727001

Macho Stadler, M., Padrón Fernández, E., Calaza Díaz, L., Casanellas Rius, M., Conde Amboage, M., Lorenzo García, E., & Vázquez Abal, M. E. (2020). *Igualdad de género en el ámbito de las Matemáticas*. Libro Blanco de Las Matemáticas, 375–420.

Malloy, C. E. (1999). Perimeter and area through the van Hiele model. *Mathematics Teaching in the Middle School, 5*(2), 87-90.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-598). Macmillan.

NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Autor.

Nunes, T., Desli, D., & Bell, D. (2003). The development of children's understanding of intensive quantities. *International Journal of Educational Research, 39*, 651-675.

Ruiz-Munzón, N., Bosch, M. y Gascón, J. (2015). El problema didáctico del álgebra elemental: Un análisis macro-ecológico desde la teoría antropológica de lo didáctico. *REDIMAT, 4*(2), 106.

Segovia, I., Castro, E., Castro, E. y Rico, L. (1989). *Estimación en cálculo y medida*. Síntesis.

Shield, M., & Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics, 82*(2), 183-199.

Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review, 22*, 142-158.

Sierra Santasusana, T. (2011). *Hablando de matemáticas para aprender*. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Sowder, J. T. (1992). Making Sense of Numbers in School Mathematics. En G. Leinhardt, R. Putman y Hattrup, R. A., *Analysis of Arithmetic for Mathematics Teaching* (pp. 1–51). Lawrence Erlbaum Associates.

Szendrei, J. (1996). Concrete materials in the classroom. En A. J. Bishop, K. Clements, Christine Keitel, J. Kilpatrick y C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 411-434). Kluwer Academic Publishers.

Trinchero, R. y Sala, G. (2016). Chess training and mathematical problem-solving: The role of teaching heuristics in transfer of learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(3), 655-668.

Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight. A theory of mathematics education*. Academic Press.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. En D. Tall (ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65-81). Kluwer.

Vinner, S. y Hershkowitz, R. (1983). On concept formation in geometry. *ZDM, 83*(1), 20-25.

Watson, A. y Ohtani, M. (Eds.) (2015) *Task Design In Mathematics Education*. Springer.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 25*(1), 127-147.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

Wright, P. (2017). Critical relationships between teachers and learners of school mathematics. *Pedagogy, Culture & Society, 25*(4), 515-530.

Yadav, A. y Berthelsen, U. D. (Eds.). (2021). *Computational Thinking in Education: A Pedagogical Perspective.* Routledge.

csv: BOA20220727001

MÚSICA Y DANZA

La Música y la Danza en Educación Primaria es un área de gran relevancia, ya que involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa. Por ello, desencadena mecanismos que permiten desarrollar distintas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado. Así, favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia, la memoria a corto y largo plazo y potencia la imaginación, la emotividad y la creatividad. También podemos considerarla como una herramienta poderosa de cambio social que promueve la concienciación y ofrece soluciones para combatir problemas sociales.

Teniendo en cuenta la gran cantidad y variedad de conocimientos, destrezas y actitudes que promueve, involucra e implica de forma directa o indirecta, desde el área de Música y Danza se pretende colaborar al desarrollo global del alumnado y aproximarlo al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno. Al mismo tiempo, se inicia en la creación de sus propias propuestas de forma autónoma y se contribuye a la formación del sentimiento de pertenencia e identidad, del gusto estético y del sentido crítico.

En el área de Música y Danza se pretende dar continuidad a la formación que el alumnado ha recibido en la etapa de Educación Infantil. La experimentación, la expresión y la producción, serán procesos cambiantes a lo largo de los tres ciclos en los que se organiza la Educación Primaria. Además de la exploración de los diversos lenguajes, artes y disciplinas, también se considera fundamental la aproximación al trabajo a partir de herramientas, instrumentos y materiales variados con el objetivo de que el alumnado investigue y se adentre en su dimensión lúdica, creativa, comunitaria y social. Todo ello se llevará a cabo a través de una mirada que incorpore la contribución de las mujeres a la evolución del Área de Música y Danza desde una perspectiva de género.

Por una parte, el alumnado debe tomar consciencia de que las formas culturales y artísticas transmiten y proyectan de forma directa actitudes, creencias, ideas y sentimientos de personas concretas, difundidas a través de unos medios determinados y en una sociedad y momento específico. También revelan identidades individuales y sociales, circunstancia que va a permitirles evitar estereotipos, mitificaciones y prejuicios diversos, propios del etnocentrismo.

En este sentido, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible promueve la integración de los aspectos culturales bajo el lema “El futuro que queremos incluye a la cultura” y la importancia de la Música y la Danza viene reflejada en la meta 4.7: “de aquí a 2030, asegurar que todos el alumnado adquiere los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Por otra parte, la práctica musical aumenta la atención y concentración, fomenta la interdisciplinariedad, desarrolla la sensibilidad, el aprendizaje cooperativo, la autorregulación, la creatividad, potencia la inteligencia emocional y refuerza el aprendizaje de las demás áreas con un enfoque competencial. Del mismo modo, la neurociencia demuestra que promueve el desarrollo de la inteligencia emocional y de las inteligencias múltiples, el pensamiento creativo y visual y el descubrimiento de las grandes posibilidades derivadas de la recepción y expresión culturales. No hay que olvidar que las diversas manifestaciones y propuestas culturales y artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas. La música, la danza, las artes performativas y escénicas se presentan en nuestros días de muy diferentes maneras y a través de distintos medios.

Como educadores debemos hacer partícipe al alumnado en la comprensión de la cultura en la que viven para que dialoguen con ella, elaboren criterios útiles de entendimiento y disfruten y desarrollen progresivamente el sentido crítico. De esta manera, es fundamental trabajar la confianza en sí mismo, la autoestima y la empatía. También adquiere relevancia la apreciación de producciones culturales y artísticas diversas que enriquezcan tanto al individuo como a la sociedad, ya que el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad son herramientas poderosas para la reconciliación y la creación de sociedades pacíficas. En consecuencia, para la creación de forma colaborativa de propuestas culturales y artísticas, el alumnado deberá utilizar con creatividad distintas representaciones y expresiones artísticas, a través de técnicas sonoras, corporales, visuales y audiovisuales.

csv: BOA20220727001

Se considera fundamental la aproximación al trabajo, tanto individual como colectivo, a partir de herramientas, instrumentos y materiales variados con el objetivo de que el alumnado investigue y se adentre en la dimensión lúdica, creativa, comunitaria y social del área.

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

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

Los saberes básicos se organizan en tres bloques fundamentales: “Recepción y análisis”, “Creación e interpretación” y “Música y artes escénicas y performativas”. En el primero se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales. En el segundo, por su parte, engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. En el último, se incorporan las características de los lenguajes empleados y sus códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución.

En el área se plantearán situaciones de aprendizaje que requieran una acción continua, así como una actitud abierta y colaborativa, con la intención de que el alumnado construya una cultura y una práctica artística personal y sostenible, englobando los ámbitos comunicativo, analítico, expresivo, creativo e interpretativo. Además, estarán vinculadas a contextos cercanos al alumnado que favorezcan el aprendizaje significativo, despierten su curiosidad e interés por el arte y sus manifestaciones, y desarrollen su capacidad de apreciación, análisis, creatividad, imaginación y sensibilidad, así como su identidad personal y su autoestima.

Por ello, las situaciones de aprendizaje se deben plantear desde una perspectiva activa, crítica y participativa donde el alumnado pueda acceder a los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta área. Asimismo, han de favorecer el desarrollo del compromiso, la empatía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute y la responsabilidad; de modo que permitan al alumnado adquirir las herramientas y las destrezas necesarias para afrontar los retos del siglo XXI.

I. Competencias específicas

Competencia específica del Área de Música y Danza 1:

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

Descripción

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

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

csv: BOA20220727001

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

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

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

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas internas

Esta competencia genera aprendizajes vinculados con la competencia CE.MD.2, relacionada con la investigación acerca de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, en la que se emplean diversos canales y medios. La experimentación con el sonido, el cuerpo y los medios digitales y multimodales que concreta la CE.MD.3, como la participación individual y colectiva reflejada en la CE.MD.4, contribuyen al desarrollo de la curiosidad, la sensibilidad, el pensamiento crítico y el respeto para poder conseguir esta competencia.

Competencias específicas externas

Esta competencia se relaciona con competencias específicas del área de Ciencias Sociales (CE.CS.7) que versa sobre la observación, comprensión e interpretación sobre continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.

Se contribuye también a las competencias específicas del área de Educación Física (CE.EF.2) ya que se reconocerán y practicarán diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.

En lo que respecta a las competencias específicas del área de Lengua Castellana se evidencia relación con la CE.LCL.1, que versa sobre reconocer la diversidad lingüística, la realidad plurilingüe y multicultural de España y valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural, así como con la CE.LCL.8, referida a leer, interpretar y analizar obras o fragmentos literarios identificando el género literario, para reconocer la literatura como manifestación .

En relación con las Lenguas Extranjeras como con las Lenguas Propias de Aragón, podemos vincular las siguientes competencias específicas: con las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) asociamos claramente (CE.LEI.6 y CE.LEF.6), debido a la contribución y al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas; con las Lenguas Propias de Aragón, se enlaza con el Aragonés en CE.LPA.4 y con el Catalán en CE.LPC.6, CE.LPC.7 y CE.LPC.8.

Existe una vinculación con competencias específicas de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE.EVCE.3.), principalmente con la construcción de un contexto social y cultural basado en el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta. La vinculación con las competencias específicas de Matemáticas (CE.M.3) también existe, a través del desarrollo del pensamiento crítico y una actitud proactiva ante el aprendizaje.

Vinculación con el Perfil de salida

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

Competencia específica de Música y Danza 2:

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

csv: BOA20220727001

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas internas

A través de la investigación facilitamos que el alumnado llegue a conocer y vivenciar propuestas artísticas de diferentes épocas, lugares y estilos (CE.MD.1,) experimentando con medios digitales y multimodales (CE.MD.3) para elaborar y difundir producciones que desarrollen el sentido de pertenencia (CE.MD.4).

Competencias específicas externas

Esta competencia tiene vinculación con competencias específicas del área de Ciencias Sociales. La CE.CS.6 permite ampliar la mirada al mundo y favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la CE.CM.8, que está relacionada con el desarrollo de habilidades sociales desde el respeto, la igualdad de género y el reconocimiento de la diversidad.

Se vincula además con las competencias específicas del área de Educación Física (CE.EF.3) ya que se desarrollarán procesos de interacción en la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales y de género.

Hay vinculación con la competencia específica del área de Lengua Castellana se concreta en la CE.LCL1, en su reconocimiento de la diversidad lingüística y multicultural de España, valorando dicha diversidad como fuente de riqueza cultural, así como con la CE.LCL.10, que promueve un uso no discriminatorio y ético del lenguaje.

Se observa una estrecha relación tanto con las Lenguas Extranjeras como con las Lenguas propias de Aragón. Con las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) enlazamos tanto las CE.LEI.1 y CE.LEF.1, encaminadas a desarrollar sus identidades culturales por medio del uso del repertorio lingüístico en contextos comunicativos y las CE.LEI.6 y CE.LEF.6, debido a la contribución y al descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales, permitiendo valorar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas; con las Lenguas Propias de Aragón, se enlaza con el Aragonés en CE.LPA.1, CE.LPA.5 y CE.LPA.6 y con el Catalán en CE.LPC.1, CE.LPC.3 y CE.LPC.6.

Existe una vinculación con competencias específicas de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE.EVCE.1 y CE.EVCE.2), deliberando, argumentando e interactuando de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica.

En relación con las competencias específicas de Matemáticas, la CE.M.5, que experimenta las matemáticas en diferentes contextos y la CE.M.8, que versa sobre el desarrollo de destrezas sociales y el valor de la diversidad, la autoconfianza y la igualdad de género.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de salida

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

Competencia específica del Área de Música y Danza 3:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas internas

Si queremos experimentar, expresar y comunicar es necesario conocer y vivenciar propuestas artísticas de diferentes épocas, lugares y estilos (CE.MD.1), participando en el diseño, elaboración y difusión de producciones artísticas individuales y colaborativas (CE.MD.4).

Competencias específicas externas

Se vincula con competencias específicas del área de Ciencias de la Naturaleza CE.CN.1, donde plantea el uso de medios digitales como medio para la comunicación creativa.

Hay vinculación con la competencia específica del área de Lengua Castellana CE.LCL3, que trata la producción de textos orales y multimodales para expresar ideas, sentimientos y conceptos.

En relación con las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) hay relación directa con las CE.LEI.2, CE.LEF.2, CE.LEI.3, CE.LEF.3, CE.LEI.4 y CE.LEF.4, debido a las producciones creativas propias, posibilidades del cuerpo y uso del lenguaje no verbal, usando medios tanto analógicos como digitales; con las Lenguas Propias de Aragón se enlaza con el Aragonés en CE.LPA.2 y CE.LPA.3, y con el Catalán en CE.LPC.4.

La vinculación con la competencia específica de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE.EVCE.4), se observa mediante el desarrollo de la autoestima y empatía, así como de la gestión y expresión de emociones y sentimientos.

Completan el Área las competencias específicas de Matemáticas CE.M.1 y CE.M.3, relacionadas con la interpretación y comunicación de representaciones e ideas matemáticas a través de medios digitales y multimodales para expresarlas en diversos contextos.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de salida

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CD2, CPSAA1,CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.

Competencia específica del Área de Música y Danza 4:

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

Descripción

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

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

Vinculación con otras competencias

Competencias específicas internas

Para participar en el desarrollo, proceso y consecución de producciones artísticas y culturales se hace necesario investigar y desarrollar una identidad cultural propia (CE.MD.2), experimentando con medios digitales y multimodales la transmisión de ideas, sentimientos y emociones (CE.MD.3).

Competencias específicas externas

Esta competencia tiene vinculación con competencias específicas del área de Ciencias Sociales. La CE.CS.3 destaca la presencia de la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas de diseño y la CE.CS.9, está relacionada con la participación en el diseño de producciones culturales y artísticas.

Se relaciona además con las competencias específicas del área de Educación Física, ya que la CE.EF.1 aplica procesos de percepción, decisión y ejecución para dar respuesta a las demandas de proyectos motrices; y con la CE.EF.3 desarrollará procesos de interacción en la práctica motriz, haciendo uso de actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales y de género.

Con el área de Lengua Castellana existe conexión con las competencias CE.LCL.3, CE.LCL.5 y CE.LCL.6, relacionadas con la organización de trabajo grupal y cooperativo, así como en la planificación, redacción, revisión y edición desde un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

En relación con las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) están vinculadas las CE.LEI.2 y CE.LEF.2, en cuanto a su participación del diseño y elaboración de producciones culturales y artísticas para la consecución de un producto final, y las CE.LEI.3 y CE.LEF.3, en las que el alumnado participará e interactuará colaborativamente al diseñar y difundir producciones culturales. Con las Lenguas Propias de Aragón, se enlaza con el Aragonés en CE.LPA.2 y CE.LPA.3 y con el Catalán en CE.LPC.4.

Existe vinculación con la competencia específica de Matemáticas CE.M.8 referida a la participación activa en equipos de trabajo con roles asignados para conseguir una identidad positiva.

csv: BOA20220727001

Vinculación con el Perfil de salida

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

II. Criterios de evaluación

CE.MD.1		
Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.		
Partiendo de la recepción y comprensión de diversas propuestas artísticas a través de la escucha activa, la observación, el visionado y la práctica interpretativa se irá formando el conocimiento necesario para llegar al análisis, el acceso y la descripción de manifestaciones culturales, tanto del entorno más cercano como de otras zonas geográficas, épocas y estilos. Se trata de desarrollar el interés por la diversidad de manifestaciones artísticas en el alumnado. A su vez se irá creando y fomentando una evolución en la curiosidad, la sensibilidad, el pensamiento crítico y el respeto. La recepción activa sería el proceso comunicativo encaminado a generar y favorecer el diálogo ante una propuesta artística determinada.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
1.1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo, explorando sus características con actitud abierta e interés.	1.1. Reconocer propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés y estableciendo relaciones básicas entre ellas.	1.1. Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas. 1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés y estableciendo relaciones entre ellas y valorando la diversidad que las genera.
CE.MD.2		
Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.		
En el primer ciclo el alumnado accede a la información con ayuda por parte del docente o de la docente, dando cabida a los ciclos siguientes a utilizar y desarrollar sus propias estrategias. La búsqueda de información requiere destrezas y medios para que se puedan llevar a cabo. La evolución para reconocer elementos que desarrollan una sensibilidad artística propia partirá desde el reconocimiento, pasando por la identificación y llegando a un estado en el que se pueda comparar diferentes contextos. El respeto, la autoconfianza, el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico estarán presentes durante los tres ciclos.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
2.1. Seleccionar y aplicar estrategias elementales para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como cooperativa. 2.2. Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.	2.1. Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como colectiva. 2.2. Distinguir elementos característicos básicos de manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés y respeto.	2.1. Seleccionar y aplicar estrategias elementales para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso, tanto de forma individual como cooperativa. 2.2. Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa. 2.3. Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones.
CE.MD.3		
Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.		
La imitación será el punto de partida para llegar a la creación e improvisación de una variedad de posibilidades expresivas y comunicativas. La confianza, la curiosidad, el interés y la superación individual, siempre evidenciando la empatía y respeto hacia los demás y hacia sí mismo, irá evolucionando durante toda la etapa.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*

csv: BOA20220727001

3.1. Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias. 3.2. Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	3.1. Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias. 3.2. Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas básicas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	3.1. Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias. 3.2. Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.
CE.MD.4		
Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.		
Los procesos de diseño para crear, planificar y difundir producciones artísticas requieren de un planteamiento guiado para ir ganando progresivamente en autonomía y creatividad. Se trata de participar de manera activa en este proceso fomentando el trabajo colaborativo. La coeducación, el espíritu crítico y el respeto a la diversidad deben estar presentes en todo este proceso.		
Primer Ciclo	*Segundo Ciclo*	*Tercer ciclo*
4.1. Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2. Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3. Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.	4.1. Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2. Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3. Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.	4.1. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2. Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3. Compartir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Recepción y análisis

Se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales.

B. Creación e interpretación

Engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. La expresión creativa de ideas, sentimientos y sensaciones mediante la exploración, el conocimiento, la ejecución y la utilización creativa de diferentes códigos, elementos, herramientas, instrumentos, materiales, medios, recursos, soportes, programas, aplicaciones y técnicas culturales y artísticas. El trabajo interdisciplinar con el área de Educación Física es imprescindible para afianzar mejor los movimientos de danzas y el control del espacio.

D. Música, artes escénicas y performativas

Se incorporan las características de los lenguajes empleados y sus códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución.

csv: BOA20220727001

La Educación Musical es parte de la formación global de la persona. Contribuye en el proceso educativo del alumnado para lograr un desarrollo integral (mejora la expresión, desarrolla la parte locomotora del cerebro, estimula los sentidos, etc.).

La música nunca está sola, sino que conecta con el movimiento creativo, el baile y el habla. Es importante partir de la experimentación de los elementos más simples de la Música como medio de aprendizaje y desarrollo de la creatividad, tanto en la ejecución instrumental y/o vocal como en el movimiento corporal.

La Educación Musical, al combinarse con la danza, estimula el equilibrio, la lateralidad y el desarrollo muscular. El cuerpo es el instrumento básico para el aprendizaje de la música partiendo de los movimientos naturales del mismo.

Las artes escénicas y performativas están destinadas a la ejecución o a la expresión artística a través del gesto, del cuerpo y del movimiento. Van a ayudar al alumnado a conocer y controlar su cuerpo, estar en forma y tomar decisiones positivas en su estilo de vida, además de ayudar a inculcarles los hábitos de salud y bienestar.

Este bloque pretende desarrollar las capacidades corporales del alumnado en cuanto a la realización libre de movimientos, mejorar su colocación postural, la flexibilidad y el equilibrio. Estos aspectos son la base para el desarrollo de la danza. Además, va a contribuir a tener una memoria corporal, atención visual, control de la velocidad de movimientos, búsqueda de un lenguaje gestual propio, adquisición de una conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo, despertar la música interior del movimiento, fomentando la creatividad, la imaginación visual, espacial, corporal y artística, tanto de forma individual como grupal.

Para obtener una calidad óptima en las pequeñas producciones interdisciplinares (como un teatro musical, creación de un vídeo sonoro, etc.) se recomienda el trabajo interdisciplinar entre áreas

Sería recomendable contar con un banco de recursos sobre grupos, cantantes, temas, instrumentos, vestimentas, folcloristas y otros aspectos relacionados con el folclore aragonés. Las danzas aragonesas estarán presentes durante toda la etapa. Las artes escénicas y performativas se complementarán con otras danzas de distintos puntos geográficos, estilos, épocas, creativas, expresiones corporales/vocales y dramatizaciones.

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
Partiendo de la recepción y comprensión de diversas propuestas artísticas a través de la escucha activa, la observación, el visionado y la práctica interpretativa se irá formando el conocimiento necesario para llegar al análisis, el acceso y la descripción de manifestaciones culturales, tanto del entorno más cercano como de otras zonas geográficas, épocas y estilos. Se trata de desarrollar el interés por la diversidad de manifestaciones artísticas en el alumnado. A su vez se irá creando y fomentando una evolución en la curiosidad, la sensibilidad, el pensamiento crítico y el respeto. La recepción activa sería el proceso comunicativo encaminado a generar y favorecer el diálogo ante una propuesta artística determinada.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *Es importante seleccionar canciones y repertorios que nos faciliten el desarrollo de los diferentes saberes básicos.* *El alumnado de Primer Ciclo, con unos inicios muy básicos e interdisciplinares en el uso de las Tecnologías digitales, evolucionará hacia una adquisición en la competencia digital y desarrollando su espíritu crítico.* Debe abordarse desde un carácter interdisciplinar con otras áreas y con la colaboración de las familias.
– Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. – Estrategias de recepción activa. – Normas comunes de comportamiento en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.	La selección del cancionero o repertorio musical se llevará a cabo teniendo en cuenta la diversidad en épocas, compositores, compositoras, lugares geográficos, patrimonio de la localidad y de la Comunidad Aragonesa, festividades, música vocal, música instrumental, lenguas, adaptaciones a la diversidad (Lengua de signos, pictogramas, entre otras) y Proyectos del Centro. La música de otras culturas y zonas geográficas ampliará el conocimiento cultural que la música tiene en el panorama mundial. Se potenciarán las audiciones y los vídeos relacionados con el estilo clásico por ser los que menos escuchan. Es importante dar a conocer al alumnado algunas de las obras más relevantes de la Música Clásica (obras de Bach, Vivaldi, Mozart, Beethoven, Strauss, Bizet, Saint Saëns, L. Anderson, J. Williams, entre otras). No por ello dejaremos de ofrecer audiciones/audiovisuales que, por moda, por gustos personales del alumnado o por otras cuestiones puedan proponerse ya que con este repertorio suelen identificarse más al conocer el ritmo y la

csv: BOA20220727001

– Vocabulario específico básico de la música y las artes escénicas y performativas. – Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas y performativas.	letra, lo que puede favorecer que la vivencia o desinhibición sea mayor y estén más predispuestos a actividades que impliquen improvisaciones. La selección de música del folclore aragonés contemplará grupos como: Biella Nuei, Bufacalibos, Los Gaiteros de Estercuel, Dulzaneiros del Bajo Aragón, La Orquestina del Fabirol, Titiriteros de Binéfar, entre otros. Las audiciones contribuyen a poder vivenciar el pulso, el acento, el compás, el ritmo y sus emociones. Los visionados de conciertos, ballets, coros, grupos, bandas, karaokes, etc. acercan al alumnado a asociar la escucha activa con la realidad visual: instrumentos, distribución de la orquesta, bandas, coros, puesta en escena. Son muchos los saberes que podemos trabajar a través de un audiovisual. Adjuntarles los audios o vídeos trabajados les ayuda en el repaso en casa y contribuye a ir adquiriendo destrezas digitales. Lo ideal es poder asistir, al menos una vez en el curso, a experiencias artísticas musicales (concierto, teatro musical, ballet, coro). De esta manera se daría alcance para que el alumnado pudiera conocer in situ manifestaciones artísticas (a veces son inaccesibles o poco frecuentadas en el ámbito familiar). Para el visionado de danzas es importante seleccionar bien las fuentes. Pueden servirnos como visión previa a una ejecución posterior o simultánea. Podemos ser fieles al original o tener la necesidad de versionarlas, teniendo en cuenta factores como el tipo de alumnado y el espacio disponible. En los tres ciclos se trabajarán danzas aragonesas, del mundo, de diferentes épocas y estilos. La elección de las mismas tiene que prever las dificultades en la ejecución. Es importante valorar como positivo el trabajo interdisciplinar con el Área de Educación Física. Este ciclo es ideal para introducir la danza creativa, mostrar las características más relevantes asociadas al ballet y la danza contemporánea. Podemos seleccionar fragmentos del Cascanueces, El Lago de los Cisnes, vídeos de danza contemporánea, entre otras. En el análisis de las danzas tendremos en cuenta aspectos como los desplazamientos, agrupaciones, movimientos y estética. Como recursos digitales básicos se recomiendan para este Primer Ciclo: -Audiovisual y arreglos musicales: Google Music Lab, Blob Opera, entre otras. -Manejo básico de dispositivos audiovisuales (on/off, play, pausa, grabación, cambio de velocidad de reproducción, etc.). La parte del vocabulario específico básico se detalla en el apartado D. Por otro lado, es importante transmitir al alumnado la importancia que tiene el silencio como medio para que la escucha y las producciones musicales se realicen con calidad al igual que inculcarles los comportamientos/normas más adecuados en las artes escénicas (conciertos, audiciones, clase) con la intención de que los pongan en práctica.
B. Creación e interpretación	
El respeto, la empatía y el silencio serán los pilares para el desarrollo de este bloque. Se partirá del movimiento más natural del cuerpo hacia una ejecución más concreta, de unas planificaciones musicales guiadas encaminadas a posteriores experimentaciones. La interdisciplinariedad con otras áreas es imprescindible para que algunas producciones puedan obtener resultados óptimos.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *El uso de las tecnologías facilitará la objetividad a la hora de evaluar al alumnado (grabación de las interpretaciones para un visionado posterior, listas de cotejo, etc.).*
– Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación. – Profesiones vinculadas con la música y las artes escénicas y performativas. – Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones musicales, escénicas y performativas.	En este ciclo comentaremos las diferencias que existen entre la profesionalización musical y las que tiene el ámbito amateur; el papel que tienen los compositores y compositoras (importante ensalzar y explicar el por qué hay tan pocas referencias en la música clásica sobre compositoras y complementar este saber (podemos consultar en la web la recopilación de Sakira Ventura); la misión que tiene el director (sea de orquesta, coro, ballet…) y la labor del luthier. Enfocaremos las profesiones vinculadas con la música, las artes escénicas y performativas, con una perspectiva sencilla y de género, haciendo referencia a bailarines, danzantes, coreógrafos y con el conocimiento de varios escenarios: salas, conciertos, auditorios, plazas, calles, etc. Tendremos en cuenta que tanto los ejercicios de calentamiento vocal y corporal como de relajación, articulación y respiración son necesarios en el aula, pero debido al tiempo de las sesiones no pueden abarcar una extensión muy amplia. La realización de un instrumento cotidiáfono, será al menos una vez durante el curso escolar. Pueden presentarlo en clase, pero se recomienda su realización en casa (priorizando el uso de materiales reciclados). Podemos concretar el cotidiáfono a realizar, estableciendo uno por nivel (de 1º a 6º) o dejar libertad al alumnado en la selección. La presentación del instrumento puede tener varias vías: telemática, presencial, expositiva, combinada (crear un vídeo con sus producciones, instrumentaciones, etc.). En el Ciclo no pueden faltar juegos vocales e improvisaciones (guiadas y/o creativas) teniendo en cuenta parámetros de movimiento, vocales, rítmicos o incluso todos

csv: BOA20220727001

	combinados. Este ciclo es muy dinámico y propicio para este tipo de actividades. El patrón escucha - eco suele ser frecuente en los inicios de las sesiones. Los dictados, una vez corregidos, se repetirán conjuntamente para interiorizar lo escuchado. También podemos plantear sencillas consignas para que creen secuencias rítmicas y/o melódicas, en grupo o individualmente. Según la competencia digital del alumnado, de sus medios y de la colaboración familiar se ajustarán las propuestas a desarrollar. Grabar sus producciones para que las visionen en clase, compartir con ellos canciones/recomendaciones/grabaciones, pedirles que se graben en casa y nos compartan sus interpretaciones, pueden ser situaciones viables en este Ciclo. También se pueden realizar grabaciones o recitales del grupo-clase o de grupos formados en el Centro, con el fin de disfrutar del resultado y poder valorar mejoras, siempre con actitudes de respeto y motivando su espíritu de superación. Hay que tener en cuenta siempre los permisos de imagen en cualquier tipo de difusión. Las grabaciones pueden tener diferentes finalidades: evaluación, valoración, mejora del grupo en sus producciones, disfrute. El docente o la docente asesorarán y guiarán al alumnado en su expresión y ejecución musical. Después de las actividades podemos valorar conjuntamente el proceso, sus inquietudes, miedos escénicos, con críticas constructivas que refuercen su afán de superación. Durante las sesiones es importante guiar al alumnado hacia un ambiente de respeto, donde la empatía esté impregnada y así evitar situaciones de burla y rechazo. Los comportamientos disruptivos restan minutos en el aula, por lo que la reflexión con el grupo sobre el respeto ajeno y propio es necesario trabajarla.

D. Música y artes escénicas y performativas

En Primer Ciclo, la Educación Musical se desarrolla con una metodología más guiada por parte del docente o de la docente, donde la imitación es la base para desarrollar otras propuestas que surjan del alumnado. Es un ciclo donde la espontaneidad y el entusiasmo hacen que las producciones creativas se desarrollen sin tantos miedos escénicos. En este bloque se reflejan las características de los lenguajes empleados y sus códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución.

Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *Con la práctica musical, de danzas y ejercicios expresivos se fortalecerán los saberes básicos. La selección del repertorio de artes escénicas y performativas irá desde patrones repetitivos básicos hacia improvisaciones más libres teniendo en cuenta la participación, equidad, trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad. También comenzaremos a trabajar las normas elementales de comportamiento y actitudes positivas.* *Algunos saberes básicos se han concretado en 1º y 2º de forma orientativa para el docente o la docente.*
– El sonido y sus cualidades básicas: discriminación auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y líneas melódicas a través de diferentes grafías. – La voz y los instrumentos musicales. Principales familias y agrupaciones. Discriminación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidiáfonos. – El carácter y el tempo. – Práctica instrumental, vocal y corporal: aproximación a la experimentación creativa e interpretación a partir de las propias posibilidades sonoras y expresivas. – Construcción asistida de instrumentos con materiales del entorno. – Lenguajes musicales básicos: aplicación de sus conceptos elementales en la interpretación de propuestas musicales vocales e instrumentales. – El cuerpo y sus posibilidades motrices: interés por la experimentación y exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación y diversión.	Las cualidades del sonido (intensidad, altura, duración y timbre) se trabajarán a través de musicogramas, actividades específicas o expresiones corporales. La voz, como primer instrumento melódico, se enfocará desde tres aspectos: respiración, vocalización y cuidado. La clasificación de las voces, en este Ciclo, se puede trabajar desde una diferenciación entre voces infantiles, masculinas y femeninas. Las agrupaciones musicales irán desde la individualidad hasta el conjunto: solista, dúo, trío, cuarteto, quinteto, música de cámara, orquesta, coro, banda, entre otras. El repertorio vocal y/o instrumental combinará tanto el trabajo en unísono como el polifónico (instrumentaciones vocales, corporales, instrumentales, combinadas). Para reforzar algunas canciones podemos usar la fononimia Kodaly, usar la mano como pentagrama y señalar la nota en ella, trabajar previamente musicogramas, vivenciar el pulso con aros u otros objetos, inventar textos. Si el espacio lo permite, se puede confeccionar un pentagrama gigante en el suelo con cinta aislante donde puedan ir colocando las notas musicales o incluso utilizar su propio cuerpo como nota. A través de los instrumentos del aula, de murales y visionados se irán conociendo las familias de instrumentos musicales (cuerda - viento - percusión). En Primer Ciclo podemos centrarnos en que el alumnado reconozca la familia y la clasifique. Mostraremos vídeos o versiones ya realizadas de cotidiáfonos para ver sus materiales, valorar la calidad del sonido y la forma de tocarlo. A la hora de trabajar la forma de canciones se propone la estructura AA y AB por ser las que más juego dan en Primer Ciclo. La dotación instrumental del aula puede condicionar la realización de actividades por lo que es misión del docente o de la docente adaptar o versionar las instrumentaciones que se vayan a realizar. Existen muchas propuestas en las redes que facilitan o dan ideas. Sería interesante que el alumnado tuviera un instrumento melódico propio para crear hábito de estudio, fomentando así la práctica y la lectura musical. Disponer de instrumentos como la melódica clarina, el carillón cromático o la armónica, como

csv: BOA20220727001

– Técnicas dramáticas y dancísticas elementales. – Capacidades expresivas y creativas básicas de la expresión corporal y dramática.	instrumento propio, ayuda a adquirir el lenguaje musical de manera vivencial. También podemos hacer simuladores para que practiquen en casa (láminas de carillón y que ensayen con baquetas-palillos). Lo ideal es disponer, en el aula, de una dotación variada de instrumentos de pequeña percusión, parches, carillones, xilófonos, boomwhackers, ukeleles…y otros como vasos, palillos, cucharas. Pueden existir otros instrumentos como teclados, guitarras, que tal vez sean más empleados por el docente o la docente. Los acompañamientos corporales/vocales refuerzan el trabajo relacionado con la pulsación y el ritmo. A veces son el paso previo para transferirlos a los acompañamientos instrumentales. El uso de musicogramas, con grafía convencional o no convencional, facilita el seguimiento en instrumentaciones, integra al alumnado con discapacidad y suele ser un elemento motivador para el alumnado. La vivenciación del pulso, del acento y de otros elementos musicales se llevará a cabo durante todo el ciclo, potenciando la vivenciación corporal. Se propone la siguiente secuencia en varios saberes: -En 1º: pentagrama y clave de sol. Notas para ejecutar con instrumentos melódicos: sol - mi - la (identificación con colores). Figuras: negra, corcheas, blanca y redonda. Silencios, los relacionados con las figuras anteriores excepto el de corchea. Equivalencias entre figuras y /o silencios. Compases: 2/4 y 3/4. -En 2º: Notas musicales en la práctica instrumental (ámbito de do3-do4). Identificación con colores. Las figuras musicales se amplían con semicorcheas, blanca con puntillo y su silencio, silencio de corchea. Equivalencias entre figuras y/o silencios. Compás: 2/4, 3/4 y 4/4. En la parte instrumental, las notas musicales pueden ir desde un inicio más concreto en 1º (sol -mi- la) avanzando progresivamente en 2º. En la parte vocal se trabajarán todas las notas relacionadas con la escala de do (utilizar como recurso la Fononimia Kodaly o la mano- pentagrama refuerza el reconocimiento en alturas y sonidos). Además, podemos asociar los colores a las notas (do-rojo; re-naranja; mi-amarillo; fa-verde; sol-azul; la-negro o azul oscuro; si-morado). La asociación del color con las notas se transfiere a la práctica del instrumento. Podemos poner gomets en los instrumentos melódicos, aunque muchos instrumentos del aula (como carillones cromáticos, campanas, láminas sueltas) ya vienen con color. Existe un gran abanico de actividades digitales teniendo en cuenta la referencia nota-color. Los musicogramas tendrán grafías tanto convencionales como no convencionales. A través de ellos el alumnado sigue las instrumentaciones (corporales, instrumentales, vocales) y entiende mejor lo que va escuchando. Además, suelen captar su atención. Durante el Primer Ciclo los juegos auditivos pueden enfocarse en el reconocimiento del sonido versus ruido, de objetos cotidianos, en la distinción de voces, en dictados melódicos. La propuesta para los dictados melódicos es: -en 1º (unísono y 8ª); en 2º (unísono, 8ª y 5ª). Pueden trabajarse desde un reconocimiento de 4 sonidos : agudo - grave para ir concretando con notas (do - do'). Pueden tener una ficha preparada donde haya tres filas (fila 1, para numerar el sonido; fila 2, indicará sonido agudo; fila 3, sonido grave). Las 4 columnas indicarán la evolución del sonido: 1 - 2 - 3 - 4. Podemos empezar con un trabajo colaborativo, en pequeños grupos, para ir combinándolo con el individual. A la hora de trabajar dictados y/o lecturas rítmicas se propone la siguiente secuencia: -en 1º (negra, silencio de negra, corcheas, blanca). -en 2º (negra, silencio de negra, corcheas, blanca, cuatro semicorcheas, blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, redonda y silencio de redonda). Trabajaremos durante todo el ciclo las equivalencias. Podemos facilitar la lectura rítmica con la utilización de sílabas rítmicas del método Kodaly u otros métodos que trabajen de esta manera. En el silencio, aunque podemos asociarlo con una sílaba, buscaremos su interiorización lo antes posible sin emitir sonido. Los dictados rítmicos tendrán carácter identificativo, pero también podemos optar por su escritura musical. Combinaremos diferentes situaciones durante el ciclo como: -tarjetas preparadas con las figuras/silencios a reconocer con el fin de que construyan la secuencia escuchada, -secuencias preparadas para que las reconozcan, -repartir una figura/silencio de forma individual para que formen secuencias colaborativas, -actividades interactivas. La grafía musical se basará en el conocimiento del pentagrama (líneas-espacios), la clave de sol, figuras y silencios mencionados anteriormente, compás, líneas divisorias, doble barra, puntos de repetición, matices (piano y forte), diferencia entre "rápido"-"lento" e iniciación al cifrado americano.

csv: BOA20220727001

	Los movimientos tienen que partir del movimiento natural para ir definiéndose hacia una ejecución más guiada. Se tendrán en cuenta los parámetros del movimiento: saltos, pasos, giros, desplazamientos, trayectorias, suspensión, caída, repercusión, movilidad articular, flexibilidad muscular. El juego es un instrumento de aprendizaje por lo que en este bloque podemos realizar ostinatos corporales, ejercicios de expresión corporal, mímica, invención de textos, representación de las cualidades del sonido, juegos de movimiento, representaciones de emociones y personajes. Desde inicios más guiados que permitan conocimientos para alcanzar improvisaciones más libres. Tanto en las coreografías como en las danzas creativas, podemos usar pelotas, aros, palabras, decorados, complementos, simular con las manos el movimiento que realizan los pies, etc. para que les ayuden a vivenciar, entender, enriquecer su expresión y disfrutar en el proceso. En la danza creativa se recomienda empezar con 4 pulsos, reforzados con pequeña percusión, y unas consignas claras para llegar a acoplarlos a la música elegida. Se pueden plantear situaciones para que experimenten la adecuación de la secuencia creada con diferentes tempos musicales. La luminotecnia (par led, bola disco, luz negra, entre otras) nos brinda la posibilidad de crear ambientes en el aula para fomentar una actitud creativa con ambiente escénico sensorial y cautivador. La realización de las danzas y su programación en las sesiones dependerá de su complejidad. Pueden ser parte de una sesión, en la que se trabajen otros conocimientos musicales, o ir evolucionando en varias sesiones. En este ciclo, la imitación suele ser el recurso más utilizado. Hay que tener en cuenta que solemos estar "en espejo" y para la gran mayoría el inicio con la derecha es más natural. Al ser un ciclo donde la lateralidad no está aún consolidada se priorizará la expresividad y coordinación con el grupo. A veces, las danzas requieren de un mayor ensayo, por lo que sería ideal el trabajo interdisciplinar con Educación Física. Para poder valorar el producto final se puede grabar al grupo-clase y hacer una reflexión conjunta tras su visionado. Dentro del gran abanico que oferta la danza y que seleccionaremos teniendo en cuenta la realidad del aula y del espacio, sugerimos algunas danzas que puedan ser de guía: -Aragonesas: La Rosca, Trespuntiau, Polca Bibí; -Del mundo: El carillón de Dunkerque (Inglaterra), Indo Eu (Portugal); -Danza creativa: emociones, personajes, ambiente escénico; -Festivas: relacionadas con Halloween (Los esqueletos) , Carnaval (Tren de Carnaval), Día de la Paz, Día de la Discapacidad. En ocasiones, se realizan desde una perspectiva de Centro, adaptando pasos concretos para Infantil y Primaria; -Época: Farandola, Branle de la Montarde; -Divertimento: Riepe Garste (Holanda), El Rogle; -Danza en línea: Country, GoNoodle, Just Dance; -Sugerencias y/o aportaciones del alumnado. Durante el ciclo se pueden llevar a cabo pequeñas producciones interdisciplinares. Por ejemplo, un teatro musical realizado de forma colaborativa con otras áreas: Lengua, Plástica y Visual, entre otras. Es imprescindible inculcar en el alumnado hábitos y cuidados de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y del material del aula. En el aula fomentaremos el respeto ajeno y propio, reflexionaremos sobre la actitud personal y su implicación en el trabajo colaborativo.

III.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
En Segundo Ciclo, de modo sencillo, pero de forma más estructurada, se asientan las bases del conocimiento musical. La Educación Musical se desarrolla con una metodología más abierta por parte del docente o de la docente. Se potenciará la creación de normas de trabajo, así como trabajar la atención y escucha activa. Es importante seguir trabajando la competencia digital desde un carácter interdisciplinar con otras áreas, dándoles mayor autonomía para que crezcan en sus destrezas digitales.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *Es importante seleccionar canciones y repertorios que nos faciliten el desarrollo de los diferentes saberes básicos.* *El alumnado de Segundo Ciclo, con nociones básicas adquiridas en Primer Ciclo y con una búsqueda guiada de información continuará aumentando su espíritu crítico y competencia digital.*

csv: BOA20220727001

– Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. – Estrategias de recepción activa. – Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. – Vocabulario específico básico de la música y las artes escénicas y performativas. – Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas y performativas. – Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	La selección del cancionero o repertorio musical seguirá teniendo en cuenta aspectos como la diversidad en épocas, compositores, compositoras, lugares geográficos, patrimonio de la localidad y de la Comunidad Aragonesa, festividades, música vocal, música instrumental, lenguas, adaptaciones a la discapacidad (Lengua de signos, pictogramas, entre otras) y Proyectos del Centro. La música de otras culturas, zonas geográficas, épocas y estilos amplía el conocimiento de la diversidad musical en el panorama mundial. Seguiremos conociendo las obras más relevantes de la Música Clásica, y el conocimiento de compositores y compositoras. No por ello dejaremos de ofrecer audiciones/audiovisuales que, por moda, por gustos personales del alumnado o por otras cuestiones puedan proponerse. Con este repertorio suelen identificarse más, ya que conocen el ritmo, la letra, etc. lo que puede favorecer que la vivencia o desinhibición sea mayor y estén más predispuestos a actividades que impliquen improvisaciones. La selección de música del folclore aragonés contemplará grupos como: Biella Nuei, Bufacalibos, Los Gaiteros de Estercuel, Dulzaneiros del Bajo Aragón, La Orquestina del Fabirol, Titiriteros de Binéfar, entre otros. Con las audiciones/vídeos, además de fomentar la escucha activa, seguiremos vivenciando el pulso, el acento, el compás, el ritmo y las emociones. Los visionados ofrecen la posibilidad de conocer construcciones de instrumentos, técnicas, puestas en escena, refuerzan el aprendizaje de canciones (textos, grafías) y les guían en su práctica. Adjuntarles los audios o vídeos trabajados en el aula les puede ayudar en el repaso en casa. Lo ideal sería dar continuidad a actividades complementarias como conciertos, teatros musicales, ballets, coros u otras manifestaciones artísticas, ofreciendo variedades escénicas durante toda la Etapa. De esta manera, damos a todo el alumnado la posibilidad de asistir a diferentes artes escénicas, despertando su curiosidad, gustos musicales y animándoles a que los disfruten en su tiempo de ocio. Para el visionado de danzas es importante seleccionar bien las fuentes. Pueden servirnos como visión previa a una ejecución posterior o simultánea. La elección de seguir fieles al original o versionarlas dependerá del tipo de alumnado y del espacio disponible. Seguiremos seleccionando danzas aragonesas, del mundo, de diferentes estilos y épocas. La elección de las mismas tiene que prever las dificultades en la ejecución. Al inicio de las danzas podemos mostrarles en un mapamundi su lugar de procedencia. Es importante valorar como positivo el trabajo interdisciplinar con el Área de Educación Física. En el análisis de las danzas tendremos en cuenta aspectos como los desplazamientos, agrupaciones, movimientos y estética. Seguiremos reforzando la competencia digital en el alumnado planteando grabaciones en el grupo-aula como en casa individuales, situaciones guiadas de investigación y realización de actividades digitales. Las grabaciones pueden tener diferentes finalidades: evaluación, valoración con propuestas de mejora, disfrute. Se recomiendan los siguientes recursos digitales para Segundo Ciclo: -Audiovisual y arreglos musicales: Incredibox, Soundtrap, 123apps, Music Maker Jam, entre otras. -Manejo básico de dispositivos audiovisuales: Openshot, CapCut, YouTube Studio, etc. La parte del vocabulario específico básico se detalla en el apartado D. El respeto, la empatía, el silencio y las normas en manifestaciones artísticas deben trabajarse en todas las sesiones. Es importante transmitir al alumnado la importancia que tiene el silencio como medio para que la escucha y las producciones musicales se realicen con calidad al igual que transmitirles los comportamientos/normas más adecuados en las artes escénicas (conciertos, audiciones, clase) con la intención de que los pongan en práctica. Además, seguiremos guiando al alumnado para que su actitud sea positiva y evolucione su afán de superación.
B. Creación e interpretación	
Seguiremos usando la imitación como principio básico , pasando posteriormente a la automatización, interiorización, asociación y dominio de los elementos a trabajar.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *El uso de las tecnologías facilitará la objetividad a la hora de evaluar al alumnado (grabación de las interpretaciones para un visionado posterior, listas de cotejo, etc.).*
– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación. – Profesiones vinculadas con la música y las artes escénicas y performativas. – Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en	Las grabaciones o recitales tanto del grupo-clase como de grupos formados en el Centro, seguirán ofreciendo el disfrute de su producto y ofreciendo la posibilidad de mejoras. Fomentaremos actitudes de respeto, motivando su espíritu de superación, tanto del grupo como de la individualidad. Seguiremos reflexionando sobre las diferencias que existen entre la profesionalización musical y las que tiene el ámbito amateur; el papel que tienen los compositores y compositoras (importante ensalzar y explicar el por qué hay tan pocas referencias en

csv: BOA20220727001

producciones musicales, escénicas y performativas.	la música clásica sobre compositoras y complementar este saber (reseñar las biografías de Sheila Blanco y la web de Sakira Ventura sobre mujeres compositoras); destacaremos la misión del director (sea de orquesta, coro, teatro, etc.), del coreógrafo y del luthier. Enfocaremos, desde una perspectiva de género y con más detalle, las profesiones vinculadas con la música, las artes escénicas y performativas: bailarines, danzantes, coreógrafos, equipos técnicos, tramoyistas, modistas, atrecistas; y lugares de ejecución: escenario, auditorio, teatro, salas, plazas, en la calle, etc. Tendremos en cuenta que tanto los ejercicios de calentamiento vocal y corporal como de relajación, articulación y respiración son necesarios en el aula, pero debido al tiempo de las sesiones no pueden abarcar una extensión muy amplia. Los movimientos tienen que partir del movimiento natural para ir definiéndose hacia una ejecución más guiada. Se tendrán en cuenta los parámetros del movimiento: saltos, pasos, giros, desplazamientos, trayectorias, suspensión, caída, repercusión, movilidad articular, flexibilidad muscular. En el Ciclo no pueden faltar juegos vocales e improvisaciones (guiadas y/o creativas) teniendo en cuenta parámetros de movimiento, vocales, rítmicos o incluso todos combinados. El patrón escucha - eco puede servirnos como base para llegar a la creación propia. Los dictados melódicos y rítmicos, tras su análisis y percepción, pueden llevarse a la práctica vocal para que afiancen distancias, medidas e intensidades. También podemos plantear sencillas consignas para que creen secuencias rítmicas y/o melódicas, en grupo o individualmente. La realización de un instrumento cotidiáfono, será al menos una vez durante el curso escolar. Pueden presentarlo en clase, pero la realización se recomienda hacerla en casa. Podemos concretar el cotidiáfono a realizar o dejar libertad al alumnado en la selección. La presentación del instrumento puede tener varias vías: telemática, presencial, expositiva, combinada. Seguiremos reforzando la competencia digital en el alumnado planteando grabaciones en el grupo-aula como en casa individuales, situaciones guiadas de investigación y realización de actividades digitales. Las grabaciones pueden tener diferentes finalidades: evaluación, valoración con propuestas de mejora, disfrute. En cada sesión es importante inculcar hábitos y cuidados de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y del material del aula. El docente o la docente asesorarán y guiarán al alumnado en su expresión y ejecución musical. Después de las actividades podemos valorar conjuntamente el proceso, sus inquietudes, miedos escénicos y fomentar críticas constructivas que refuercen su afán de superación. Tanto en el aula como en cualquier manifestación artística hay que fomentar el respeto ajeno y propio, reflexionar sobre la actitud personal y su implicación en el trabajo colaborativo.
D. Música y artes escénicas y performativas	
Debemos afianzar las actitudes adquiridas en el Primer Ciclo, aumentando los conocimientos del alumnado y enriqueciéndolos con nuevos elementos rítmicos y melódicos, manejo de más instrumentos, aumentando el repertorio musical de canciones, juegos, etc. y, sobre todo, dando calidad a las creaciones musicales que desarrollemos. En Segundo Ciclo, incidiremos en el proceso de respuesta inmediata ante las circunstancias motrices e iniciaremos en el disfrute en las diversas realizaciones musicales que se realicen en el aula. Otro aspecto destacado a conseguir es el afianzamiento de su desarrollo motriz, que lograremos a través del dominio de los planos corporales y la vivenciación de coordinaciones múltiples. La evolución en la dificultad de movimientos y destrezas corporales contribuirán a un mayor control y expresión corporal. El respeto, la empatía y el silencio seguirán siendo importantes en las sesiones.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *Con la práctica de danzas populares y juegos de destreza corporal se fortalecerán los saberes básicos musicales. Es importante seleccionar bien el repertorio de danzas populares, tanto de la Comunidad Autónoma de Aragón como del repertorio popular tanto nacional como internacional (multiculturalidad, conocimiento y respeto de la propia cultura, igualdad de género). Seguiremos valorando la participación, equidad, trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad, así como reforzando normas elementales de comportamiento y actitudes positivas.*
– El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva y representación elemental de diversidad de sonidos y estructuras rítmico- melódicas a través de diferentes grafías. – La voz y los instrumentos musicales. Agrupaciones y familias. Identificación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidiáfonos.	Las cualidades del sonido siguen teniendo un papel importante en este ciclo, pero con un matiz más identificativo y menos vivencial que en Primer Ciclo. La voz seguirá enfocándose desde los aspectos de respiración, vocalización y cuidado. El oído musical y la práctica auditiva contribuyen a mejorar la entonación. Valoraremos tanto la entonación absoluta como la relativa. La clasificación de la voces, en este Ciclo, se puede ampliar a voces: masculinas (tenor-bajo), femeninas (soprano - contralto) y voces blancas. Los musicogramas tendrán grafías tanto convencionales como no convencionales. A través de ellos siguen instrumentaciones (corporales, instrumentales, vocales) que les ayudan a entender lo que van escuchando.

csv: BOA20220727001

– El carácter, el tempo y el compás. – Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación e improvisación a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas. – Construcción guiada de instrumentos. – Lenguajes musicales básicos: aplicación de sus conceptos básicos en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. El silencio como elemento fundamental de la música. – Aplicaciones informáticas básicas de grabación y edición de audio: utilización en la audición y conocimiento de obras diversas. – El cuerpo y sus posibilidades motrices y creativas: interés por la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación y diversión. – Técnicas dramáticas y dancísticas de uso común. Lenguajes expresivos básicos. Actos performativos elementales. Improvisación guiada. – Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática. – Elementos básicos de la representación escénica: roles, materiales y espacios.	Durante este Ciclo, los juegos auditivos que se han desarrollado durante el Primer Ciclo evolucionarán en dificultad y en concreción (escritura de grafía musical). No pueden faltar juegos vocales e improvisaciones (guiadas y/o creativas) teniendo en cuenta parámetros de movimiento, vocales, rítmicos o incluso todos combinados. Los dictados melódicos afianzarán el unísono, la 8ª, la 5ª, el grave y el agudo para introducir durante el Ciclo la 3ª. Se trabajará con grupos colaborativos y de forma individual. Los dictados rítmicos abordarán las figuras/silencios conocidos en Primer Ciclo, priorizando las secuencias de 4 pulsos y analizando sus equivalencias. Las agrupaciones musicales irán desde la individualidad hasta el conjunto: solista, dúo, trío, cuarteto, quinteto, música de cámara, orquesta, coro, banda, entre otras. La forma musical más utilizada suele ser AA, AB o Rondó. El alumnado, tras la escucha activa, puede llegar a identificar sus partes. Se pueden reforzar las secuencias con musicogramas, letras y/o movimientos que identifiquen el inicio de cada parte. Asociar sílabas a las figuras puede facilitar al alumnado la discriminación de los ritmos propuestos. Podemos combinar diferentes situaciones durante el ciclo: -tarjetas preparadas con las figuras/silencios a reconocer con el fin de que construyan la secuencia escuchada, -secuencias preparadas para que las reconozcan, -repartir una figura/silencio de forma individual para que formen secuencias colaborativas. La lectura y escritura musical reforzará los saberes del Primer Ciclo y se ampliará con síncopas y tresillos. Se analizarán con más detalle las equivalencias, la formación de compases (2/4, 3/4 y 4/4), pulsos y líneas divisorias. Ampliaremos contenidos: dinámica (pp, mf, crescendo, diminuendo); agógica (Adagio - Andante - Allegro, accelerando, ritardando); signos de repetición (dos puntos, primera y segunda vez, Da Capo) y signos de puntuación (ligadura, acento); metrónomo. Es un ciclo para ir reforzando el cifrado americano, a través de musicogramas e instrumentaciones. Seguiremos diferenciando las familias de instrumentos, conociendo nuevos instrumentos y sus técnicas. Mostraremos vídeos o versiones ya realizadas de cotidiáfonos para ver sus materiales, valorar la calidad del sonido y la forma de tocarlo. El repertorio vocal y/o instrumental combinará el trabajo tanto en unísono como el polifónico (instrumentaciones vocales, corporales, instrumentales, combinadas). Para reforzar algunas canciones podemos usar la fononimia Kodaly, usar la mano como pentagrama y señalar la nota en ella, trabajar previamente musicogramas, vivenciar el pulso con aros u otros objetos, inventar textos. La dotación instrumental del aula puede condicionar la realización de actividades por lo que es misión del o de la docente adaptar o versionar las instrumentaciones que se vayan a realizar. Existen muchas propuestas en las redes que facilitan o dan ideas para las actividades instrumentales. Sería interesante que el alumnado tuviera un instrumento melódico propio para crear hábito de estudio y así fomentar la práctica y la lectura. Si se optase por introducir la flauta dulce se recomienda una progresión en 3º con las notas si-la-do'-sol-re' y en 4º completarlas con fa-mi-re-do. Lo ideal es disponer de una dotación variada de instrumentos de pequeña percusión, parches, carillones, xilófonos, boomwhackers, ukeleles y otros como vasos, palillos, cucharas. Pueden existir otros instrumentos como teclados, guitarras, que tal vez sean más empleados por el docente o la docente. Los acompañamientos corporales y/o vocales pueden realizarse con un fin único o ser el paso previo para transferirlos a los acompañamientos instrumentales. El uso de musicogramas, con grafía convencional o no convencional, facilita el seguimiento de instrumentaciones, integra al alumnado con discapacidad y suele ser un recurso motivador para el alumnado. La lectura y escritura musical toma más peso en este ciclo. El reconocimiento de las notas puede verse reforzado con colores, pero el objetivo es ir consiguiendo una lectura sin indicaciones extras. Algunas actividades pueden complementarse con la escritura de la canción en pentagramas, con la invención de compases o con nuevas creaciones. La vivenciación del pulso, del acento y, en general, de los elementos musicales, se realizará en todo el ciclo priorizando la vivenciación corporal. A través de juegos musicales, partituras, dictados, improvisaciones, podemos afianzar las figuras/silencios, las equivalencias, la formación de compases, la agógica, la dinámica, los signos de repetición y de puntuación. La lectura y escritura musical toma más peso en este ciclo. El reconocimiento de las notas puede verse reforzado con colores, pero el objetivo es ir consiguiendo una lectura sin indicaciones extras. Algunas actividades pueden complementarse con la escritura de la canción en pentagramas, con la invención de compases o con nuevas creaciones.

csv: BOA20220727001

	La vivenciación del pulso, del acento y, en general, de los elementos musicales, se realizará en todo el ciclo priorizando la vivenciación corporal. A través de juegos musicales, partituras, dictados, improvisaciones, podemos afianzar las figuras/silencios, las equivalencias, la formación de compases, la agógica, la dinámica, los signos de repetición y de puntuación. El juego es un instrumento de aprendizaje por lo que podemos realizar ostinatos corporales, ejercicios de expresión corporal, mímica, juegos de movimiento, representaciones de emociones, personajes, desde un inicio más guiado hasta una improvisación más libre. Tanto en las coreografías como en las danzas creativas, podemos usar pelotas, aros, palabras, decorados, complementos, simular con las manos el movimiento que realizan los pies, etc. para que les ayuden a vivenciar, entender, enriquecer su expresión y disfrutar en el proceso. La danza creativa se ampliará a 8 pulsos (un "ocho"), reforzados con pequeña percusión, y unas consignas claras para acoplarlos después a la música. Se pueden plantear situaciones en las que con una misma secuencia acoplen sus producciones a diferentes estilos musicales. La luminotecnia (par led, bola disco, sombras chinescas, luz negra, entre otras) nos brinda la posibilidad de crear ambientes en el aula para fomentar una actitud creativa con ambiente escénico sensorial y cautivador. La realización de las danzas y su programación en las sesiones dependerá de su complejidad. Pueden ser parte de una sesión, en la que se trabajen otros conocimientos musicales, como ir evolucionando en varias sesiones. Hay que tener en cuenta que solemos estar "en espejo" y para la gran mayoría el inicio con la derecha es más natural. En este ciclo la lateralidad debería estar más afianzada, pero sigue habiendo alumnado al que le sigue costando. La expresividad y coordinación con el grupo tendrán más peso que la técnica y la perfección. A veces las danzas requieren de un mayor ensayo, por lo que sería ideal el trabajo interdisciplinar con Educación Física. Para poder valorar el producto final se puede grabar al grupo-clase y hacer una reflexión conjunta tras su visionado. Dentro del gran abanico que oferta la danza y que seleccionaremos teniendo en cuenta la realidad del aula y del espacio, sugerimos algunas danzas que puedan ser de guía: -Aragonesas: Es Blincos, Cadril; -Del mundo: Siete Saltos (Dinamarca), Danza de la cruz (Polonia), Polca de la estrella (Alemania); -Danza creativa: emociones, personajes, ambiente escénico; -Festivas: relacionadas con Halloween (Time Warp) , Carnaval (Talón punta), Día de la Paz, Día de la Discapacidad. En ocasiones, se realizan desde una perspectiva de Centro, adaptando pasos concretos para Infantil y Primaria; -Época: Branle de Larandienés, Pavana; -Divertimento: Gathering Peascods, Tarantela; -Danza en línea: Country, GoNoodle, Just Dance; -Sugerencias y/o aportaciones del alumnado. Durante el ciclo se pueden llevar a cabo pequeñas producciones interdisciplinares. Por ejemplo, un teatro musical realizado de forma colaborativa con otras áreas: Lengua, Plástica y Visual, entre otras. En cada sesión es importante inculcar hábitos y cuidados de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y del material del aula. El respeto, la empatía, el silencio y las normas en manifestaciones artísticas deben trabajarse desde la primera sesión y ver su evolución durante el curso.

III.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria

A. Recepción y análisis	
En Tercer Ciclo ampliaremos conocimientos, destrezas y actitudes para alcanzar el Perfil de salida y completar la formación musical de nuestro alumnado. Potenciaremos el desarrollo de actividades, tanto grupales como individuales, dando una mayor relevancia a la recepción activa, la calidad musical y el respeto ajeno y propio de las producciones.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *La selección de canciones e instrumentaciones evolucionará respecto al ciclo anterior.* *El uso de las Tecnologías digitales tendrá mayor relevancia que en los anteriores ciclos.*
– Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales y nacionales e internacionales.	La selección del cancionero o repertorio musical seguirá teniendo en cuenta aspectos como la diversidad en épocas, compositores, compositoras, lugares geográficos, patrimonio de la localidad y de la Comunidad Aragonesa, festividades, música vocal, música instrumental, lenguas, adaptaciones a la discapacidad (Lengua de signos, pictogramas, etc.) y Proyectos del Centro.

csv: BOA20220727001

– Estrategias de recepción activa. – Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. – Vocabulario específico de la música y las artes escénicas y performativas. – Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas y performativas. – Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.	La música de otras culturas, zonas geográficas, épocas y estilos amplía el conocimiento de la diversidad musical en el panorama mundial. Seguiremos conociendo las obras más relevantes de la Música Clásica, ampliando el conocimiento de compositores y compositoras, analizando las características de las épocas musicales y la diversidad de géneros musicales (ópera, rock, pop, jazz, entre otros). No por ello dejaremos de ofrecer audiciones/audiovisuales que, por moda, por gustos personales del alumnado o por otras cuestiones, puedan proponernos; ya que puede favorecer que su desinhibición sea mayor y estén más predispuestos a realizar actividades más libres. La selección de música del folclore aragonés contemplará grupos como: Biella Nuei, Bufacalibos, Los Gaiteros de Estercuel, Dulzaineros del Bajo Aragón, La Orquestina del Fabirol, Titiriteros de Binéfar, entre otros. Las audiciones/vídeos, además de fomentar la escucha activa, permiten vivenciar el pulso, el acento, el compás, el ritmo, las emociones, conocer versiones sobre una misma música y les sirven de guía en las interpretaciones que repasan en casa. Además, ofrecen la posibilidad de conocer construcciones de instrumentos, técnicas y puestas en escena. Adjuntarles los audios o vídeos trabajados en el aula les puede ayudar en la práctica en casa. Los visionados ofrecen la posibilidad de conocer construcciones de instrumentos, técnicas, puestas en escena, refuerzan el aprendizaje de canciones y guían la práctica. Para el visionado de danzas es importante seleccionar bien las fuentes. Pueden servirnos como visión previa a una ejecución posterior o simultánea. La elección de seguir al original o la necesidad de versionarlas dependerá del tipo de alumnado y del espacio disponible. Seguiremos seleccionando danzas aragonesas, del mundo, de diferentes estilos y épocas. La elección de las mismas tiene que prever las dificultades en la ejecución. Al inicio de las danzas podemos mostrarles en un mapamundi su lugar de procedencia. Es importante valorar como positivo el trabajo interdisciplinar con el Área de Educación Física. En el análisis de las danzas tendremos en cuenta aspectos como los desplazamientos, agrupaciones, movimientos, estética y época. Lo ideal sería dar continuidad a actividades complementarias como conciertos, teatros musicales, ballets, coros u otras manifestaciones musicales; ofreciendo variedades escénicas durante toda la Etapa. De esta manera, damos a todo el alumnado la posibilidad de asistir a diferentes artes escénicas, despertando su curiosidad, gustos musicales y animándoles a que los disfruten en su tiempo de ocio. El análisis de obras irá relacionado con los conocimientos trabajados. El alumnado, tras la escucha activa, puede llegar a identificar el estilo, compás, forma musical, instrumentos, voces u otros saberes. La forma musical puede reforzarse siguiendo musicogramas, secuencia de letras, movimientos para cada frase musical, etc. Se recomiendan los siguientes recursos digitales para Tercer Ciclo: -Audiovisual y arreglos musicales: Incredibox, Soundtrap, Audacity, BandLab, Garage Band, Mixr, entre otras. -Video: Openshot, DaVinci, Wondershare Filmora, VN, CapCut, etc. La parte del vocabulario específico de la música se detalla en el apartado D. Por otro lado, es importante transmitir al alumnado la importancia que tiene el silencio como medio para que la escucha y las producciones musicales se realicen con calidad al igual que transmitirles los comportamientos/normas más adecuados en las artes escénicas (conciertos, audiciones, clase) con la intención de que los pongan en práctica. Durante las sesiones es importante guiar al alumnado hacia un ambiente de respeto, donde la empatía esté impregnada y así poder evitar situaciones de burla y rechazo. El respeto, la empatía, el silencio y las normas en manifestaciones artísticas deben trabajarse en todas las sesiones.
B. Creación e interpretación	
La automatización, interiorización, asociación y dominio de los elementos musicales, de artes escénicas y performativas se transferirán a producciones propias y colaborativas. Se inculcará el uso responsable de bancos de imágenes y sonidos, el respeto propio y ajeno, la evaluación constructiva y afán de superación.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* *Es importante el desarrollo de situaciones de aprendizaje relacionadas con las artes escénicas y sus elementos fundamentales (roles, materiales y espacios), así como la planificación, organización y puesta en marcha de performances que promuevan la participación, interdisciplinariedad, trabajo colaborativo e igualdad de género del alumnado.*
– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación. – Profesiones vinculadas con la música y las artes escénicas y performativas.	La percepción y análisis de los saberes viene complementada con la creación en interpretación de muchos de ellos. Tendremos en cuenta que tanto los ejercicios de calentamiento vocal y corporal como de relajación, articulación y respiración son necesarios en el aula, pero debido al tiempo de las sesiones no pueden abarcar una extensión muy amplia.

csv: BOA20220727001

– Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones musicales, escénicas y performativas. – Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos: respeto a las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otros. Plagio y derechos de autor.	Seguiremos reflexionando sobre las diferencias existentes entre la profesionalización musical y el ámbito amateur; el papel que tienen los compositores y compositoras; destacaremos la misión del director, la labor del coreógrafo, DJ, editor, el luthier y su evolución histórica. Enfocaremos, desde una perspectiva de género y con más detalle, las profesiones vinculadas con la música, las artes escénicas y performativas: bailarines, danzantes, coreógrafos, equipo técnico, tramoyista, modista, atrecista; y lugares de ejecución: escenario, auditorio, teatro, salas, plazas, en la calle. La realización de un instrumento cotidiáfono, será al menos una vez durante el curso escolar. Pueden presentarlo en clase, pero se recomienda que su realización sea en casa. Podemos plantear una progresión en dificultad con respecto a los anteriores ciclos. En las sesiones no pueden faltar juegos vocales, de movimiento, rítmicos, o incluso todos combinados. El patrón escucha - eco puede servirnos como base para llegar a la creación propia. Los dictados musicales y rítmicos, tras su análisis y percepción, pueden llevarse a la práctica vocal para que afiancen distancias interválicas, medidas e intensidades. También podemos plantearles sencillas consignas para que creen secuencias rítmicas y/o melódicas, en grupo o individualmente. Las grabaciones pueden tener diferentes finalidades: evaluación, valoración, disfrute y propuestas de mejora.Las grabaciones o recitales tanto del grupo-clase como de grupos formados en el Centro, seguirán ofreciendo el disfrute de su producto con la posibilidad de mejoras, siempre con actitudes de respeto y motivando el espíritu de superación, tanto grupal como individualmente. Seguiremos reforzando la competencia digital planteando diversas actividades como grabaciones en el grupo-aula, grabaciones en casa individuales, creación propia o colaborativa de vídeos musicales, realización de actividades digitales, investigaciones y pequeñas producciones de creatividad sonora y audiovisual con dispositivos electrónicos y digitales (editores de audio, aplicaciones multipista, grabación-edición, etc.). Además, inculcaremos el uso responsable de bancos de imágenes y sonidos. Es importante tener controlado los permisos de imagen del alumnado para cualquier difusión. La coordinación y adecuación en la ejecución musical puede ser inmediata, con producciones que no requieran más ejecución que la planteada en la sesión o pueden ser trabajadas a largo plazo, donde la labor individual es importante para conseguir un buen resultado grupal. Por eso es importante remarcarles que el trabajo colaborativo se enriquece del trabajo individual y que cualquier actividad conlleva respeto ajeno y propio. El docente o la docente asesorarán y guiarán para conseguir que la expresión y ejecución musical sea la adecuada en las interpretaciones. Después de las actividades podemos valorar con el alumnado el proceso, sus inquietudes, miedos escénicos y fomentar críticas constructivas que refuercen su afán de superación. Desde la primera sesión es importante inculcar hábitos y cuidados de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y del material del aula.
D. Música y artes escénicas y performativas	
Se afianzarán y ampliarán conocimientos, destrezas y actitudes que contribuyan a adquirir un mayor control y expresividad corporal, disfrutando de las ejecuciones y creaciones escénicas, corporales y dramáticas. Consolidaremos las normas de comportamiento, reforzando las actitudes positivas.	
Conocimientos, destrezas y actitudes	*Orientaciones para la enseñanza* Con la práctica musical, de danzas populares y movimientos específicos de diferentes géneros escénicos se fortalecerán los saberes básicos musicales. Todo ello debe discurrir dentro de un ambiente respetuoso y empático.
– El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías. – La voz y los instrumentos musicales. Familias y agrupaciones. Clasificación. Identificación visual y auditiva. Instrumentos digitales y no convencionales. Cotidiáfonos. – El carácter, el tempo, el compás, los géneros musicales, la textura, la armonía y la forma. – Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa,	La voz seguirá enfocándose en los aspectos de respiración, vocalización, entonación y cuidado. Valoraremos tanto la entonación absoluta como la relativa. La clasificación de la voces se puede ampliar a una diferenciación más específica de las voces: masculinas (tenor - barítono - bajo), femeninas (soprano - mezzosoprano - contralto) y ampliar con beatboxing. Es un ciclo idóneo para explicar los cambios que sufren las voces masculinas en la pubertad, ya que algunos de los alumnos o algunas de las alumnas pueden estar experimentando esos cambios. Las agrupaciones musicales irán desde la individualidad hasta el conjunto: solista, dúo, trío, cuarteto, quinteto, música de cámara, orquesta, coro, banda u otras. Seguiremos diferenciando las familias de instrumentos, ampliando conocimientos sobre técnicas, instrumentos electrónicos y digitales. Mostraremos vídeos o versiones ya realizadas de cotidiáfonos para ver sus materiales, valorar la calidad del sonido y la forma de tocarlo. Podemos mostrar la evolución de la música desde un ámbito histórico con las características más relevantes de cada época (canto gregoriano, polifonía, géneros musicales, celebridades, entre otras).

csv: BOA20220727001

interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas. – Construcción de instrumentos con materiales del entorno. – Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos fundamentales en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. El silencio en la música. – Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y edición de partituras: utilización en la audición, conocimiento, interpretación, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras diversas. – El cuerpo y sus posibilidades motrices, dramáticas y creativas: interés en la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación y diversión. – Técnicas dramáticas y dancísticas de uso común. Nociones elementales de biomecánica. Lenguajes expresivos. Introducción a los métodos interpretativos. Experimentación con actos performativos. Improvisación guiada y creativa. – Capacidades expresivas y creativas de la expresión corporal y dramática. – Elementos de la representación escénica: roles, materiales y espacios. Teatralidad. Estructura dramática básica. – Aproximación a los géneros escénicos. Valoración de la importancia de la interpretación dramática en el proceso artístico y del patrimonio vinculado a las artes escénicas.	Los musicogramas tendrán grafías tanto convencionales como no convencionales. A través de ellos el alumnado sigue instrumentaciones (corporales, instrumentales, vocales) que les ayudan a entender lo que van escuchando. Durante este ciclo, los juegos auditivos y dictados melódicos evolucionarán en dificultad y en concreción (grafía musical). Continuaremos afianzando el unísono, la 3ª, la 5ª y la octava. Se trabajará con grupos colaborativos y de forma individual. Los dictados rítmicos abordarán las figuras/silencios conocidos priorizando las secuencias de 4 pulsos y analizando sus equivalencias. El compás de 6/8 puede plantearse desde una perspectiva más vivencial que analítica. En este ciclo, se incidirá con más precisión en los conceptos de aire, tempo, signos de repetición, signos de puntuación y se introducirán las alteraciones (sostenido, bemol y becuadro). Si optamos por introducir la clave de fa será con un enfoque de percepción más que práctico. Asociar sílabas a las figuras puede facilitar al alumnado la discriminación de los ritmos propuestos. Si el nivel lo permite, intentaremos reproducir el ritmo y que lo transcriban/reconozcan sin usar asociación silábica. Podemos combinar diferentes situaciones durante el ciclo: -tarjetas preparadas con las figuras/silencios a reconocer con el fin de que construyan la secuencia escuchada, -secuencias preparadas para que las reconozcan, -repartir una figura/silencio de forma individual para que formen secuencias colaborativas, -actividades interactivas. La lectura y escritura musical toma más peso en este ciclo. Se intentará que la lectura musical se realice sin apoyos de colores ni notas escritas debajo de ellas. La transcripción musical o creaciones propias formarán parte en actividades a realizar durante cada curso. Reforzaremos conceptos como la anacrusa, síncopa, tresillo, signos de repetición y puntuación, agógica y dinámica. Introduciremos la escala de Do Mayor, con sus tonos y semitonos, analizando intervalos, desde lo más básico (distancia - tonos - semitonos) hasta, si es viable, una concreción mayor. Tener la referencia de un teclado les facilita el análisis interválico. El repertorio vocal y/o instrumental combinará tanto el trabajo en unísono como el polifónico (instrumentaciones vocales, corporales, instrumentales, combinadas). Para reforzar algunas canciones podemos usar la fononimia Kodaly, usar la mano como pentagrama y señalar la nota en ella, trabajar previamente musicogramas, vivenciar el pulso con aros u otros objetos, inventar textos. La dotación instrumental del aula puede condicionar la realización de actividades por lo que es misión del docente o de la docente adaptar o versionar las instrumentaciones que se vayan a realizar. Existen muchas propuestas en las redes que facilitan o dan ideas para las actividades instrumentales. Sería interesante que el alumnado tuviera un instrumento melódico propio para crear hábito de estudio y así fomentar la práctica y la lectura. Podemos introducir el ukelele, aunque según los centros se puede anticipar a otros ciclos. Este instrumento suele tener buena acogida entre el alumnado. Lo ideal es disponer de una dotación variada de instrumentos de pequeña percusión, parches, carillones, xilófonos, boomwhackers, ukeleles y otros como vasos, palillos, cucharas. Pueden existir otros instrumentos como teclados, guitarras, que tal vez sean más de uso por el docente o la docente. Los acompañamientos corporales y/o vocales pueden realizarse con un fin único o ser el paso previo para transferirlos a los acompañamientos instrumentales. El uso de musicogramas, con grafía convencional o no convencional, facilita el seguimiento en las instrumentaciones, integra al alumnado con discapacidad y suele ser un recurso motivador para el alumnado. La vivenciación del pulso y del acento se realizará en todo el ciclo. A través de juegos musicales, partituras, dictados, improvisaciones, podemos afianzar las figuras/silencios, las equivalencias, la formación de compases, la agógica, la dinámica y los signos de repetición. Los movimientos tienen que partir del movimiento natural para ir definiéndose hacia una ejecución más guiada. Se tendrán en cuenta los parámetros del movimiento: saltos, pasos, giros, desplazamientos, trayectorias, suspensión, caída, repercusión, movilidad articular, flexibilidad muscular. El juego es un instrumento de aprendizaje por lo que en este bloque podemos realizar ostinatos corporales, ejercicios de expresión corporal, mímica, juegos de movimiento, representaciones de emociones, personajes, desde un inicio más guiado hasta una improvisación guiada o más libre. Es un ciclo donde el alumnado empieza a tener más reservas y vergüenzas que dificultan, en ocasiones, la puesta en escena. Tanto en las coreografías como en las danzas creativas, podemos usar pelotas, aros, palabras, decorados, complementos, simular con las manos el movimiento que

csv: BOA20220727001

	realizan los pies, etc. para que les ayuden a vivenciar, entender, enriquecer su expresión y disfrutar en el proceso. En la danza creativa, seguiremos planteando secuencias de 8 pulsos, reforzados con pequeña percusión y unas consignas claras para acoplarlos a la música. Se pueden plantear situaciones en las que con una misma secuencia experimenten diferentes estilos musicales. La luminotecnia (par led, bola disco, luz negra, aro de luz, entre otras) nos brinda la posibilidad de crear ambientes en el aula para fomentar una actitud creativa con ambiente escénico sensorial y cautivador. La realización de las danzas y su programación en las sesiones dependerá de su complejidad. Pueden ser parte en una sesión en la que se trabajen otros conocimientos musicales como ir evolucionando en varias sesiones. Hay que tener en cuenta que solemos estar "en espejo" y para la gran mayoría el inicio con la derecha es más natural. En este ciclo, la lateralidad debería estar afianzada. La expresividad y coordinación con el grupo tendrán más peso que la técnica y la perfección. A veces las danzas requieren de un mayor ensayo, por lo que sería ideal el trabajo interdisciplinar con Educación Física. Para poder valorar el producto final, se puede grabar al grupo-clase y hacer una reflexión conjunta tras su visionado. Dentro del gran abanico que oferta la danza y que seleccionaremos teniendo en cuenta la realidad del aula y del espacio, sugerimos algunas danzas que puedan ser de guía: -Aragonesas: Tin Tan, Paloteau de Boltaña; -Del mundo: Break Mixer (EEUU), Troika (Rusia), Zemer Atik (Israel); -Danza creativa: emociones, personajes, ambiente escénico; -Festivas: relacionadas con Halloween (Thriller), Carnaval, Día de la Paz, Día de la Discapacidad. En ocasiones, se realizan desde una perspectiva de Centro, adaptando pasos concretos para Infantil y Primaria; -Época: Minué, Charlestón; -Divertimento: Conchinchina Folar, Polca americana; -Danza en línea: Country, GoNoodle, Just Dance; -Sugerencias y/o aportaciones del alumnado. Durante el ciclo se pueden llevar a cabo pequeñas producciones interdisciplinares. Por ejemplo, un teatro musical realizado de forma colaborativa con otras áreas: Lengua, Plástica y Visual, entre otras. En cada sesión es importante inculcar hábitos y cuidados de la voz, del cuerpo, de los instrumentos y del material del aula. El respeto, la empatía, el silencio y las normas en manifestaciones artísticas deben trabajarse desde la primera sesión y ver su evolución durante el curso.

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

Disponer de un aula específica junto con una buena dotación instrumental facilita el desarrollo de las actividades planificadas, así como un equipamiento adecuado de materiales digitales (dispositivos de grabación y edición audiovisual). En muchas ocasiones, hay que ajustarse a los espacios asignados y recurrir a versiones "económicas" de instrumentos hechos con material reciclado. La distribución horaria y el tipo de escuela (CRAs, unitarias, internivelares, nivelar) son condicionantes a tener en cuenta a la hora de elaborar las programaciones didácticas. No obstante, como base, se partirá de una práctica fundamentalmente activa, fomentando en todo momento la participación de todo el alumnado para conseguir que sea el protagonista de su propio aprendizaje. Además, será primordial la interacción y colaboración de sus otros protagonistas: docente y familia.

Los centros que participan en diversos Proyectos Musicales requieren tiempo extra para su preparación. La planificación de proyectos artísticos permite entrelazar métodos pluridisciplinares y de interacción con otras áreas, lo que exige una planificación conjunta y coherente de acciones educativas transferibles entre sí.

En cuanto al clima de clase, este será de respeto y ayuda, donde la convivencia constituirá uno de los aprendizajes básicos y las diferencias entre el alumnado serán apreciadas como un factor enriquecedor.

Interpretar canciones, instrumentaciones, dramatizaciones, danzas, improvisaciones, etc. son actividades en las que todo el alumnado se siente parte activa de una misma tarea, estimulando así la participación individual, el refuerzo del vínculo social del grupo y la elaboración de proyectos de forma cooperativa.

csv: BOA20220727001

Sería conveniente aplicar metodologías de pedagogos musicales (Dalcroze, Orff, Willems, Martenot, Hemsy de Gainza, Kodaly, entre otros) en las actividades de clase. Podemos disponer de un gran abanico de canciones, danzas, instrumentaciones, musicogramas, recursos y herramientas digitales para seleccionar los que mejor se adecuen a la realidad del aula.

Para fomentar el patrimonio aragonés sería importante contar con un banco de recursos sobre grupos, cantantes, temas, instrumentos, vestimentas, folcloristas y otros aspectos relacionados con él. Agrupaciones como Biella Nuei, Bufacalibos, Los Gaiteros de Estercuel, Dulzaneiros del Bajo Aragón, La Orquestina del Fabirol, Titiriteros de Binéfar, entre otras; danzas como Ball del Rogle, Polca Bibí, La punta y el talón, Pasabilla Cruzada, Polca Sigoleta, Villanos de la Almunia, Polca Regadera, Villanos San Martín y Calamocha, Bajadilla de Alarba, San Roque, San Juan, Vals-jota, Polca-Piqué, La Rosca, Trespuntiau, Es Blincos, Cadril, Tin Tan, Paloteau de Boltaña, entre otras; otros recursos como Chis-Chas, Cascabillo, Bigulín, Método Procesual, etc.

Es imprescindible tener presente en todo momento el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 (UNESCO) cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Los aprendizajes de los saberes básicos serán guiados por los docentes o las docentes con el fin de alcanzar las competencias específicas del área. A través de la percepción y la expresión musical, se desarrolla la capacidad de atención, la memoria, las habilidades manipulativas y el pensamiento crítico y creativo. El conocimiento de las diferentes manifestaciones musicales debería permitirles un mayor disfrute de estas en su tiempo de ocio.

La adquisición del lenguaje musical será progresiva, pudiendo utilizar recursos en la identificación de colores establecidos para las notas musicales para ir consiguiendo una lectura musical sin apoyos extras.

La utilización de las Tecnologías digitales estarán presentes en la búsqueda de información, la creación musical digital y la difusión de las propias creaciones. Además, las plataformas digitales y la creación de clases virtuales facilitan la comunicación con el alumnado y las familias.

Se tendrán en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje respetando las características personales del alumnado. Las actuaciones generales de intervención educativa se orientarán a la prevención de necesidades y respuesta anticipada, promoción de la asistencia y la prevención del absentismo, realización de diferentes propuestas metodológicas y organizativas que atiendan a la diversidad del alumnado, uso de estrategias que garanticen la accesibilidad universal de los aprendizajes (ayudas visuales, sistemas alternativos de comunicación,...), adaptaciones no significativas del currículo que podrán ser de priorización o temporalización de los saberes básicos, ajuste y/o enriquecimiento de la programación.

El docente o la docente deben observar el mensaje que recibe del alumnado, procesar sus elementos para dar una respuesta respetuosa, empática y resolutiva.

IV.2. Evaluación de aprendizajes

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa. Tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Cuando el progreso no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo tan pronto como se detecten las dificultades con el fin de garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles. Los mecanismos de refuerzo serán tanto organizativos como curriculares (apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo). Se adoptarán medidas curriculares y organizativas inclusivas para asegurar que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar los objetivos y las competencias de la etapa.

El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Los instrumentos de evaluación serán variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje para permitir una valoración objetiva de todo el alumnado (listas de cotejo, producciones musicales, asambleas, puesta en común, pruebas objetivas, resolución de ejercicios musicales, investigación, competencia digital, entre otras). El uso de las tecnologías puede facilitar al docente o la docente una objetivación mayor a la hora de registrar los saberes básicos (realizar grabaciones y visionados posteriores, pruebas digitales de única respuesta, complementos como CoRubrics, Classroom, Quizizz, Plickers, etc.).

csv: BOA20220727001

Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos de IN, SU, BI, NT o SB.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas define las situaciones de aprendizaje como "situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas." Las situaciones de aprendizaje deben ser situadas en el contexto para dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La proposición de las situaciones de aprendizaje es un asunto que está constantemente evolucionando, lo ideal es que sea planteado tanto por el docente o la docente como por el alumnado, aunque también una propuesta mixta con zonas de confluencia puede resultar interesante. Dentro de ellas se ordenan los bloques de saberes básicos que el profesorado tiene que tener en cuenta para trabajar en el aula y para elaborar las programaciones didácticas.

Las situaciones de aprendizaje deben ser el elemento coordinador e interdisciplinar más destacado en la consecución del objetivo de la globalización del aprendizaje y la herramienta principal que supere las barreras que suponen las áreas en la realidad educativa. Además, son la fuente de referencia a los Programas y Proyectos en los que esté inmerso el Centro educativo, así como dentro del marco educativo, normativo y social que suponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.

Los elementos que debemos tener en consideración para plantear una situación de aprendizaje son:

Introducción y contextualización

El punto de partida será un contexto atractivo, relevante y que resulte confortable al alumnado para que resulte motivador.

Objetivos didácticos

Dentro de ese marco educativo seleccionaremos unos logros que se esperan que el alumnado alcance al finalizar la situación de aprendizaje y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas.

Elementos curriculares

Reflejaremos las competencias clave, competencias específicas, los saberes básicos, los correspondientes criterios de evaluación y la interdisciplinariedad con otras áreas.

Proceso

En este apartado describimos la actividad, incluyendo todos los aspectos organizativos, recursos, temporalización (en sesiones o fases) y su contextualización en la programación. Las tareas propuestas serán relevantes y significativas para resolver retos de forma colaborativa y creativa para conseguir el refuerzo de la autoconfianza, la responsabilidad, la autonomía y la reflexión propia.

Producto final

El punto de llegada se alcanzará con la realización de un ejercicio de creación donde el alumnado pueda evidenciar su aprendizaje, a través de presentaciones digitales y/o multimodales para explicar y exponer sus reflexiones, sus conclusiones, sus descubrimientos, así como el proceso para su consecución. Dicho producto puede ser publicado con el objeto de compartir aprendizajes con otros docentes u otras docentes, con la Comunidad Educativa de su Centro o a través de otras vías digitales o audiovisuales.

Metodologías y estrategias didácticas

En este apartado reflejaremos la metodología concreta de la situación de aprendizaje, dejando reflejadas las recomendaciones, adaptaciones y estrategias didácticas más específicas. Las situaciones de aprendizaje del Área de Música y Danza deben proporcionar al alumnado la adquisición de destrezas y el desarrollo de habilidades musicales significativas.

csv: BOA20220727001

Las canciones, instrumentaciones, lecturas rítmico-melódicas, audiciones, actividades motrices y de expresión corporal, entre muchas otras, son la herramienta cotidiana que debemos utilizar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La normalización y el fomento en el uso de las Tecnologías digitales y de las TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación) son un vía tremendamente atractiva y motivadora para el proceso, siempre desde el uso moderado y bien dirigido de las mismas en entornos educativos seguros.

La enseñanza musical debe mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un prisma en el que las manifestaciones artísticas y multiculturales adquieren suma importancia, aprendiendo desde el principio de igualdad y respeto, así como favoreciendo el deseo de conocer nuevas culturas.

Potenciaremos el desarrollo del talento propio, la inteligencia emocional y de las inteligencias múltiples a través del fomento de la autoconfianza, la creatividad y las emociones. Daremos especial importancia a metodologías audiovisuales, manipulativas, significativas, vivenciales y experimentales en tareas colaborativas para que el alumnado sea partícipe y protagonista de su aprendizaje.

Además, se refleja la atención a las diferencias individuales y las recomendaciones para la evaluación formativa.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Ejemplo de situación didáctica 1
“Somos borboletinhas”
Introducción y contextualización
La canción “Borboletinha” va a ser el eje motor para afianzar varios saberes básicos del bloque A, B y D. Se ha pensado en un número de dos sesiones dirigidas al alumnado de 4º de Primaria.

Objetivos didácticos
Vivenciar el pulso, negras y blancas. Interpretar la letra de la canción, leer en partitura (sol a do’) con voz e instrumento melódico. Coordinar el movimiento con el grupo clase.

Elementos curriculares involucrados
Competencias clave
Competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender.
Competencias específicas
CE.EA1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
CE.EA4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.
Saberes
Tienen relación con los tres bloques:
A. Recepción y análisis
- Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales.
- Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.
- Vocabulario específico básico de la música y las artes escénicas y performativas.
- Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas y performativas.
B. Creación e interpretación

csv: BOA20220727001

- Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones musicales, escénicas y performativas.

D. Música y artes escénicas y performativas

- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación e improvisación a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.
- Lenguajes musicales básicos: aplicación de sus conceptos básicos en la interpretación de propuestas musicales y vocales e instrumentales.
- El cuerpo y sus posibilidades motrices y creativas: interés por la experimentación y la exploración a través de las ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de comunicación y diversión.

Criterios de evaluación

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

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

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

Conexiones con otras áreas

Área de Educación Física y Área de Lengua Castellana.

Proceso-Producto final

Sesión 1

-Presentación de la canción Borboletinha (la primera vez en portugués y la segunda en español).

-Realización del musicograma corporal proyectado en clase. Distribución de los aros en el suelo del aula, simulando un gusano con inicio y fin, para vivenciar la duración de negras y blancas. El alumnado se colocará en fila al inicio del gusano. La secuencia será la siguiente: negra (pie derecho dentro), negra (pie izquierdo dentro), blanca (los dos pies saltan a la vez fuera del aro). Repetición de la secuencia en los siguientes aros.

-Reparto e interpretación de la partitura de la canción con los colores correspondientes a las notas.

Sesión 2

-Se colocarán 16 aros en el suelo (4 filas de 4 aros formando un cuadrado). Vivencia del pulso. Dos filas enfrentadas, con inicio en el aro de la derecha. La secuencia será: salto de entrada, dos saltos a la izquierda, dos saltos a la derecha, salto hacia el aro de delante (y así sucesivamente). El nuevo danzante se incorporará cuando el danzante 1 vaya a saltar a la fila 3 de aros.

-Valoración de la actividad corporal en asamblea.

-Práctica vocal: recordatorio de la canción realizada en la sesión 1.

-Práctica instrumental: realizada con un instrumento melódico (flauta, carillón, etc.). Se solicitará al alumnado que grabe en casa su producción, en el plazo marcado, y que lo adjunte con una valoración de su ejecución (por ejemplo: puede adjuntar el vídeo en classroom o en otro medio que se determine en el Centro).

En ambas sesiones el respeto y el silencio serán elementos imprescindibles para el buen desarrollo de las actividades.

Metodología y estrategias didácticas

Si no se dispone de proyector el alumnado puede seguir por imitación al docente o a la docente. El refuerzo sonoro de las negras y blancas ayuda a no perder la secuencia. Una propuesta sería guiar con el pandero las negras y con el gong las blancas. La cantidad de aros es orientativa (pensada para una clase de 25) pero dependerá de la ratio y del espacio. El alumnado esperará al inicio de la canción fuera del aro y en fila. Una vez iniciado el movimiento en el aro, se respetará la distancia de un aro vacío entre el alumnado. El primer saltarín siempre tiene más dificultad, ya que no tiene la referencia que van creando el resto de saltarines. Tanto en la sesión 1 como en la sesión 2 el docente o la docente mostrarán la secuencia para que puedan visualizarla y comprenderla. Se pueden usar las manos como ejercicio previo: una mano hace de aro y la otra “con dos dedos” simulará las piernas. El docente o la docente irán marcando el pulso para que los saltos sean lo más coordinados posibles entre el alumnado. Para facilitar el ensayo de la canción, si es posible, se adjuntará el audio-vídeo y la partitura en la aplicación elegida en el Centro. De esta forma

csv: BOA20220727001

el contacto alumnado-docente-familia es más eficaz para poder resolver dudas y hacer indicaciones personales en las aportaciones de la grabación que se les solicita. Si la canción resultase muy rápida, se bajará la velocidad para que se puedan desarrollar las actividades sin dificultades. En actividades colaborativas de movimiento, coordinado con música y con objetos, instrumentaciones y voz, el respeto hacia el prójimo y hacia uno mismo son ejes imprescindibles para evitar burlas y frustraciones, valorando positivamente el esfuerzo y la capacidad de superación. La asamblea, la lista de cotejo y el visionado de la grabación serán los instrumentos para realizar la evaluación.

Atención a las diferencias individuales
Aplicación del modelo de enseñanza DUA teniendo en cuenta las adaptaciones significativas y no significativas.

Recomendaciones para la evaluación formativa
Este tipo de actividades se transfieren en otras sesiones a través de otras canciones, danzas y dinámicas en las que se puede ver la evolución de coordinación con el resto del grupo y la superación individual.

Ejemplo de situación didáctica 2
"TikTok Challenge"
Introducción y contextualización

La producción gamificada "TikTok Challenge" va a ser el eje motor para afianzar varios saberes básicos del bloque A, B y D. El periodo de tiempo necesario para su presentación, desarrollo y consecución adecuada será a través de 5 sesiones.
La actividad está dirigida para los niveles de 3º, 4º, 5º o 6º de Primaria, pudiendo ser adaptada según las necesidades específicas del aula y del Centro.

Objetivos didácticos
Coordinar el movimiento con el grupo clase. Representar producciones artísticas de manera cooperativa. Conocer las posibilidades de los medios audiovisuales. Realizar producciones grupales usando metodologías proactivas.

Elementos curriculares involucrados
Competencias clave
Competencia digital, Aprender a Aprender, Competencias Sociales y Cívicas y Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).
Competencias específicas
CE.EA1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
CE.EA3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
Saberes
Tienen relación con los tres bloques:
A. Recepción y análisis
- Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales y nacionales e internacionales.
- Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas y performativas.
B. Creación e interpretación
- Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos: respeto a las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otros. Plagio y derechos de autor.
D. Música, artes escénicas y performativas
- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.
- Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y edición de partituras: utilización en la audición, conocimiento, interpretación, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras diversas.

csv: BOA20220727001

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

Criterios de evaluación

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

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

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

Conexiones con otras áreas

Área de Educación Física.

Descripción de la actividad

Esta actividad está englobada dentro de un proyecto propio del docente o de la docente basado en la gamificación y el trabajo del Área, alrededor de Centros de Interés usando diferentes metodologías proactivas. Versa sobre la realización y consecución de manera positiva de 3 coreografías guiadas por creadores de contenido reconocidos pertenecientes a la red social TikTok a través de la herramienta digital "Genially". Seguidamente de la consecución positiva de los retos, se presentará una gran actividad final que consistirá en la representación de una performance que aúne las coreografías de los tres retos. Dicha performance será registrada a través de la utilización de recursos audiovisuales (engloba la grabación, edición y posterior reproducción de dicho contenido) para la consecución de diversos fines educativos, que van desde el enriquecimiento del proceso evolutivo usando otros instrumentos evaluativos fuera de los tradicionales hasta el refuerzo de diversos aspectos emocionales, físicos y mentales del alumnado. Fuera de toda duda debe quedar que los contenidos multimedia que usaremos son apropiados y adecuados tanto a la edad como a la sensibilidad de nuestro alumnado, cumpliendo en todo momento con el Plan de Igualdad del Centro. Asimismo, se busca conectar con el alumnado a través de sus intereses, usando sus propios intereses y gustos para crear una motivación extra hacia dicha actividad en concreto y hacia el Área en general.

La actividad gamificada tiene varios tramos de ejecución diferentes:

1º Presentación de la actividad al grupo-clase: El docente o la docente muestran en la primera sesión la actividad gamificada al alumnado, explicándoles en qué consiste la actividad, cómo funciona la mecánica de los retos, qué requisitos tienen que cumplir para superarlos, cuál es el trabajo que esperamos de ellas y ellos, etc. Los retos planteados serán tres coreografías populares extraídas de la red social "TikTok", con contenido adecuado a su edad.

2º Preparación, representación y superación de los diferentes retos de manera ordenada y progresiva: El alumnado debe visionar, ensayar y preparar en su domicilio cada reto semanal, que será explicado, analizado y llevado a la práctica en clase. Esta práctica se dividirá en 2 momentos: uno enfocado al ensayo-explicación grupal en el aula y otro sería la grabación del reto con medios audiovisuales, tanto como instrumento de evaluación como de visionado/análisis/aprendizaje proactivo para el grupo.

Durante la sesión de música, donde realizamos otras actividades y tareas relacionadas con el lenguaje musical, así como de aspectos rítmicos, vocales, auditivos, instrumentales y de relajación física y mental, reservaremos 5-10 minutos de la sesión para desarrollar el aspecto motriz (relacionada con la Danza), ya que suele encajar muy bien para finalizar la sesión. Funciona de manera muy positiva el hecho de practicar la coreografía una o varias veces antes de grabarla para que el alumnado se concentre en la actividad, gane confianza tanto individual como grupal. Una vez conseguido este "efecto confianza", grabamos la representación corporal, observamos y evaluamos de manera crítica y constructiva si el grupo-clase ha superado el "reto semanal" (han realizado la coreografía grupal de manera adecuada).

A lo largo de esas 3 semanas (pueden ser las 3 semanas previas a la evaluación del trimestre en el que la desarrollemos), el alumnado irá repitiendo el proceso anteriormente explicado para ir superando cada uno de los retos lanzados por el docente o la docente, que decidirán según su criterio profesional si el reto ha sido superado o no por el grupo-clase como ya hemos indicado. Una vez superados los 3 retos, en esa semana realizarán en sus casas un

csv: BOA20220727001

repaso de las 3 coreografías superadas en cada reto, ya que en la siguiente sesión realizaremos una performance del "TikTok Challenge" que el alumnado ha superado.
3º Actividad final: Se procede a realizar una gran performance que consiste en la realización de los 3 retos de baile de manera consecutiva. Dicha situación didáctica se realizará al aire libre en el patio del colegio y será grabada con medios audiovisuales, necesitando la colaboración de otros docentes o de otras docentes (recomendable desde varios puntos y diferentes planos con dispositivos móviles). Necesitará una edición de audio previa de la música de los 3 retos por parte del docente o de la docente, así como un emisor de audio (altavoces potentes o bafles). Realizaremos una prueba previa a la grabación para dar seguridad y autoconfianza al alumnado, así como también chequear que los dispositivos funcionan correctamente y sus encuadres de grabación son los adecuados.
Haremos varias tomas y repeticiones de grabación para tener material suficiente y adecuado para la edición del video de la performance. Dependiendo de los permisos e ideas que se adopten, puede ser utilizado para diversos fines. Para el docente o la docente, el fin último es su visionado para poder realizar con más detalle el proceso evaluativo del alumnado.
Para finalizar la actividad, el grupo-clase realizará una autoevaluación sobre la actividad que será posteriormente valorada en diferentes aspectos por el docente o la docente.

Metodología y estrategias didácticas
La metodología que hemos llevado a la práctica es ABJ (Aprendizaje Basado en Juegos - Gamificación) con la planificación de la actividad, así como una metodología FLIPPED CLASSROOM para trabajar los bailes en casa y mostrar los resultados directamente en el aula.
La gamificación es una gran estrategia didáctica que da unos grandes resultados en nuestra Área de Música y Danza.
La temática de dicha gamificación es la clave para que toda esta actividad tenga una fenomenal aceptación en el alumnado y una gran carga motivadora a la hora de prepararla y realizarla.
El uso de las TACs y las redes sociales (con fines educativos y basado en el respeto propio y ajeno) hace que la actividad pueda tener un resultado magnífico, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como desde el punto de vista evaluativo.

Atención a las diferencias individuales
El docente o la docente tendrá en cuenta las características individuales y grupales del alumnado, para modificar y adaptar las actividades, minimizando las diferencias individuales y la enseñanza inclusiva.
Aplicación del modelo de enseñanza DUA teniendo en cuenta las adaptaciones significativas y no significativas.
Una ventaja es que la actividad es soportada por todo tipo de dispositivos (ordenador, laptop, Tablet o teléfono móvil) facilitando el acceso a las familias. En el caso de que hubiese alumnado con necesidad de recursos se contemplarán otras alternativas para subsanar las carencias digitales de las familias de la comunidad educativa.

Recomendaciones para la evaluación formativa
Este tipo de actividades se desarrollan en varias sesiones a través de una serie de retos. Deben superar cada reto antes de pasar al siguiente. Así es como nos aseguramos que el alumnado consiga evolucionar en la coordinación con el resto del grupo y la superación individual deseada.
El docente o la docente guiarán, apoyarán, observarán, registrarán y evaluarán el desarrollo y evolución del alumnado tanto de manera individual como grupal a lo largo del transcurso de toda la actividad.
Finalmente, el docente o la docente propondrán un documento de autoevaluación al grupo-clase. El alumnado deberá realizar un ejercicio de evaluación tanto propia como grupal sobre diferentes aspectos, tanto musicales como emocionales, sobre la actividad. Dicho documento aportará aspectos del proceso evaluativo, tanto del alumnado como del docente o de la docente, realizando un ejercicio de autocrítica para poder acometer posibles mejoras o modificaciones en la actividad.

V. Referencias

Dalcroze, J. (1920). *Ritmo, música y educación*. Ed. Ricordi.

csv: BOA20220727001

Hemsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.

Orff-Schulwerk, C.(1969). *Música para niños, introducción*. Ed. Unión musical española.

Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Universitaria. Buenos Aires.

Isabel Riazuelo Fantova. (2001). *Danzas Del Sobrarbe.* Aragón en el aula.

Díaz, M., Giráldez,A. (2007) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Grao.

Rubio Abella, Jesús. (2009). *Bailes populares y danzas tradicionales en Aragón.* Servicio de Educación.

Calvet Villena, Gemma y Ismael Biosca, Montserrat. (2011). *Danza Creativa: 7 (Pentagrama*).

Sarmiento Saracibar, Ainhoa (2015). *101 Ejercicios de Danza Contemporánea para niños y jóvenes*.

csv: BOA20220727001

ANEXO III

Horario semanal por áreas de conocimiento y cursos

Horario semanal en minutos por áreas de conocimiento y cursos[1] en Educación Primaria

	1er Ciclo		2º Ciclo		3er Ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Áreas de conocimiento obligatorias						
Ciencias de la Naturaleza	90	90	90	90	90	90
Ciencias Sociales	90	90	90	90	90	90
Lengua Castellana y Literatura	240	240	240	240	240	240
Educación Plástica y Visual	60	60	60	60	60	60
Música y Danza	60	60	60	60	60	60
Primera Lengua extranjera	150	150	150	150	150	150
Matemáticas	225	225	225	225	225	225
Religión/Atención educativa	60	60	60	60	60	60
Educación Física	180	180	180	180	135	135
Tutoría	45	45	45	45	45	45
Educación en Valores Cívicos y Éticos					45	45
Otras áreas de conocimiento y actividades lectivas asociadas a la autonomía de centro						
Segunda lengua extranjera					90	90
Lengua extranjera programa bilingüismo[2] (Francés/Alemán)	135	135	135	135	135	135
Lenguas propias de Aragón[3] (Aragonés/Catalán)	90	90	90	90	90	90
Autonomía de centro[4]	150	150	150	150	150	150
TOTAL ACTIVIDADES LECTIVAS	1350	1350	1350	1350	1350	1350

Recreo	30 minutos diarios

[1] Para cada área de conocimiento, los centros podrán planificar una carga lectiva menor a lo señalado en algún curso siempre que no se elimine el área en los cursos en los que debe impartirse y que la suma de las cargas lectivas para cada área a lo largo de cada ciclo sea igual o superior que la suma correspondiente a las cargas lectivas indicadas en esta tabla para cada área.

[2] Horario semanal máximo, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 10.5 de esta orden.

[3] En centros autorizados, de acuerdo con su normativa de referencia.

[4] En centros con Segunda lengua extranjera, programa de bilingüismo o programa de lenguas propias de Aragón, tiempo restante hasta completar el tiempo total para actividades lectivas.

csv: BOA20220727001

ANEXO IV

EXPEDIENTE ACADÉMICO

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Centro:	Código de centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:
Fecha de apertura del expediente [1]:	Nº de Expediente:	Nº Registro de Matrícula:

Datos personales

Apellidos:	Nombre:	Fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:
Domicilio:			Código postal:
Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:		Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:	
Tfno 1:	Tfno 2:	Tfno 3:	Tfno 4:

Antecedentes de escolarización en Educación Infantil y Primaria

Nombre del centro	Localidad	Provincia	Código de centro	Nº Reg. matrícula	Nº expediente	Etapa	Cursos

Datos médicos y psicopedagógicos relevantes

OBSERVACIÓN: Si existe evaluación de las necesidades específicas de apoyo educativo o evaluación psicopedagógica y adaptación curricular significativa, se adjuntará a este expediente.

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Medidas de apoyo educativo

TRASLADO DE CENTRO	
Con fecha:	se traslada al centro:
Localidad:	Provincia:

Resultados de la evaluación del primer ciclo

[1] Esta fecha coincide con la del expediente LOMCE por ser una continuidad, salvo en los iniciados con fecha igual o posterior al 1/09/2022.

csv: BOA20220727001

	Primer curso			Segundo curso			Segundo curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a primer curso y segundo curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, Inglés; FR, Francés; AL, Alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (AR, Aragonés; CAT, Catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a segundo curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Expediente académico - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

Resultados de la evaluación del segundo ciclo

	Tercer curso			Cuarto curso			Cuarto curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de las Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a primer curso y segundo curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, Inglés; FR, Francés; AL, Alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (AR, Aragonés; CAT, Catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a cuarto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Expediente académico - Página 3 de __

csv: BOA20220727001

Resultados de la evaluación del tercer ciclo

	Quinto curso			Sexto curso			Sexto curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Educación en Valores Cívicos y Éticos									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a primer curso y segundo curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, Inglés; FR, Francés; AL, Alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (AR, Aragonés; CAT, Catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a sexto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Expediente académico - Página 4 de __

csv: BOA20220727001

ANEXO V - A

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL _____(*) CURSO	CURSO ACADÉMICO:	GRUPO:

Centro:	Código de centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR EL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO

				CN		CS		LCL		M		LE (1)				EF		MD		EPV		EVCE		AE		R		LPA(2)		Promoción
Nº de Orden	Apellidos	Nombre	Bil/LPA (3)	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	
01																														
02																														
03																														
04																														
05																														
06																														
07																														
08																														
09																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														

csv: BOA20220727001

20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														

Normas de cumplimentación:

- Las abreviaturas de las áreas de conocimiento se corresponden con las siguientes denominaciones: CN, Ciencias de la Naturaleza; CS, Ciencias Sociales; LCL, Lengua Castellana y Literatura; M, Matemáticas; LE, Lengua extranjera; EF, Educación Física; MD, Música y Danza; EPV, Educación Plástica y Visual; EVCE, Educación en Valores Cívicos y Éticos; AE, Atención educativa; R, religión; LPA, Lenguas Propias-
- En la columna "Cali" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, Inglés; FR, Francés; AL, Alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (AR, Aragonés; CAT, Catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos: Consígnese solo para los cursos quinto y sexto.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

(*) Indíquese: primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto, según el curso que corresponda.

RESUMEN DE RESULTADOS

Alumnos y alumnas que han cursado _____ curso de Educación Primaria				Calificación	CN	CS	LCL	M	LE[1]		EF	MD	EPV	EVCE	AE	R	LPA[2]
Matriculados	Promocionan (Total)	Promocionan con medidas de APO, APC o ACS	No Promocionan	IN													
				SU													
				BI													
				NT													
				SB													

Observaciones:

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA TUTOR/A

Fdo: _____

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Acta de evaluación final - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL _____(*) CURSO (GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE)	CURSO ACADÉMICO:	GRUPO:

Centro:	Código centro:		☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:	
Dirección:		Teléfono:	

GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE										
			CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Nº de Orden	Apellidos	Nombre	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										

csv: BOA20220727001

25										
26										
27										
28										

Normas de cumplimentación:
- Las abreviaturas de las competencias claves se corresponden con las siguientes denominaciones: CCL, competencia en comunicación lingüística; CP, competencia plurilingüe; STEM, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 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. .
- En la columna "Grado de adquisición", dicho grado se consignará en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente

(*) Indíquese: primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto, según el curso que corresponda.

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA TUTOR/A

Fdo: _____

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

csv: BOA20220727001

ANEXO V - B

ACTA DE EVALUACIÓN

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

ACTA DE LA _____ (*) EVALUACIÓN DEL _____(**) CURSO	**CURSO ACADÉMICO:**	**GRUPO:**

Centro:	Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:

CALIFICACIONES OBTENIDAS POR EL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO

				CN		CS		LCL		M		LE (1)				EF		MD		EPV		EVCE		AE		R		LPA(2)		Promoción
Nº de Orden	Apellidos	Nombre	Bil/LPA (3)	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	Cali	M.A	
01																														
02																														
03																														
04																														
05																														
06																														
07																														
08																														
09																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														

csv: BOA20220727001

20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														

Normas de cumplimentación:

- Las abreviaturas de las áreas de conocimiento se corresponden con las siguientes denominaciones: CN, Ciencias de la Naturaleza; CS, Ciencias Sociales; LCL, Lengua Castellana y Literatura; M, Matemáticas; LE, Lengua extranjera; EF, Educación Física; MD, Música y Danza; EPV, Educación Plástica y Visual; EVCE, Educación en Valores Cívicos y Éticos; AE, Atención educativa; R, religión; LPA, Lenguas Propias-
- En la columna "Cali" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, Inglés; FR, Francés; AL, Alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (AR, Aragonés; CAT, Catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos: Consígnese solo para los cursos quinto y sexto.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

(*) Indíquese: primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto, según el curso que corresponda.

RESUMEN DE RESULTADOS

	Calificación	CN	CS	LCL	M	LE[1]		EF	MD	EPV	EVCE	AE	R	LPA[2]
Alumnos y alumnas que han cursado ____ curso de Educación Primaria	**IN**													
	SU													
	BI													
	NT													
	SB													

Observaciones:

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA TUTOR/A

Fdo: _____

csv: BOA20220727001

ACTA DE LA _____(*) EVALUACIÓN DEL _____(*) CURSO (GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE)	CURSO ACADÉMICO:	GRUPO:

Centro:	Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:

GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE										
			CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Nº de Orden	Apellidos	Nombre	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición	Grado de adquisición
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										

csv: BOA20220727001

25										
26										
27										
28										

Normas de cumplimentación:
- Las abreviaturas de las competencias claves se corresponden con las siguientes denominaciones: CCL, competencia en comunicación lingüística; CP, competencia plurilingüe; STEM, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 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. .
- En la columna "Grado de adquisición", dicho grado se consignará en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente

(*) Indíquese; primera, segunda o tercera, según corresponda.
(**) Indíquese: primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto, según el curso que corresponda.

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA TUTOR/A

Fdo: _____

csv: BOA20220727001

ANEXO VI

INFORME DE RESULTADOS

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

INFORME DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA EVALUACIÓN FINAL	**CURSO ACADÉMICO:**

Centro:	Código de centro:	☐ Público ☐ Privado	
Localidad:	Provincia:	Código postal:	
Dirección:		Teléfono:	

EVALUACIÓN Final primer CURSO	**GRUPO A**					**GRUPO B**					**GRUPO C**					**GRUPO D**					**GRUPO E**					**TOTAL**
	Nº Alumnos/as:..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										
Ciencias Sociales																										
Lengua Castellana y Literatura																										
Matemáticas																										
Lengua Extranjera:																										
Educación Física																										
Música y Danza																										
Educación Plástica y Visual																										
Atención educativa																										
Religión:																										
Segunda Lengua Extranjera:																										
Lenguas Propias de Aragón:																										
Total																										

EVALUACIÓN Final segundo CURSO	**GRUPO A**					**GRUPO B**					**GRUPO C**					**GRUPO D**					**GRUPO E**					**TOTAL**
	Nº Alumnos/as:..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										
Ciencias Sociales																										

csv: BOA20220727001

Lengua Castellana y Literatura																									
Matemáticas																									
Lengua Extranjera:																									
Educación Física																									
Música y Danza																									
Educación Plástica y Visual																									
Atención educativa																									
Religión:																									
Segunda Lengua Extranjera:																									
Lenguas Propias de Aragón:																									
Total																									

EVALUACIÓN Final tercer CURSO	GRUPO A					GRUPO B					GRUPO C					GRUPO D					GRUPO E					TOTAL
	Nº Alumnos/as:.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....
	Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....
	Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....
	No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										
Ciencias Sociales																										
Lengua Castellana y Literatura																										
Matemáticas																										
Lengua Extranjera:																										
Educación Física																										
Música y Danza																										
Educación Plástica y Visual																										
Atención educativa																										
Religión:																										
Segunda Lengua Extranjera:																										
Lenguas Propias de Aragón:																										
Total																										

EVALUACIÓN Final cuarto CURSO	GRUPO A					GRUPO B					GRUPO C					GRUPO D					GRUPO E					TOTAL
	Nº Alumnos/as:.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....					**Nº Alumnos/as:**.....
	Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....					Promocionan:.....
	Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....					Con ACS, APC o APO:.....
	No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....					No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										
Ciencias Sociales																										

Informe de resultados - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

Lengua Castellana y Literatura																									
Matemáticas																									
Lengua Extranjera:																									
Educación Física																									
Música y Danza																									
Educación Plástica y Visual																									
Atención educativa																									
Religión:																									
Segunda Lengua Extranjera:																									
Lenguas Propias de Aragón:																									
Total																									

EVALUACIÓN Final quinto CURSO	GRUPO A					GRUPO B					GRUPO C					GRUPO D					GRUPO E					TOTAL
	Nº Alumnos/as:..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										
Ciencias Sociales																										
Lengua Castellana y Literatura																										
Matemáticas																										
Lengua Extranjera:																										
Educación Física																										
Música y Danza																										
Educación Plástica y Visual																										
Atención educativa																										
Religión:																										
Educación en Valores Cívicos y Éticos																										
Segunda Lengua Extranjera:																										
Lenguas Propias de Aragón:																										
Total																										

EVALUACIÓN Final sexto CURSO	GRUPO A					GRUPO B					GRUPO C					GRUPO D					GRUPO E					TOTAL
	Nº Alumnos/as:..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....					**Nº Alumnos/as:**..... Promocionan:..... Con ACS, APC o APO:..... No Promocionan:.....
Áreas de conocimiento	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	**IN**	**SU**	**BI**	**NT**	**SB**	
Ciencias de la Naturaleza																										

Informe de resultados - Página 3 de __

csv: BOA20220727001

Ciencias Sociales																									
Lengua Castellana y Literatura																									
Matemáticas																									
Lengua Extranjera:																									
Educación Física																									
Música y Danza																									
Educación Plástica y Visual																									
Atención educativa																									
Religión:																									
Educación en Valores Cívicos y Éticos																									
Segunda Lengua Extranjera:																									
Lenguas Propias de Aragón:																									
Total																									

Indicar el grado de adquisición de las competencias clave en los siguientes términos: G1, iniciado; G2, en desarrollo; G3, adquirida; G4 adquirida plenamente.

EVALUACIÓN Final primer CURSO	**GRUPO A**				**GRUPO B**				**GRUPO C**				**GRUPO D**				**GRUPO E**			
Competencias clave	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				
Competencia en conciencia y expresión culturales																				
Total																				

EVALUACIÓN Final segundo CURSO	**GRUPO A**				**GRUPO B**				**GRUPO C**				**GRUPO D**				**GRUPO E**			
Competencias clave	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				
Competencia en conciencia y expresión culturales																				

csv: BOA20220727001

Total																				

EVALUACIÓN Final tercer CURSO	GRUPO A				GRUPO B				GRUPO C				GRUPO D				GRUPO E			
Competencias clave	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				
Competencia en conciencia y expresión culturales																				
Total																				

EVALUACIÓN Final cuarto CURSO	GRUPO A				GRUPO B				GRUPO C				GRUPO D				GRUPO E			
Competencias clave	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				
Competencia en conciencia y expresión culturales																				
Total																				

EVALUACIÓN Final quinto CURSO	GRUPO A				GRUPO B				GRUPO C				GRUPO D				GRUPO E			
Competencias clave	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				

csv: BOA20220727001

Competencia en conciencia y expresión culturales																				
Total																				

EVALUACIÓN Final sexto CURSO	GRUPO A				GRUPO B				GRUPO C				GRUPO D				GRUPO E			
Competencias clave	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Competencia en comunicación lingüística																				
Competencia plurilingüe																				
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería																				
Competencia digital																				
Competencia personal, social y de aprender a aprender																				
Competencia ciudadana																				
Competencia emprendedora																				
Competencia en conciencia y expresión culturales																				
Total																				

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS:

_____, a ____ de _____ de _____

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

EL/LA SECRETARIO/A

Fdo: _____

EL/LA JEFE/A DE ESTUDIOS

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Informe de resultados - Página 6 de __

csv: BOA20220727001

ANEXO VII

HISTORIAL ACADÉMICO

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Datos personales

Apellidos:	Nombre:	Fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:
Domicilio:			Código postal:
Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:		Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:	
Tfno 1:	Tfno 2:	Tfno 3:	Tfno 4:

Inscripciones y cambios de centro

Inscripciones y escolarización en centros de Educación Primaria							
Nombre del centro	Localidad	Provincia	Código de centro	Registro de matrícula	Nº de expediente	Fechas de	
						alta	baja

Con fecha _____ de _____ de _____ el/la alumno/a se incorpora a las enseñanzas de la Educación Primaria de acuerdo con la Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Años de escolarización en Educación Primaria

Curso académico	Centro	Curso	Firma del/de la director/a, fecha y sello

Observaciones:	Diligencias:

Historial académico - Página 1 de __

csv: BOA20220727001

Resultados de la evaluación del primer ciclo

	Primer curso			Segundo curso			Segundo curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a primer curso y segundo curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, Religión Católica; RI, Religión Islámica; RE, Religión Evangélica o RJ, Religión Judía.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a segundo curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Historial académico - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

Resultados de la evaluación del segundo ciclo

	Tercer curso			Cuarto curso			Cuarto curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a tercer y cuarto curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, RI, RE o RJ.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a cuarto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Historial académico - Página 3 de __

csv: BOA20220727001

Resultados de la evaluación del tercer ciclo

	Quinto curso			Sexto curso			Sexto curso (permanencia extraordinaria)		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA	M.A.	Calific	Bil/LPA
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera:									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Educación en Valores Cívicos y Éticos									
Atención educativa									
Religión:									
Segunda Lengua Extranjera:									
Lenguas Propias de Aragón:									
				Decisión de promoción: ☐Sí promociona ☐No Promociona					

Normas de cumplimentación:
- En el caso de que no se haya permanecido dos veces en segundo curso solo se cumplimentarán las columnas correspondientes a quinto y sexto curso
- En la columna "Calific" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación final en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna "M.A." (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna "Bil/LPA" (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- Lenguas Propias de Aragón: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos: Consígnese solo para los cursos 5º y 6º.
- Religión: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: RC, RI, RE o RJ.

Grado de adquisición de las competencias clave	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística	
Competencia plurilingüe	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	
Competencia digital	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
Competencia emprendedora	
Competencia en conciencia y expresión culturales	
Normas de cumplimentación: - Señálese el grado de adquisición, en relación a sexto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente	

_____, a ____ de _____ de _____

EL/LA SECRETARIO/A

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Historial académico - Página 4 de __

csv: BOA20220727001

ANEXO VIII

INFORME PERSONAL POR TRASLADO

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Informe por traslado que permita garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de quienes se trasladen a otro centro sin haber concluido la etapa de Educación Primaria.

Centro:		Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:	
Dirección:		Teléfono:	

Nombre del alumno o alumna: _____ _____, nacido/a el_____de _____de_____, se encuentra cursando en el presente año académico _____-_____ los estudios correspondientes al _____ curso de Educación Primaria. Los resultados académicos de la etapa que se encuentra actualmente cursando y, en su caso, las medidas educativas complementarias que se le aplican son las que seguidamente se detallan.

Resultados académicos del curso en que se traslada (1)									
		1ª eval		2ª eval		3ª eval		Eval Final	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LP	Calific	Bil/LP	Calific	Bil/LP	Calific	Bil/LP
Ciencias de la Naturaleza									
Ciencias Sociales									
Lengua Castellana y Literatura									
Matemáticas									
Lengua Extranjera: ……..									
Educación Física									
Música y Danza									
Educación Plástica y Visual									
Atención educativa									
Religión: ……									
Educación en Valores Cívicos y Éticos									
Segunda Lengua Extranjera: ……..									
Lenguas Propias de Aragón:									
Apreciación Global:									

(1) En el apartado **Resultados académicos** se incluirán las calificaciones de las evaluaciones realizadas en el curso en que se traslada.

- En la columna "**Calific**" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna **"M.A."** (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna **"Bil/LP"** (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- **Lengua Extranjera** y **Segunda Lengua Extranjera**. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- **Lenguas Propias de Aragón**: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- **Educación en Valores Cívicos y Éticos**: Consígnese solo para los cursos 5º y 6º.
- **Religión**: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: **RC, RI**, **RE** o **RJ.**

Competencias clave (1)	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística.	
Competencia plurilingüe.	

Informe Personal por traslado - Página 1 de __

csv: BOA20220727001

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.	
Competencia digital.	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.	
Competencia ciudadana.	
Competencia emprendedora.	
Competencia en conciencia y expresión culturales.	
Apreciación Global:	

(1) Señálese el grado de adquisición, en relación al último curso realizado, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente

Aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias de apoyo y refuerzo, así como las adaptaciones curriculares realizadas.

Todas aquellas observaciones que se consideren oportunas acerca del progreso general.

_____, a ____ de _____ de _____

El/La Tutor/a

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Informe Personal por traslado - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

ANEXO IX

CERTIFICACIÓN POR TRASLADO

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Certificación en términos de promoción que debe utilizarse a petición de las familias por motivo de traslado y cuando este se produce una vez finalizado cualquiera de los cursos de la Educación Primaria.

Centro:		Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:	
Dirección:		Teléfono:	

Don/Doña

_____ como Secretario/a de este Centro, CERTIFICA que el/la alumno/a _____, nacido/a el _____ de _____ de _____ ha cursado durante el año académico _____ - _____ los estudios correspondientes al _____[1] curso de Educación Primaria, con el resultado que se refleja en el siguiente cuadro

	FIRMA SECRETARIO/A [2]
Decisión de promoción al término de segundo, cuarto o sexto.	
Decisión de no promoción al término de segundo, cuarto o sexto.	
Promoción por imposibilidad de permanecer un año más en el curso de origen al término de segundo, cuarto o sexto.	
Promoción automática al término de primero, tercero o quinto.	

_____, a ____ de _____ de _____

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

[1] Primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto curso (en letra).

[2] Se inutilizarán con una línea todas las casillas que no correspondan y el/la Secretario/a firmará en la que proceda (ver instrucciones reverso).

csv: BOA20220727001

Instrucciones para certificar el resultado de la evaluación en términos de promoción:

Decisión de promoción al término de segundo, cuarto o sexto: alumnado que promociona al siguiente curso por decisión adoptada por el Equipo Docente en la sesión de evaluación final de segundo, cuarto o sexto, tomando especialmente en consideración la información y el criterio de la persona que ejerce la tutoría y lo establecido en la propuesta curricular del centro.

Decisión de no promoción al término de segundo, cuarto o sexto: alumnado que, habiéndose tomado las medidas educativas necesarias durante el curso para reconducir las necesidades detectadas y no habiendo tenido estas el efecto previsto, al término del curso segundo, cuarto o sexto, y como consecuencia de la evaluación final, el Equipo Docente, en sesión de evaluación, tomando especialmente en consideración la información y el criterio de la persona que ejerce la tutoría y lo establecido en la propuesta curricular del centro, ha adoptado la decisión de no promoción al curso siguiente, siempre que no hayan agotado la repetición prevista para la etapa.

Promoción por imposibilidad de permanecer un año más en el curso de origen al término de segundo, cuarto o sexto: alumnado que ha repetido el curso que se está evaluando o que ha agotado previamente la repetición prevista para la etapa al haber repetido algún curso anterior.

Decisión de no promoción al término de primero, tercero o quinto: alumnado que haya concluido un curso impar promociona de forma automática al siguiente curso.

csv: BOA20220727001

ANEXO X

INFORME FINAL DE CICLO

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Centro:	Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:

RESULTADOS ACADÉMICOS DEL CICLO_____ (1)						
	_____ curso			____ curso		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP
Ciencias de la Naturaleza						
Ciencias Sociales						
Lengua Castellana y Literatura						
Matemáticas						
Lengua Extranjera: ……..						
Educación Física						
Música y Danza						
Educación Plástica y Visual						
Atención educativa						
Religión: ……						
Educación en Valores Cívicos y Éticos						
Segunda Lengua Extranjera: ……..						
Lenguas Propias de Aragón:						

(1)
Consignar el ciclo: primero/segundo/tercero
Consignar los cursos: primer/segundo; tercer/cuarto; quinto/sexto
En el apartado **Resultados académicos** se incluirán las calificaciones de las evaluaciones finales de cada curso. En el caso de que se haya permanecido más de un curso en el mismo nivel se indicarán las calificaciones del último curso en el que permaneció en dicho nivel.
- En la columna "**Calific**" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna **"M.A."** (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna **"Bil/LP"** (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- **Lengua Extranjera** y **Segunda Lengua Extranjera**. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- **Lenguas Propias de Aragón**: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- **Educación en Valores Cívicos y Éticos**: Consígnese solo para los cursos 5º y 6º.
- **Religión**: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: **RC, RI**, **RE** o **RJ.**

Competencias clave (2)	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística.	
Competencia plurilingüe.	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.	
Competencia digital.	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.	
Competencia ciudadana.	
Competencia emprendedora.	
Competencia en conciencia y expresión culturales.	

(2) Señálese el grado de adquisición, en relación a sexto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente

Informe final de ciclo - Página 1 de __

csv: BOA20220727001

Aplicación de medidas educativas complementarias (3)		
Áreas de conocimiento	Descripción de las medidas	Valoración

(3) Indíquese: Apoyo, adaptaciones curriculares, aceleraciones parciales del currículo, etc.

Medidas educativas complementarias que se estiman necesarias		
Áreas de conocimiento	Descripción de las medidas	Valoración

Orientaciones, en su caso, relativas a la promoción

_____, a ____ de _____ de _____

El/La Tutor/a

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Informe final de ciclo - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

ANEXO XI

INFORME FINAL DE ETAPA

Orden por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Informe que permita garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de quienes se trasladen a un centro de Educación Secundaria tras haber finalizado sus estudios en el centro de Educación Primaria.

Centro:	Código centro:	☐ Público ☐ Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:

Nombre del alumno o alumna: _____ _____, nacido/a el_____de _____de_____, ha finalizado sus estudios de Educación Primaria con los resultados académicos y, en su caso, aplicación de medidas educativas complementarias que seguidamente se detallan.

Curso académico: _____ - _____

RESULTADOS ACADÉMICOS (1)																		
	1er curso			2º curso			3er curso			4º curso			5º curso			6º curso		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP	M.A.	Calific	Bil/LP
Ciencias de la Naturaleza																		
Ciencias Sociales																		
Lengua Castellana y Literatura																		
Matemáticas																		
Lengua Extranjera: ……..																		
Educación Física																		
Música y Danza																		
Educación Plástica y Visual																		
Atención educativa																		
Religión: ……																		
Educación en Valores Cívicos y Éticos																		
Segunda Lengua Extranjera: ……..																		
Lenguas Propias de Aragón:																		

(1) En el apartado **Resultados académicos** se incluirán las calificaciones de las evaluaciones finales de cada curso. En el caso de que se haya permanecido más de un curso en el mismo nivel se indicarán las calificaciones del último curso en el que permaneció en dicho nivel.

- En la columna "**Calific**" se expresará, para cada área de conocimiento, el resultado de la evaluación en los siguientes términos: IN, SU, BI, NT, SB.
- En la columna **"M.A."** (Medidas de Apoyo) se consignarán, en los casos necesarios, Apoyo Educativo (APO), Aceleración Parcial del Currículo (APC) o Adaptación Curricular Significativa (ACS).
- En la columna **"Bil/LP"** (Programas bilingües y programas de Lenguas Propias) se consignarán, en los casos necesarios, la lengua vehicular en la que se han cursado las áreas de conocimiento no lingüísticas dentro de un programa de bilingüismo (ING, inglés; FR, francés; AL, alemán) o de un Programa de Lenguas Propias (CAT, catalán).
- **Lengua Extranjera** y **Segunda Lengua Extranjera**. Si procede, se consignará el nombre de la Lengua Extranjera y de la Segunda Lengua Extranjera cursadas.
- **Lenguas Propias de Aragón**: Consígnese, si procede, la lengua cursada: Aragonés/Catalán.
- **Educación en Valores Cívicos y Éticos**: Consígnese solo para los cursos 5º y 6º.
- **Religión**: Indíquese, en su caso, la religión cursada mediante las dos letras iniciales: **RC, RI**, **RE** o **RJ.**

csv: BOA20220727001

Competencias clave (2)	
	Grado de adquisición
Competencia en comunicación lingüística.	
Competencia plurilingüe.	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.	
Competencia digital.	
Competencia personal, social y de aprender a aprender.	
Competencia ciudadana.	
Competencia emprendedora.	
Competencia en conciencia y expresión culturales.	

(2) Señálese el grado de adquisición, en relación a sexto curso, en los términos: Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente

Aplicación de medidas educativas complementarias (3)		
Áreas de conocimiento	Descripción de las medidas	Valoración

(3) Indíquese: Apoyo, adaptaciones curriculares, aceleraciones parciales del currículo, etc.

Medidas educativas complementarias que se estiman necesarias		
Áreas de conocimiento	Descripción de las medidas	Valoración

Orientaciones, en su caso, relativas a la promoción

_____, a ____ de _____ de _____

El/La Tutor/a

Vº Bº

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo: _____

Fdo: _____

(SELLO DEL CENTRO)

Informe final de etapa - Página 2 de __

csv: BOA20220727001

III. Otras Disposiciones y Acuerdos

DEPARTAMENTO DE AGRICULTURA, GANADERÍA Y MEDIO AMBIENTE

RESOLUCIÓN de 13 de mayo de 2022, del Director del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental del Proyecto de instalación de generación eléctrica solar fotovoltaica "Fuente Vieja II" de 40,25 MW nominales y 50 MWp, en los términos municipales de Azuara y Herrera de los Navarros (Zaragoza), promovido por Energías Renovables de Desdemona, SL (Número de Expediente INAGA 500201/01/2021/11839).

Antecedentes de hecho

Con fecha 29 de noviembre de 2021, tiene entrada en este Instituto solicitud de procedimiento de evaluación de impacto ambiental del proyecto "Fuente Vieja II" de 50 MWp, promovido por Energías Renovables de Desdemona, SL y respecto del que la Dirección General de Energía y Minas ostenta la condición de órgano sustantivo.

Alcance de la evaluación

La presente evaluación ambiental se realiza sobre la documentación presentada por el promotor para el proyecto "Fuente Vieja II" de 50 MWp y se pronuncia sobre sus impactos asociados, analizados por el promotor, así como los efectos sobre los factores ambientales derivados de la vulnerabilidad del proyecto. Se incluye asimismo en la evaluación el proceso de participación pública y consultas.

1. Descripción y localización del proyecto:

El proyecto está situado en los términos municipales de Azuara y Herrera de los Navarros (Zaragoza), en los parajes conocidos como Las Tablas de Plano Mitad, El Saso, El Coscojo, en las Comarcas Campo de Daroca y Campo de Belchite. Según se recoge en el Estudio de impacto ambiental del proyecto Administrativo PFV "Fuente Vieja II", la superficie del vallado, donde se instalarán lo seguidores, es de 104,6 ha. La potencia nominal de la PFV será de 42,5 MW y la potencia instalada de 49,99 MWp, estimándose una producción de energía eléctrica anual de 104.223 MWh. Las coordenadas UTM 30N (ETRS89) de los vértices que definen el recinto vallado son:

csv: BOA20220727002

VERTICE	COORD_X	COORD_Y	VERTICE	COORD_X	COORD_Y
VALLADO 1					
V1	672.431,17	4.572.041,22	V10	671.463,06	4.572.355,28
V2	672.431,17	4.571.904,18	V11	671.544,14	4.572.491,32
V3	671.786,62	4.571.904,18	V12	671.596,36	4.572.536,38
V4	671.699,67	4.571.952,25	V13	672.115,82	4.572.536,38
V5	671.696,63	4.572.045,56	V14	672.126,37	4.572.437,07
V6	671.569,34	4.572.122,13	V15	672.126,37	4.572.437,07
V7	671.505,69	4.572.122,36	V16	672.200,67	4.572.379,97
V8	671.436,83	4.572.201,69	V17	672.200,67	4.572.379,97
V9	671.436,83	4.572.201,69	V18	672.158,11	4.572.117,45
VALLADO 2					
V1	670.131,32	4.570.320,04	V11	671.450,74	4.571.122,06
V2	670.131,32	4.570.739,14	V12	671.227,98	4.571.051,34
V3	670.530,10	4.570.738,74	V13	671.084,55	4.570.912,60
V4	670.530,10	4.570.911,37	V14	671.046,53	4.570.819,44
V5	670.566,93	4.570.911,00	V15	670.976,05	4.570.819,38
V6	670.566,98	4.570.936,15	V16	670.757,38	4.570.589,95
V7	670.910,18	4.570.935,56	V17	670.757,78	4.570.484,42
V8	670.910,18	4.571.531,59	V18	670.552,20	4.570.414,29
V9	671.148,92	4.571.531,59	V19	670.552,20	4.570.320,04
V10	671.450,74	4.571.462,49	V20	670.131,32	4.570.320,04

El sistema generador estará formado por 116.262 módulos fotovoltaicos de silicio monocristalino de 2.094 x 1.038 x 35 mm, de 1.500 V y 430 Wp y una eficiencia del 19,80%. Los paneles fotovoltaicos presentarán una superficie instalada de 858.388 m². Los módulos se agrupan en series de 27 módulos cada uno. planta tiene un total de 1.525 seguidores motorizados, 1.303 de ellos están compuestos por 3 strings, 175 están compuestos por 2 strings y 47 están compuestos por 1 string. La planta estará dotada de dos recintos vallados, con una longitud total de 7.604 m de malla cinegética de 2 metros de altura. La instalación de los seguidores solares se realizará mediante hincado directamente en el suelo a 2 m de profundidad. Se prevén 10 centros de transformación y 20 inversores. La evacuación de la energía generada se prevé mediante una línea eléctrica de media tensión subterránea de 30 kV y una longitud total de 9,69 km.

csv: BOA20220727002

Las ocupaciones y movimientos de tierras son los siguientes:

(m2/m3)	Ocupación	Excavación	Excavación Desmonte	Terraplén	Excavación en tierra vegetal	Firme	Relleno zanja en tierras	Relleno zanja en arena
Viales	58.330		23.332,00	25.360,87	5.833,00	11.666,00		
Zonas a explanar			44.532,12	43.065,23				
Zanja BT	7.704,00	8.474,40					5.508,36	3.813,48
Zanja MT	5.814,00	6.976,80					5.232,60	1.744,20
TOTAL	71.848,00	15.451,20	67.451,20	68.426,10	5.833,00	11.666,00	10.740,96	5.557,68

2. Tramitación del procedimiento:

Con fecha 12 de noviembre de 2020, el promotor solicitó la tramitación de la autorización administrativa previa y de construcción del proyecto “Fuente Vieja II” de 50 MWp. El proyecto cuenta con permiso de acceso a la red de transporte en la SET “Fuendetodos 220kV”, propiedad de Red Eléctrica de España SA.

El Servicio Provincial de Economía, Industria y Empleo de Teruel, sometió a información pública el estudio de impacto ambiental y el proyecto técnico mediante anuncio publicado en el “Boletín Oficial de Aragón”, número 103, de 13 de mayo de 2021, y en prensa escrita (El Heraldo de Aragón de 13 de mayo de 2021), exposición al público en los Ayuntamientos de Azuara, Herrera de los Navarros, en el Servicio Provincial del Departamento de Economía, Industria y Empleo de Zaragoza, así como en el Servicio de Información y Documentación Administrativa de Zaragoza.

Simultáneamente, consultó a las administraciones públicas afectadas y personas interesadas, de acuerdo con el artículo 29 de Ley 11/2014, de 4 de diciembre de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

Con fecha 29 de noviembre de 2021, tiene entrada en este Instituto el expediente completo formado por el proyecto técnico, el EsIA y sus correspondientes anexos, así como el expediente de información pública, el cual incluye las consultas efectuadas y la respuesta del promotor a los informes recibidos todo lo cual ha sido considerado en esta evaluación, iniciando por parte de este Instituto la apertura del expediente INAGA 500201/01/2021/11839. El 15 de diciembre 2021, previa a la apertura de expediente, se recibe el aporte voluntario por parte del promotor del Estudio de avifauna y quirópteros de “Fuente Vieja II”. El 20 de diciembre se notifica al promotor el inicio de expediente con tasas. El 20 de diciembre el promotor aporta al expediente el justificante de pago de la tasa de inicio de expediente. El 10 de febrero, se recibe el aporte voluntario por parte del promotor del Estudio de avifauna del periodo post-reproductor.

Análisis técnico del expediente

A) Análisis de alternativas.

El EsIA valora diferentes alternativas de ubicación de la planta fotovoltaica, de diseño de la implantación del proyecto, de características constructivas de la planta, y alternativas de evacuación de la energía, además de la alternativa cero o de no realización del proyecto, que el promotor descarta, considerando que implicaría renunciar al ahorro de emisiones de gases de efecto invernadero que conseguiría el proyecto.

En cuanto a la ubicación de la planta, las alternativas se condicionaron en primera instancia a la existencia de recurso y la posibilidad de evacuación, restringiendo el análisis de alternativas al municipio de Azuara para la instalación de la planta y a los TT.MM. de Azuara y Herrera de los Navarros para la evacuación. En este espacio, se llevó a cabo un análisis multicriterio considerando criterios: técnicos-administrativos, de infraestructuras y otras figuras, y ambientales (RN2000, protección de especies, HICs, flora catalogada, etc.) lo que dio como resultado la selección del área de implantación dado su adecuado análisis preliminar de viabilidad ambiental.

Para el diseño de la planta se utilizó un análisis multicriterio en el que se consideró: biodiversidad, características del terreno (pendiente), red hidrográfica, líneas eléctricas existentes,

csv: BOA20220727002

MUPs y VV.PP, presencia de edificaciones y patrimonio cultural. Esto dio lugar a un diseño distribuido en dos áreas de implantación. Por último, se consideraron las alternativas constructivas, priorizando materiales que permitan una mayor eficiencia en la generación de energía, y unos procedimientos de montaje y actuación en fase de obra atendiendo a criterios respetuosos con el medio primando un mínimo en el consumo de recursos y las buenas prácticas ambientales en la ejecución.

En cuanto a la evacuación de la energía, en el EsIA se comparan dos alternativas de trazado de la línea eléctrica de subterránea de 30 kV desde la PSFV hasta la SET Mata Alta. El EsIA analiza las alternativas en función de los siguientes factores: suelo, vegetación, fauna, espacios protegidos o de interés, paisaje, patrimonio y usos del suelo. Tras el análisis realizado la alternativa más favorable resulta la alternativa 2 dado que supone una menor ocupación de suelo, menores restricciones de carácter técnico y menor afección sobre vegetación y fauna.

B) Tratamiento de los principales impactos del proyecto.

Considerados el EsIA, las contestaciones a las consultas y las alegaciones recibidas, se destacan los impactos más significativos del proyecto sobre los distintos factores ambientales y su tratamiento, considerando la alternativa de ubicación de la planta y la alternativa 3 del trazado de la línea eléctrica mediante canalización subterránea.

- Geomorfología. Suelo, subsuelo y geodiversidad.

En fase de construcción, la ejecución de los viales (tanto la adecuación como la apertura de nuevos caminos) y la implantación de los seguidores y los centros de transformación, así como la excavación de zanjas para el cableado, conllevarán movimientos de tierra que producirán pérdidas de suelo, alteración de su estructura y compactación.

Los cuales se implantarán mediante hinca directa en el terreno, por lo que la gran mayoría de la superficie del proyecto no verá modificada su estructura edáfica. La orografía llana del ámbito del proyecto determina que no serán necesarias grandes nivelaciones de terreno, minimizando así los movimientos de tierras.

La superficie que será finalmente objeto de movimientos de tierras en la superficie de la planta asciende a unas 7,18 ha (5,83 ha de viales y 1,35 ha de zanjas), en las cuales, tras un primer desbroce, se retirará la capa de tierra vegetal, que según el EsIA, será adecuadamente para evitar su compactación en sectores no afectados por tránsito de maquinaria, de cara a su posterior utilización en las labores de restauración y áreas de revegetación junto al vallado exterior, en la zona de anchura 2 m exterior al vallado perimetral.

Los escasos movimientos de tierra determinan que las afecciones a procesos geofísicos que afecten a la erosionabilidad de los terrenos o a la estabilidad de laderas serán insignificantes. Por otro lado, el trasiego de maquinaria pesada provocará la compactación del suelo, de forma que el EsIA prevé como medida correctora la descompactación del terreno en aquellas zonas de tránsito de maquinaria que no vayan a ser ocupadas por elementos permanentes del proyecto.

Las actividades de obra conllevan el riesgo de potencial contaminación de suelos por vertidos accidentales desde maquinaria y equipos (aceites, combustibles, etc.) o desde los lugares de acopio de residuos o productos, si éstos no son adecuadamente almacenados. El EsIA indica que los residuos serán almacenados y adecuadamente clasificados en zonas habilitadas y debidamente señalizadas, y que cada tipo de residuo será objeto de un adecuado tratamiento por parte de un gestor autorizado, primando la valorización y el reciclado ante la eliminación o el vertedero. En caso de que se produzcan vertidos o derrames accidentales, se procederá a la recogida de la porción de suelo afectada para su tratamiento por parte de un gestor autorizado como residuo peligroso.

En fase de explotación también podrían producirse derrames de aceites en los centros de transformación y en las subestaciones que podrían contaminar el suelo, respecto de lo que el EsIA propone sistemas de retención y control de fugas (bancadas de hormigón, cubetos y depósitos adecuadamente dimensionados), y en caso de que se produzcan, la inmediata recogida de la porción afectada para su tratamiento por parte de gestor autorizado como residuo peligroso.

- Agua.

En lo referente a la hidrología superficial, el impacto será poco significativo, ya que no existen cauces naturales en todo el ámbito de implantación de la planta fotovoltaica, y los afectados por la línea eléctrica son estacionales y de escasa entidad.

csv: BOA20220727002

En cuanto a consumo de agua, no se prevén impactos significativos. En fase de construcción se requerirá una pequeña cantidad para baldeo de viales (a efectos de evitar generación de polvo). En fase de explotación, los consumos se limitarán al destinado a consumo humano en la caseta de control y para efectuar la limpieza de paneles fotovoltaicos. Las casetas e instalaciones de obra dispondrán de una adecuada evacuación de las aguas residuales que no impliquen vertido ni conexión alguna con red de saneamiento.

Respecto a las aguas subterráneas, la escasa entidad de las excavaciones y movimientos de tierra descarta una posible afección sobre flujos de recarga de acuíferos subterráneos. Sí que podría producirse una potencial contaminación de aguas subterráneas derivada de vertidos accidentales y productos y residuos acopiados, estimando que dichos impactos no son significativos debido a las medidas preventivas y correctoras adoptadas.

- Atmósfera. Cambio climático.

La fase constructiva del proyecto conllevará la emisión de partículas sólidas derivadas de los movimientos de tierra (excavación de zanjas, construcción de viales, acopio de materiales, etc.) y el trasiego de maquinaria y vehículos, así como la emisión de gases contaminantes derivados de la combustión en dichos vehículos. El EsIA indica que dichas emisiones tendrán un efecto temporal y a corto plazo, que con sencillas medidas preventivas y correctoras no será significativo: baldeo de pistas y zonas de acopios en condiciones meteorológicas desfavorables, limitación de circulación de vehículos a 30 km/h, protecciones en los contenedores de camiones y adecuado mantenimiento de maquinaria.

En cuanto al impacto sobre el cambio climático, las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) producidas en fase de construcción se estiman no significativas, mientras que en fase de funcionamiento se valora el impacto como positivo, estimando que la producción anual esperada para la planta fotovoltaica (104.223 MWh) evite la emisión de aproximadamente 450.243 toneladas de CO2 eq a lo largo de la vida útil de la planta. Considerando también la fijación de carbono que se perdería al eliminar el cultivo agrícola (calculado en 23.707 toneladas de CO2 eq a lo largo de la vida útil de la planta resulta un ahorro neto de emisiones de 426.536 toneladas de CO2 eq a lo largo de la vida útil de la planta.

- Vegetación, flora y hábitats de interés comunitario.

En fase de construcción, se realizará el despeje y desbroce del terreno en toda la superficie de implantación de la planta (que incluirá la zona ocupada por las estructuras solares, los viales internos y los espacios intermedios), que conllevará la desaparición de las formaciones vegetales existentes.

Según el EsIA, no existen formaciones de vegetación natural de relevancia que puedan verse afectadas limitándose a 3,94 ha de matorral incluyendo superficie de la planta y de la LSAT, puesto que la totalidad del ámbito del proyecto está ocupado por áreas de cultivo intensivo de secano. La vegetación que se eliminará será la propia de comunidades ruderales sin interés de conservación. Los hábitats de interés comunitario (HIC) son inexistentes en toda la superficie de implantación, por lo que no se producirá alteración alguna. Los HIC más próximos que no resultarán afectados son: HIC 9340 Bosques de Quercus ilex y Quercus rotundifolia, e HIC 5330 Matorrales termomediterráneos y pre-estépicos.

El EsIA propone la restauración de un perímetro de 13 m entre los seguidores y el vallado perimetral que contendrá un camino perimetral de 5 m y 8 m en el que se espera la colonización de la vegetación autóctona de la zona sobre la tierra vegetal previamente extendida. Esta superficie es de aproximadamente de 6,08 ha, favoreciendo, además, la revegetación natural en las zonas libres donde no se vaya a instalar ningún elemento de la planta y que queden dentro del perímetro vallado de la misma. Complementariamente a esta propuesta del promotor se estima conveniente establecer una cubierta vegetal pseudonatural bajo los paneles y en las zonas libres de éstos, y mantenerla mediante medios mecánicos (desbroce manual o pastoreo con ganado ovino en densidades adecuadas), evitando el uso de medios agroquímicos (herbicidas, pesticidas, etc.).

Además, el promotor propone revegetar y renaturalizar diferentes áreas en la planta mediante la creación de una pantalla vegetal perimetral compuesta por plantaciones de especies arbustivas propias de la zona, romeral, coscoja y retama como especies representativas del entorno, mediante la plantación al tresbolillo de plantas procedentes de vivero, de al menos dos savias, en una densidad suficiente de plantones por m² para la generación de pantalla visual alrededor del cerramiento del parque fotovoltaico, con el fin de disminuir el impacto visual, reforzar las medidas de prevención de accidentes de colisión de avifauna y enriquecer la biodiversidad.

csv: BOA20220727002

- Fauna.

La ejecución del proyecto producirá diversos impactos sobre la fauna del entorno: molestias y mortandad de ejemplares en fase de construcción, así como pérdida de hábitat y fragmentación de poblaciones debido a su emplazamiento.

Debido a la homogeneidad de hábitats faunísticos presentes, las especies más importantes o abundantes en la zona son la comunidad de aves esteparias ligadas a medios agrícolas abiertos y los pequeños mamíferos, que a su vez determinan la presencia de aves rapaces que emplean la zona como áreas de campeo y alimentación.

De las especies de aves con presencia contrastada en la zona destacan: águila real, buitre leonado, milano real, alimoche, aguilucho cenizo, chova piquirroja, alondra común, cuervo, jilguero, verdecillo y verderón común. En cuanto a las aves esteparias, la planta se ubica dentro de un área propuesta para el futuro Plan de Recuperación conjunto del sisón común, la ganga ibérica, la ganga ortega y la avutarda, cuya tramitación administrativa comenzó a partir de la Orden de 26 de febrero de 2018, del Consejero del Departamento de Desarrollo Rural y Sostenibilidad, por el que se acuerda iniciar el proyecto de Decreto por el que se establece un régimen de protección para el sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata) y ganga ortega (Pterocles orientalis), así como para la avutarda común (Otis tarda) en Aragón, y se aprueba el Plan de Recuperación conjunto, habiéndose constatado la presencia de ganga ortega y ganga ibérica en la zona destinada a la futura planta fotovoltaica.

Molestias y mortandad de fauna.

Las operaciones realizadas en fase de construcción podrían dar lugar a mortandad de pequeños mamíferos y reptiles por atropello, así como podría producirse la destrucción de puestas y nidadas de especies de avifauna esteparia que crían en el suelo. También se producirán molestias a la fauna derivadas de la presencia del personal, la emisión de ruido, gases y polvo, que pueden provocar temporalmente el desplazamiento de ejemplares, especialmente preocupante en épocas reproductoras. Por ello, el EsIA incluye como medidas preventivas la realización de una prospección previa a las obras, que en caso de hallazgo determinará la adopción de medidas de protección de las nidadas y la adaptación del cronograma de obras a los periodos reproductivos de la fauna.

Por último, el EsIA también considera el riesgo de colisión de la avifauna con el vallado perimetral, proponiendo como medida correctora que vallado perimetral sea permeable a la fauna y visible a la avifauna, para lo que prevé la instalación a lo largo de todo el vallado y en la parte superior del mismo de un Fleje tipo Sabird (revestido con alta tenacidad).

Pérdida de hábitat favorable para la fauna.

El grupo faunístico que se verá más afectado por este impacto es la avifauna, concretamente las especies esteparias que nidifican y desarrollan gran parte de su ciclo vital en el suelo y las aves rapaces que utilizan el área del proyecto como zona de alimentación.

Las rapaces detectadas en el ámbito del estudio de avifauna verán afectadas sus áreas de campeo y alimentación, descartándose la existencia de zonas de reproducción en la zona de implantación. En cuanto a las aves esteparias, según el estudio de avifauna aportado, no se ha detectado un uso importante de las parcelas donde se va a instalar la planta. La más habitual en el ámbito del estudio es la ganga ortega, si bien de forma ocasional, la mayor abundancia de individuos parece localizarse a unos 0,5 Km al norte de la zona de implantación de la planta solar fotovoltaica. El EsIA concluye respecto a las aves esteparias que no se producirán afecciones directas, considerando que no se ha detectado un uso importante ni núcleos reproductores en las parcelas en las que se implantará la instalación fotovoltaica. El EsIA propone el seguimiento de fauna de interés para la comprobación de los posibles efectos de la planta fotovoltaica y sus infraestructuras de evacuación.

Pérdida de conectividad.

El área ocupada por la planta fotovoltaica, que incluye grandes extensiones de superficie valladas, puede suponer un efecto barrera para el movimiento de la fauna, afectando a la conectividad de sus poblaciones. Las especies más afectadas serán las grandes aves esteparias, puesto que, con las medidas correctoras propuestas por el promotor en relación con el vallado perimetral, mantenimiento de cubierta vegetal en el interior de la planta, creación de teselas de vegetación y pantalla perimetral no se estima que se vaya a producir un impacto significativo en la movilidad de las especies de pequeños mamíferos o aves de pequeño tamaño detectadas en el ámbito de estudio. Atendiendo a la elevada capacidad dispersiva de las aves esteparias de tamaño medio-grande y a sus requerimientos de hábitat, la implantación de estos vallados causará una fragmentación del hábitat de estas poblaciones. El EsIA

csv: BOA20220727002

propone el diseño de la planta en varias islas, con corredores de fauna, lo que mitigará el impacto producido.

- Espacios Naturales Protegidos. Red natura 2000.

El proyecto no afecta a ningún espacio natural protegido, ni a espacios protegidos de la Red Natura 2000, ni a montes de utilidad pública. Los límites de la ZEPA ES0000300 “Río Huerva y Las Planas” y el LIC/ZEC ES2430110 “Alto Huerva-Sierra de Herrera”, se sitúan a unos 4,7 km al oeste respecto a la SET “Mata Alta”. Los límites del ámbito del Plan de recuperación del águila azor perdicera situados a unos 400 m al oeste respecto a la SET “Mata Alta”, si bien la zona definida como área crítica para la especie se localiza a una distancia de 8,2 Km al noroeste de la zona de implantación de la poligonal de la planta solar fotovoltaica. No se prevén afecciones sobre estos espacios ni sobre el águila perdicera.

- Paisaje.

El proyecto ocasionará un evidente impacto paisajístico derivado de la intrusión de elementos artificiales en el fondo escénico predominantemente rural y en el medio natural y seminatural.

Las actuaciones de la fase de construcción (movimiento de tierras, desbroce, apertura de zanjas, etc.), así como la propia presencia de maquinaria y vehículos provocarán una pérdida de la calidad del paisaje de forma temporal. En fase de explotación, la instalación supondrá un impacto considerable debido a la intrusión de elementos antrópicos (paneles, edificaciones) discordantes con el resto de los elementos componentes del paisaje rural, creando un fuerte contraste que ocasionará una pérdida de la calidad visual en un área muy extensa. El impacto se verá acentuado debido a que la orografía eminentemente llana del entorno determina una alta visibilidad de la planta fotovoltaica. Por otro lado, el soterramiento de la línea eléctrica mitigará parcialmente el impacto visual de las instalaciones.

Se incluye un análisis de visibilidad de la instalación, considerando una envolvente de la cuenca visual de la PFV de 5 km de radio y una altura estimada de los seguidores de 2,5 m que concluye que la PFV será visible parcial o totalmente desde un entorno de unos 670 m al sur de la poligonal sur de la planta solar fotovoltaica y a unos 490 m al norte de esta poligonal. En particular, resulta visible desde las zonas de relieve a altitudes superiores a los 700 m, mientras que a alturas inferiores no resultará apenas visible. El ámbito noreste de la planta solar fotovoltaica resulta visible en el entorno de unos 600 m al sureste y unos 400 m al norte de la zona de ocupación del proyecto, a altitudes por encima de los 600 m, mientras que a alturas inferiores no resultará apenas visible. Cabe reseñar que la planta solar fotovoltaica no resulta visible desde los núcleos de población del entorno (Azuara, Aguilón y Fuendetodos) ni desde las principales vías de comunicación (A-1506, A- 2305, A-1101).

El EsIA propone la ejecución de actuaciones de restauración y revegetación, ajustándose al Plan de Restauración propuesto que incluye una franja vegetal en el exterior de 2 m de anchura a lo largo de todo el vallado exceptuando las zonas con presencia de vegetación natural o que presenten pendientes que impidan su instalación. Se realizarán plantaciones de especies arbustivas propias de la zona y especies representativas del entorno para la generación de franja visual, etc.

- Salud.

Los impactos del proyecto sobre la población más destacables se producirán por el ruido durante la construcción (contaminación acústica).

Durante las obras, se producirá un incremento importante de los niveles sonoros respecto al ruido de fondo correspondiente a un entorno eminentemente rural, siendo los trabajos de hinca de las estructuras de los paneles al terreno las actuaciones previsiblemente más ruidosas. El EsIA destaca que no hay núcleos de población en las inmediaciones, ya que los receptores más cercanos susceptibles de ser afectados por las actividades de las obras del proyecto son los habitantes de Azuara, a unos 5,7 Km al este de la zona de implantación del proyecto.

El EsIA no analiza la contaminación lumínica, y consecuentemente no adopta medidas en tal sentido.

- Vías pecuarias.

En el entorno del proyecto se localiza “Cordel de Los Serranos”, “Cordel de Luesma”, en el término municipal de Herrera de los Navarros (Zaragoza), y “Vereda de Aguilón”, en el término municipal de Azuara (Zaragoza). El EsIA la LSAT podrá afectar, en fase de construcción, a la “Vereda de Aguilón”, al “Cordel de Los Serranos” y al “Cordel de Luesma”, por sendos

csv: BOA20220727002

cruzamientos. El EsIA establece que, en caso de ocupación temporal, se procurará evitar en todo momento que tal ocupación impida el tránsito ganadero, ni los demás usos compatibles o complementarios con aquel.

- Impactos sinérgicos y acumulativos.

El EsIA incluye un capítulo de impactos acumulativos y sinérgicos, considerando todas las instalaciones de generación fotovoltaica previstas en la zona, así como parques eólicos y líneas eléctricas en un radio de 10 km.

La ocupación total de las plantas fotovoltaicas de la zona se estima en unas 248,8 ha (220,9 ha solo en un radio de 3 km). Se contemplan 6 PP.EE. existentes, 12 autorizados y 6 más admitidos a trámite. Se ha descrito la presencia de seis líneas eléctricas, dos de 400 kV, dos de 220 kV y dos de 15 kV.

El EsIA analiza como principales impactos sinérgicos y acumulativos los efectos sobre la contaminación del suelo y aguas, sobre la geología y geomorfología, la vegetación, la fauna y el impacto paisajístico, concluyendo que la contribución de la planta en todos ellos es baja o muy baja, considerando el impacto en todos los casos como compatible. Sin embargo, cabe considerar que son relevantes los impactos sobre la avifauna esteparia derivados de la afección conjunta a las superficies de hábitat adecuado para estas especies.

C) Análisis de los efectos ambientales resultado de la vulnerabilidad del proyecto.

El EsIA incluye un apartado de análisis de vulnerabilidad frente a riesgos por catástrofes o accidentes, en el que se identifican y valoran tanto los diferentes riesgos asociados al proyecto como aquellos que pueden afectarlo, y los efectos que pueden producir en el medio ambiente. El EsIA concluye que no se detecta ningún riesgo significativo, por lo que no es necesario establecer medidas de actuación adicionales a las ya establecidas para reducir o evitar estos riesgos.

El mapa de susceptibilidad del Instituto Geográfico de Aragón determina que el riesgo de incendios forestales es alto-medio-bajo en los terrenos afectados por la planta fotovoltaica y su infraestructura de evacuación (tipos 4, 5, 6 y 7 según la Orden DRS/1521/2017, de 17 de julio, por la que se clasifica el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón en función del riesgo de incendio forestal y se declaran zonas de alto y medio riesgo de incendio forestal). Los riesgos geológicos por deslizamientos y colapsos son muy bajos. El riesgo por elementos meteorológicos (rayos, tormentas) se califica como medio, y el de vientos como alto. El riesgo sísmico tiene una media de magnitud 1,3. No se han identificado riesgos de catástrofes o de cualquier otro tipo, y la actuación no está próxima a núcleos de población o instalaciones industriales que puedan incrementar el riesgo del proyecto.

D) Programa de vigilancia ambiental.

El EsIA contiene un plan de vigilancia ambiental (PVA) para el seguimiento y control de los impactos previstos, garantizar el cumplimiento de la totalidad de las medidas preventivas y correctoras descritas y evaluar su eficacia, así como detectar la aparición de nuevos impactos de difícil predicción y aplicar en su caso las medidas adicionales oportunas. El PVA abarcará tanto la fase de construcción como la fase de operación y mantenimiento, cuyas principales líneas se resumen a continuación:

- Durante la fase de construcción, se controlará, entre otros factores: la calidad del aire, los niveles sonoros, las afecciones geomorfológicas y a los suelos, la generación de residuos y vertidos, la calidad de las aguas, las afecciones a la vegetación (circulación inadecuada de vehículos y ocupaciones de territorio no previstas) y a la fauna (aplicación de medidas), a los usos del suelo, los valores patrimoniales (control arqueológico de los movimientos de tierras) y la generación de incendios.

- Durante la fase de explotación, el plan prevé: identificar, si existen, los periodos de mayor y menor riesgo potencial para la fauna; cuantificar la mortalidad registrada de forma comparable a otras instalaciones; comprobar y cuantificar la existencia de procesos erosivos activados como consecuencia de la construcción de la planta fotovoltaica; controlar la posibilidad de contaminación y realizar las acciones oportunas para eliminarla; comprobar el éxito de las operaciones de restauración vegetal y fisiográfica.

El PVA propuesto se considera insuficiente en cuanto a contenido y a periodicidad de los informes de vigilancia, por lo que deberá completarse con los aspectos adicionales que se recogen en el condicionado de la presente declaración.

csv: BOA20220727002

Fundamentos de derecho

La Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, establece en su artículo 23.1 que deberán someterse a una evaluación de impacto ambiental ordinaria, los proyectos comprendidos en el anexo I, que se pretendan llevar a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón. El proyecto de planta solar fotovoltaica "Fuente Vieja II", de 40,25 MW nominales y 50 MWp, con una superficie vallada de 104,6 ha, queda incluido en su anexo I, Grupo 3 "Industria energética", supuesto 3.10. "Instalaciones para la producción de energía eléctrica a partir de energía solar destinada a su venta a la red, que no se ubiquen en cubiertas o tejados de edificios existentes y que ocupen más de 100 ha de superficie", por lo que en virtud de lo establecido en el artículo 23 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, quedaría sometida al procedimiento de evaluación ambiental ordinaria.

Corresponde al Instituto Aragonés Gestión Ambiental, la resolución de los procedimientos de evaluación de impacto ambiental de proyectos de competencia autonómica de acuerdo con el artículo 3.1.a) de la Ley 10/2013, del 19 de diciembre, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental.

La presente declaración analiza los principales elementos considerados en la evaluación practicada: el documento técnico del proyecto, el estudio de impacto ambiental (EsIA) y la información adicional aportada por el promotor, así como el resultado de la información pública y de las consultas efectuadas.

En consecuencia, esta Dirección del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental atendiendo a los antecedentes y fundamentos de derecho expuestos formula la siguiente:

Declaración de impacto ambiental

A los solos efectos ambientales, la evaluación de impacto ambiental del Proyecto de instalación de generación eléctrica solar fotovoltaica "Fuente Vieja II" de 40,25 MW nominales y 50 MW pico, en los términos municipales de Azuara y Herrera de los Navarros (Zaragoza), promovido por Energías Renovables de Desdemona, SL, resulta compatible, estableciéndose las siguientes condiciones en las que debe desarrollarse el proyecto:

A) Condiciones Generales.

1. El promotor deberá cumplir todas las medidas preventivas y correctoras incluidas en la documentación presentada, siempre y cuando no sean contradictorias con las del presente condicionado. Todas las medidas adicionales establecidas en el presente condicionado serán incorporadas al plan de vigilancia ambiental y al proyecto definitivo con su correspondiente partida presupuestaria.

2. El promotor comunicará, con un plazo mínimo de un mes de antelación a los Servicios Provinciales de Teruel del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, y del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial, la fecha de comienzo de la ejecución del proyecto.

3. Cualquier modificación del proyecto de PFV "Fuente Vieja II" que pueda modificar las afecciones ambientales evaluadas en la presente declaración, se deberá presentar ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental para su informe y, si procede, será objeto de una evaluación ambiental, según determina la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

4. Previamente al inicio de las obras, se deberán disponer de todos los permisos, autorizaciones y licencias legalmente exigibles, así como cumplir con las correspondientes prescripciones establecidas por los organismos consultados en el proceso de participación pública.

5. El proyecto será conforme con la ordenación urbanística y ordenación territorial vigente, cumpliendo los condicionantes respecto a obras, caminos, carreteras y otras infraestructuras.

6. En caso de ocupación temporal de terrenos de dominio público pecuario, se tramitará ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental (en adelante INAGA) el correspondiente expediente de concesión de ocupación temporal según lo dispuesto en la Ley 10/2005, de 11 de noviembre, de vías pecuarias de Aragón. En cualquier caso, se deberá garantizar que la actuación proyectada no altere el tránsito ganadero ni impida sus demás usos legales o complementarios, especiales o ecológicos, evitando causar cualquier tipo de daño ambiental.

7. En la gestión de los residuos de construcción y demolición, se deberán cumplir las obligaciones establecidas en el Decreto 262/2006, de 27 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de la producción, posesión y gestión de los residuos de la construcción y la demolición, y del régimen jurídico del servicio público de eliminación y

csv: BOA20220727002

valorización de escombros que no procedan de obras menores de construcción y reparación domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, modificado por el Decreto 117/2009, de 23 de junio.

8. Todos los residuos que se pudieran generar durante las obras, así como en fase de explotación, se deberán retirar y gestionar adecuadamente según su calificación y codificación, debiendo quedar el entorno libre de cualquier elemento artificial o residuo. Los residuos generados se almacenarán de manera separada de acuerdo con su clasificación y condición. Se adoptarán todas las medidas necesarias para el almacenamiento temporal de los residuos peligrosos como solera impermeable, cubeto de contención, cubierta, etc.

9. Durante la realización de los trabajos en las fases de construcción, funcionamiento y desmantelamiento de la planta solar fotovoltaica y construcciones e infraestructuras anexas, se adoptarán medidas oportunas para evitar la aparición y propagación de cualquier conato de incendio, debiendo cumplir en todo momento las prescripciones de la Orden anual vigente sobre prevención y lucha contra los incendios forestales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

10. Se desmantelarán las instalaciones al final de la vida útil de la planta solar o cuando se rescinda el contrato con el propietario de los terrenos, restaurando el espacio ocupado para lo que se redactará un proyecto de restauración ambiental que deberá ser informado por el órgano ambiental.

B) Condiciones relativas a medidas preventivas y correctoras para los impactos producidos.

Suelos.

1. El proyecto procurará la compensación final de tierras y garantizará una correcta gestión de las tierras retiradas y destino final. Para la reducción de las afecciones, se adaptará el proyecto al máximo a los terrenos evitando las zonas de pendiente para minimizar la generación de nuevas superficies de erosión. Respecto a la retirada de la tierra vegetal, se procurará la máxima conservación de este recurso, de manera que se evitará el decapado del suelo y la eliminación completa de la vegetación bajo paneles, debiéndose retirar únicamente de las superficies estrictamente necesarias para la realización de los trabajos que así lo requieran, como zanjas, y cimentaciones de los centros de transformación e inversores.

2. Dado que la actividad está incluida entre las potencialmente contaminantes del suelo, el promotor deberá remitir a la Dirección General de Cambio Climático y Educación Ambiental un informe preliminar de situación, según lo dispuesto en el Real Decreto 9/2005, de 14 de enero, por el que se establece la relación de actividades potencialmente contaminantes del suelo y los criterios y estándares para la declaración de suelos contaminados.

Agua.

1. La realización de obras o la ocupación del Dominio Público Hidráulico o zonas de servidumbre o de policía requerirla de autorización del Organismo de Cuenca correspondiente.

2. En caso de generarse aguas residuales, deberán de ser tratadas convenientemente con objeto de cumplir con los estándares de calidad fijados en la normativa.

3. El diseño de la planta respetará las balsas y los cauces de aguas temporales existentes y, en general, la red hidrológica local, garantizando la actual capacidad de desagüe de las zonas afectadas por las explanaciones y por la red de viales y zanjas para las líneas eléctricas de evacuación.

Flora.

1. En la gestión de la vegetación en el interior de la planta fotovoltaica, se mantendrá una cobertura vegetal adecuada para favorecer la creación de un biotopo lo más parecido posible a los hábitats circundantes o potenciales de la zona de forma que pueda albergar comunidades florísticas y faunísticas propias de los terrenos existentes en el entorno, evitando la corta o destrucción de especies de matorral mediterráneo que puedan colonizar los terrenos situados en el interior de la planta solar. El control del crecimiento de la vegetación que pudiera afectar a los paneles solares se realizará tan solo en las superficies bajo los paneles solares u otras instalaciones, dejando crecer libremente la vegetación en aquellas zonas no ocupadas, y se realizará preferentemente mediante pastoreo de ganado y, como última opción, mediante medios manuales y/o mecánicos. En ningún caso se admite la utilización de herbicidas u otras sustancias que puedan suponer la contaminación de los suelos y las aguas. El lavado de los paneles se realizará sin productos químicos y se minimizará el consumo de agua.

csv: BOA20220727002

2. Se favorecerá la revegetación natural en las zonas libres donde no se vaya a instalar ningún elemento de la planta y que queden dentro del perímetro vallado de la misma. Para ello se realizará el extendido de 30 cm de espesor de la tierra vegetal procedente del desbroce realizado en los viales internos de la planta de manera que se aproveche el banco de semillas que albergue y se mantendrá sin decapar ni extraer la tierra vegetal el conjunto superficie excepto en aquellos puntos donde resulte estrictamente imprescindible. Estos terrenos recuperados se incluirán en el plan de restauración y en el plan de vigilancia, para asegurar su naturalización. Para una correcta integración paisajística y, en su caso, restauración de las zonas naturales alteradas, se emplearán especies propias de los hábitats de la zona como tomillos, romeros y genistas, y empleando también para la rehabilitación de la vegetación natural plantones de retamas en aquellas zonas en las que el desarrollo de esta especie no suponga por su proximidad a los paneles una merma en la generación de energía por proyectar sombra sobre estos.

3. Con carácter previo al inicio de los trabajos, se realizará un jalonamiento de todas las zonas de obras quedando sus límites perfectamente definidos, y de las zonas con vegetación natural a preservar, de forma que se eviten afecciones innecesarias sobre las mismas. Las zonas de acopios de materiales y parques de maquinaria se ubicarán en zonas agrícolas o en zonas desprovistas de vegetación, evitando el incremento de las afecciones sobre zonas naturales.

Fauna.

1. Se construirán montículos de piedras cada 25 metros junto a la franja vegetal en el perímetro de la planta fotovoltaica para favorecer la colonización de reptiles e invertebrados. Se instalarán en distintos puntos del perímetro y del interior de la planta fotovoltaica postes posaderos y nidales al objeto de que sean empleados por pequeñas y medianas rapaces.

2. El vallado perimetral será permeable a la fauna, dejando un espacio libre desde el suelo de 20 cm y pasos a ras de suelo cada 50 m, como máximo, con unas dimensiones de 50 cm de ancho por 40 cm de alto. Carecerá de elementos cortantes o punzantes como alambres de espino o similar. Para hacerlo visible a la avifauna, se instalarán a lo largo de todo el recorrido y en la parte media y/o superior del mismo una cinta o fleje (con alta tenacidad, visible y no cortante) o bien placas metálicas o de plástico de 25 cm x 25 cm x 0,6 mm o 2,2 mm de ancho, dependiendo del material. Estas placas se sujetarán al cerramiento en dos puntos con alambre liso acerado para evitar su desplazamiento, colocándose al menos una placa por vano entre postes y con una distribución al tresbolillo en diferentes alturas.

4. Se comunicará inmediatamente el hallazgo de cadáveres de fauna silvestre en el perímetro o dentro de la planta al cuerpo de Agentes de Protección de la Naturaleza del Área Medioambiental correspondiente al ámbito de la planta solar fotovoltaica.

5. Se elaborará un plan de control de las especies cinegéticas que puedan usar el recinto de la planta como zona de refugio o cría, en el que se incluirá un programa de seguimiento, así como se incorporarán todas aquellas medidas necesarias para su control al objeto de evitar causar daños en las zonas o fincas limítrofes a la planta fotovoltaica.

Paisaje.

1. Se ejecutará una plantación perimetral en la totalidad del perímetro vallado de la planta con especies propias de la zona (tomillares, romerales, retamas, coscojas, carrascas, etc.) mediante plantaciones al tresbolillo de forma que se minimice la afección de las instalaciones fotovoltaicas sobre el paisaje.

Patrimonio Cultural.

1. En materia de protección del patrimonio cultural, deberán cumplirse las medidas o condicionados que en su momento pudiera dictaminar la Dirección General de Cultura y Patrimonio.

Salud.

1. No se instalarán luminarias en el perímetro ni en el interior de la planta. Únicamente se instalarán puntos de luz en la entrada del edificio de control y orientados de tal manera que minimicen la contaminación lumínica.

2. En relación con los niveles de ruido y vibraciones generados durante la fase de obras y la fase de funcionamiento, se tendrán en cuenta los objetivos de calidad acústica establecidos en el Real Decreto 1367/2007, de 19 de octubre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, y en la Ley 7/2010, de 18 de noviembre, de protección contra la

csv: BOA20220727002

contaminación acústica de Aragón. En cualquier caso, la velocidad de los vehículos en el interior de la planta se reducirá a 30 km/h como máximo.

C) Plan de Vigilancia Ambiental.

1. Durante la ejecución del proyecto la dirección de obra incorporará a una dirección ambiental para supervisar la adecuada aplicación de las medidas preventivas, correctoras, complementarias y de vigilancia, incluidas en el estudio de impacto ambiental y modificaciones presentadas, así como en el presente condicionado, que comunicará, igualmente, a los Servicios Provinciales de Teruel del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, y del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial.

2. El plan de vigilancia ambiental incluirá tanto la fase de construcción como la fase de explotación de la instalación de generación de energía eléctrica solar fotovoltaica y se prolongará, al menos, hasta completar cinco años de funcionamiento de la instalación. El plan de vigilancia incluirá con carácter general lo previsto en el estudio de impacto ambiental y en los documentos anexos y complementarios, así como los contenidos establecidos en los siguientes epígrafes.

3. Se comprobará también el estado de la plantación perimetral y de las superficies restauradas (regeneración de la vegetación) y su estado dentro del perímetro de la planta y de las superficies recuperadas en el entorno.

5. Se comprobará específicamente el estado de los materiales aislantes, el estado de los vallados, sus elementos para evitar la colisión de aves y de su permeabilidad para la fauna, la siniestralidad de la fauna en viales, el estado de las superficies restauradas y/o revegetadas, la aparición de procesos erosivos y drenaje de las aguas, la contaminación de los suelos y de las aguas, y la gestión de los residuos y materiales de desecho, así como la aparición de cualquier otro impacto no previsto con anterioridad.

6. En función de los resultados del plan de vigilancia ambiental se establecerá la posibilidad de adoptar cualquier otra medida adicional de protección ambiental que se estime necesaria en función de las problemáticas ambientales que se pudieran detectar, de manera que se corrijan aquellos impactos detectados y que no hayan sido previstos o valorados adecuadamente en el estudio de impacto ambiental o en su evaluación.

7. Durante la fase de construcción los informes del plan de vigilancia ambiental serán mensuales con un informe final con conclusiones que resumirá todos los informes anteriores. Durante la fase de explotación, en sus primeros cinco años, los informes de seguimiento serán trimestrales junto con un informe anual con conclusiones. Pasados cinco años y durante la fase de funcionamiento se realizarán informes semestrales y un informe anual que agrupe los anteriores con sus conclusiones. Durante la fase de desmantelamiento los informes serán mensuales durante el desarrollo de las operaciones y un informe anual con sus conclusiones. Los dos años siguientes a la finalización de los trabajos de desmantelamiento los informes serán trimestrales junto con su informe anual.

8. Para el seguimiento ambiental durante la fase de explotación, pasados cinco años y en función de los resultados que se obtengan, el promotor podrá solicitar una revisión de la periodicidad y alcance de sus informes o el levantamiento de la obligación de realizar el plan de vigilancia ambiental durante el resto de la fase de explotación ante el órgano sustantivo para que se pronuncie sobre el asunto por ser de su competencia.

9. Se deberá incluir el presente proyecto en la Comisión de seguimiento que se definió en el condicionado 19 de la declaración de impacto ambiental publicada en el “Boletín Oficial de Aragón”, número 172, de 5 de septiembre de 2018, del proyecto de construcción de la línea eléctrica de alta tensión a 220 kV desde la SET “Las Majas VII D” hasta la SET “Muniesa Promotores”, en los términos municipales de Azuara, Moyuela, Moneva (Zaragoza), y Blesa y Muniesa (Teruel), promovido por Desarrollo Eólico Las Majas VII, SL (Número Expte. INAGA 500201/01A/2018/05373).

De acuerdo con el artículo 33.4 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, la presente declaración de impacto ambiental se publicará en el “Boletín Oficial de Aragón”.

El promotor podrá solicitar la prórroga de la vigencia de la declaración de impacto ambiental en los términos previstos en el artículo 34 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

De acuerdo con lo dispuesto en su artículo 34.2 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, apartado 2, la presente declaración de impacto ambiental perderá su vigencia en la producción de los efectos que le son propios si no se hubiera iniciado la ejecución del proyecto en el plazo de cuatro años desde su publicación en el “Boletín Oficial de Aragón”.

csv: BOA20220727002

Según lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, debe precisarse que las medidas y el condicionado ambiental que incorpora el presente informe quedan justificadas y motivada su necesidad para la protección del medio ambiente, ya que dicha protección constituye una razón imperiosa de interés general.

Zaragoza, 13 de mayo de 2022.

El Director del Instituto Aragonés
de Gestión Ambiental,
JESÚS LOBERA MARIEL

csv: BOA20220727002

RESOLUCIÓN de 8 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se adopta la decisión de no someter al procedimiento de evaluación de impacto ambiental ordinaria y se emite el informe de impacto ambiental del proyecto de planta fotovoltaica 8,20 MWP Barbastro y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca), promovido por Ocean Chester Solar IV SL (Número de Expediente INAGA 500806/01/2021/3931).

Promotor: Ocean Chester Solar IV SL.

Proyecto: Parque fotovoltaico 8,20 MWP y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca).

1. Tipo de procedimiento:

En el artículo 23.2. de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, se determina que deberán someterse al procedimiento de evaluación de impacto ambiental simplificado los proyectos incluidos en el anexo II de la citada Ley, así como aquellos cuando lo solicite el promotor. En el anexo II, Grupo 4, epígrafe 4.8. de la citada Ley 11/2014 se incluyen las “Instalaciones para producción de energía eléctrica a partir de la energía solar, destinada a su venta a la red, no incluidas en el anexo I ni instaladas sobre cubiertas o tejados de edificios o en suelos urbanos y que ocupen una superficie mayor de 10 ha”. La planta solar fotovoltaica ocupará una superficie aproximada de 14 has, por lo que queda incluida en el citado epígrafe 4.8 del Grupo 4, anexo II de la Ley 11/2014.

2. Ubicación y descripción básica del proyecto:

La zona de implantación de la Instalación Solar Fotovoltaica Barbastro 8,20 MWP y su infraestructura de evacuación se localiza en la zona Este de la provincia de Huesca, Comarca del Somontano, en el término municipal de Barbastro, concretamente en los parajes denominados Las Milleras, situados al norte de la autovía Huesca - Lleida (A-22). La planta solar fotovoltaica se instalará en dos recintos que se corresponden con las siguientes parcelas catastrales del término municipal de Barbastro: Polígono 18, parcela 188 y parcela 213, de referencia catastral 22061A018001880000GM y 22061A018002130000GQ, respectivamente. La superficie de las parcelas es de 140.002 m² y la superficie ocupada por los módulos, de 39.807m², con una producción estimada anual, de 15.334.506,20 MWh/año.

El proyecto de parque fotovoltaico Barbastro 8,20 MWP y su infraestructura de evacuación está integrado por 18.020 módulos fotovoltaicos de silicio monocristalino de 455 Wp, configurada por 313 seguidores con tres modelos de distintos módulos, de un eje horizontal E-O, instalados a una interdistancia de 7m para evitar sombreados. Los seguidores son de 2,100 m de altura desde el suelo, con soporte hincado con la finalidad de minimizar los impactos visuales, paisajísticos y ambientales. Los 3 modelos de seguidores son de 20, 40 y 80 módulos posicionados en una única hilera. Los inversores se encargan de transformar la tensión de corriente continua de los paneles fotovoltaicos en tensión de corriente alterna apta para la conexión a la red eléctrica. Para el parque proyectado se instalarán 3 inversores SMA Sunny Central 2475. Los inversores que se instalarán estarán incorporados a los equipos correspondientes SMA MV Power Station 2475. En el extremo sudeste del parque solar se instalará un Centro de Maniobra y Medida (CMM) que contendrá los equipos necesarios requeridos por Endesa para la conexión a la red de distribución. El edificio donde se instalarán los equipos necesarios es un edificio prefabricado de hormigón tipo PFU7 de dimensiones aproximadas 7700 x 2500 x 3240 mm, conectado al centro de control y protección con un conductor AL RHZ1-OL 18/30 kV. En el parque solar se instalará un Centro de Control y Protección (CCP) que contendrá los equipos necesarios de protección y para el control de generación que actúa de interlocutor con el operador del sistema. Se dispondrá de los equipos de SMA Power Plant Manager y Monitornig, permitiendo una compatibilidad total con los equipos MV Power Station 2475. Para la conexión del parque solar, se propone un punto de conexión a 25 kV, en la red eléctrica de MT de Endesa Distribución sobre la línea de media tensión, ubicado en las coordenadas UTM, Datum ETRS89 - HUSO 31T X: 257.415,77, Y: 4.655.872,96. Para ello se realizará un tramo de 6 metros de línea de MT aérea hasta el poste de línea existente en coordenadas UTM aproximadas, Datum ETRS89 - HUSO 31T X: 257.415,77, Y: 4.655.872,96, un apoyo metálico con conversión aérea-subterránea, un tramo de 25 metros de MT enterrada des del CMM hasta el apoyo metálico de conversión y un CMM ubicado al extremo sudeste de la parcela. A partir del CMM la línea será privada de MT enterrada.

La obra civil incluye el desbroce y limpieza del terreno, y el movimiento de tierras necesario incluyendo accesos y viales interiores, así como las zanjas para el tendido de los diferentes circuitos de baja y media tensión.

csv: BOA20220727003

Una vez allanado el terreno, se procederá a la realización de las excavaciones de zanjas para la canalización de los conductores eléctricos, las casetas CCP Y CMM, el vallado perimetral y las canalizaciones de drenaje. La anchura de las zanjas variará en función de los tramos, con una profundidad de 80 cm. Las cimentaciones de los centros CCP, CMM y MV Power Station se resuelven mediante una losa de hormigón HA25 armado. El proyecto prevé una valla perimetral de 1,8 m de altura, formada por una malla de alambre galvanizado de simple torsión con postes de sujeción cada 3 m. La valla se extenderá por todo el perímetro del terreno, aproximadamente 1.350 m lineales en la parcela superior y 1.250 m lineales en la parcela inferior. Los accesos estarán cerrados con una puerta de 4 m de anchura y altura igual a la de la valla perimetral.

Se prevé, habilitar pasos de fauna menor, para no interrumpir la actividad de la fauna y evitar el efecto barrera derivada del cerramiento perimetral del parque.

Para dar accesibilidad a la planta fotovoltaica se maximiza la utilización de los caminos existentes en la zona, definiendo nuevos trazados únicamente en los casos imprescindibles de forma que se respete la rasante del terreno natural, siempre atendiendo al criterio de menor afección al medio. El proyecto contempla la adecuación de los caminos existentes que no alcancen los mínimos necesarios para la circulación de vehículos de montaje y mantenimiento de los centros de transformación, y seguidores; así como disponer de un camino perimetral interno a la valla de delimitación para el acceso y mantenimiento a los diferentes elementos del parque, y siempre aprovechando la rasante natural del terreno para minimizar su afección al medio. Se ha estimado una longitud de caminos de nueva construcción, igual a la longitud del cerramiento en ambas parcelas (1.350 m + 1.250 m), de vial perimetral (anchura 4 m).

3. Alternativas planteadas y análisis de la documentación aportada:

- El análisis de alternativas incluye la alternativa 0 descartada debido a que la no actuación repercutiría de forma negativa en el aprovechamiento del sol para la producción de energía eléctrica. El estudio de alternativas se ha realizado en base a criterios técnicos, constructivos y tecnológicos y medioambientales, donde la Alternativa 1 consiste en un análisis comparativo tecnológico de la utilización de módulos bifaciales frente a módulos monofaciales, basados en una tecnología que permite funcionar a los módulos bifaciales por ambas caras, captando la radiación solar también por su parte posterior, previa adecuación del terreno para mejorar la radiación reflejada. La alternativa 2 consiste en la comparativa constructiva de cimentación por zapatas frente a cimentación mediante hincado. La cimentación mediante hincado, presenta ventajas socioeconómicas porque son más económicas, además de ventajas ambientales dado que no precisan excavación, ni para aclarar al terreno hormigones, pero presenta el inconveniente de utilizar maquinaria pesada para hacer el proceso de hincar la barra en el suelo. La alternativa de zapatas presenta inconvenientes ambientales, especialmente en la fase de desmantelamiento del parque. Es un proceso desnaturalizante de la parcela, que implica mayores dificultades para recuperar la zona una vez finalizada la vida útil de la instalación. La alternativa 3 se fundamenta en criterios técnicos de utilización de Estructuras fijas frente a Estructuras móviles. Resultado del estudio de alternativas resulta la combinación de módulos monofaciales con hincas en estructura móvil.

- El inventario ambiental incluye descripciones de flora, fauna, hidrología e hidrogeología, suelo, patrimonio, paisaje, infraestructuras, áreas protegidas, hábitats y elementos geomorfológicos y otras figuras de protección y medio socioeconómico. Se identifica que a 578 m en dirección Norte hay un ámbito de protección de Gypaetus Barbatus, a 1,102 km en dirección Oeste existe una zona denominada “Yesos de Barbastro”, a 1 km en dirección Sur transcurre una vía pecuaria, a 6,300 km en dirección Sudeste Hieraaetus fasciatus, a 8,662 km en dirección Sudeste transcurre el río Cinca. El estudio de fauna se basa en la recopilación de especies de la Base de Datos del Inventario Español de Especies Terrestres en la cuadrícula 31TBG55 de implantación de la planta fotovoltaica. Entre la avifauna con presencia en la zona de proyecto, destacan: aguilucho cenizo (Circus pygargus) catalogado como vulnerable, quebrantahuesos (Gypaetus barbatus) catalogado como en peligro de extinción, sisón común (Tetrax tetrax) catalogado como Vulnerable, cigüeña blanca (Ciconia ciconia) catalogada de interés especial, cuervo (Corvus corax) catalogado como de Interés especial, jilguero (Carduelis carduelis) catalogado como de Interés especial, perdiz roja (Alectoris rufa) catalogada como Vulnerable, verdecillo (Serinus serinus) catalogado como de Interés especial, gineta (Genetta genetta) de interés especial, garduña (Martes foina) de interés especial, nutria europea (Lutra lutra) catalogada como sensible a la alteración de su hábitat, tejón común (Meles meles) catalogado como de interés especial. Tras el estudio de campo, se destaca la nece-

csv: BOA20220727003

sidad de evaluar la incidencia del parque fotovoltaico sobre el quebrantahuesos debido a que a 1 km se encuentra el ámbito de protección de esta especie.

La vegetación potencial en la zona de implantación se corresponde con la serie mesomediterranea manchega y aragonesa basofila de Quercus rotundifolia o encina (Bupleuro rigidi-Querceto rotundifoliae sigmetum). La vegetación actual está caracterizada por un bosque de tipo mediterráneo, de quercíneas con predominancia de la encina. Los suelos de yesos propician la presencia de vegetación gipsicola que se asienta sobre este sustrato junto a los campos de cultivo. En el entorno de la parcela de implantación aparecen formaciones vegetales donde predomina la encina (Quercus ilex). La parcela norte se divide en 3 subparcelas, donde la a y b, son cultivos en secano. En el centro de la parcela ubicamos una pequeña zona donde crece de manera esporádica una serie de árboles no significativos. La subparcela c interseca con un edificio en ruinas no significativo. La parcela es perimetrada por especies arbóreas y arbustivas. La parcela sur se compone de 3 subparcelas de las que la b y c están pobladas por vegetación de monte bajo de baja densidad e interés no significativo según el documento ambiental. La subparcela a, corresponde a cultivos en secano. La parcela de estudio no limita con ningún curso fluvial o embalse. Respecto al paisaje, el promotor señala que la zona de estudio se clasifica en los grandes dominios de paisaje como relieves modelados en yeso resultado del afloramiento de la formación anticlinal Barbastro-Balaguer, que provoca que las pendientes en estos relieves sean en su mayoría medias (10.º 25.º y suaves (5.º 10.º). La litología predominante en las lomas y zonas altas son los yesos nodulares alternados con lutitas grises, mientras que en las zonas más bajas tenemos depósitos aluviales de brechas, arenas y arcillas.

- La identificación de impactos distingue entre fase de construcción, fase de explotación y desmantelamiento. Los principales impactos, de proceden de la afección al paisaje por alteración del potencial de vistas e intrusión visual por introducción de elementos de origen antrópico, la afección al suelo por alteración de la geomorfología, ocupación del suelo y por el aumento de riesgo de erosión, principalmente en la fase de construcción y por la ocupación permanente durante la fase de explotación. La afección a las comunidades faunísticas observadas y potenciales, y alteraciones de sus hábitats en las parcelas estudiadas, así como la reproducción y cría si se ejecuta el proyecto en esta época se evalúan como moderadas. La afección a la flora, por eliminación de vegetación y por el acondicionamiento del terreno en la fase de construcción, se estima moderada en fase de construcción, pero recuperable en gran parte por la separación de los módulos y la acción natural de colonización de las especies vegetales además de por acciones antrópicas. En cuanto al nivel de importancia, prácticamente todas las afecciones son de importancia baja o media, salvo las de ocupación del terreno y alteración paisajística que son altas y por tanto se deberían minimizar sus efectos. Todas las afecciones salvo la ocupación del terreno durante la construcción y explotación del proyecto, son reversibles. Lo mismo ocurre con la alteración de las formaciones vegetales y del paisaje, cuyos efectos son irreversibles durante la fase de construcción y explotación, siendo reversibles en la fase de desmantelamiento, por lo que se debe tomar medidas de mitigación de los efectos irreversibles sobre estos factores.

- Las medidas preventivas y correctoras previstas son de carácter general y habituales en este tipo de obras. Destaca la compensación de cubierta vegetal mediante la resiembra de vegetación herbácea entre las líneas de los módulos para potenciar la regeneración natural de las parcelas, que serán cortadas periódicamente o pastoreadas por ovejas. Como medida de protección de la fauna, el promotor especifica que no se realizarán trabajos en la época de reproducción y cría de las aves y los mamíferos terrestres más comunes en la zona. Para la protección del quebrantahuesos por la proximidad del parque a una zona de especial protección para esta especie especifica que, en caso de avistamiento de algún ejemplar, se instalaran pantallas para evitar el impacto visual para esta especie, y siempre dentro del programa de la obra, se minimizaran los movimientos de tierras para reducir el impacto sonoro de los trabajos. Se propone modificar el cerramiento propuesto en el proyecto, con vallados exteriores e interiores que permitan el paso de la pequeña fauna. Las edificaciones a instalar (centros de transformación…) presentarán todos sus paramentos exteriores y cubiertas, con el empleo en ellos de formas y materiales que menor impacto produzcan, así como de los colores tradicionales de la zona o aquellos que favorezcan la integración en el entorno inmediato y en el paisaje.

- Para el correcto seguimiento ambiental de las diferentes fases del proyecto se establece un Plan o Programa de Seguimiento y Vigilancia Ambiental que garantice todas las recomendaciones recogidas dentro del documento ambiental, así como las indicaciones emitidas por el órgano ambiental dentro del trámite de Evaluación Ambiental. Durante la ejecución de las obras se realizará un seguimiento de estas para comprobar que todo se lleva a cabo tal y

csv: BOA20220727003

como establece el proyecto y otros informes ambientales vinculantes y para comprobar que las medidas propuestas para esta fase se están aplicando correctamente. El seguimiento en esta fase se realizará de manera frecuente a lo largo de la duración de esta, pudiendo aumentar dicha frecuencia si la intensidad de las obras así lo requiere. Se controlará la calidad del aire, la obra civil en el perímetro de proyectos, el control de residuos y vertidos, la calidad de las aguas, el control de la vegetación y su restauración, la observación de fauna y sus zonas de paso y el control arqueológico y de patrimonio. Como medida para la prevención de incendios, el promotor especifica que, durante la época de peligro alto de incendio, se prescindirá de la utilización de maquinaria y equipos en zonas forestales y en las áreas rurales situadas en una franja de 400 m alrededor de aquéllas. En la fase de explotación, las labores de seguimiento y vigilancia se centran en el control de la restitución de suelos y restauración vegetal, de la fauna y del paisaje. El plan de seguimiento y vigilancia ambiental contemplará, como mínimo, la emisión de los siguientes informes: Un Informe único tras la finalización de obras. Todas las actuaciones y mediciones que se realicen durante la vigilancia ambiental de la obra tendrán constancia escrita y gráfica mediante actas, lecturas, estadillos, fotografías y planos, de forma que permitan comprobar la correcta ejecución y cumplimiento de las condiciones establecidas y la normativa vigente que le sea de aplicación. Esta documentación recogerá todos los datos desde el inicio de los trabajos de construcción, estando a disposición de los órganos de inspección y vigilancia. Durante la fase de explotación, se redactarán informes anuales e informes puntuales según se produzcan sucesos excepcionales.

Se incluye un capítulo de restauración e integración paisajística o ambiental, con el objeto de regenerar los terrenos afectados por las obras del parque solar y facilitar la integración paisajística. Estas labores se centran en el mantenimiento y conservación de viales y sus drenajes asociados, restauración de las zanjas, restauración de las zonas entre seguidores con aporte de tierra vegetal fresado y la descompactación, roturación y aporte de tierra vegetal en las zonas de instalaciones temporales. Se especifica que, dentro de la restauración ambiental de la zona y con el objeto de integrar las instalaciones, y mejorar la visual del entorno, se podría realizar una plantación de especies autóctonas arbóreas y arbustivas en la parte exterior del vallado.

- Se incluye un anexo de análisis sobre la vulnerabilidad ante accidentes graves o de catástrofes en el que se evalúa el riesgo sísmico, inestabilidades del terreno, inundación, daños por terceros, así como el riesgo de contaminación de suelos y aguas y accidentes, concluyendo que las posibilidades de que ocurran graves accidentes o catástrofes teniendo en cuenta la naturaleza del proyecto y su ubicación, son reducidas.

4. Tramitación del expediente y consultas realizadas:

Con fecha 20 de abril de 2021, se recibe en el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, solicitud de inicio en la tramitación del procedimiento de evaluación de impacto ambiental simplificado relativo al proyecto de planta solar fotovoltaica de 8,20 MWP en el término municipal de Barbastro (Huesca), promovido por Ocean Chester Solar IV SL, motivando la apertura del expediente INAGA 500201/01/2021/03931. El 29 de abril se recibe la notificación del pago de tasas.

El 30 de junio de 2021, se remite un ejemplar del Documento Ambiental a las siguientes administraciones y/o entidades para realizar las consultas preceptivas que conlleva el mismo: Ayuntamiento de Barbastro, Comarca Somontano de Barbastro, Servicio Provincial de Huesca del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, Dirección General de Ordenación del Territorio, Dirección General de Urbanismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, Dirección General de Energía y Minas, Dirección General de Desarrollo Rural, Dirección General de Movilidad e Infraestructuras (carreteras), Dirección General de Movilidad e Infraestructuras (transportes), Confederación Hidrográfica del Ebro, Acción Verde Aragonesa, Asociación Naturalista de Aragón-Ansar, Ecologistas en Acción-Onso.

- Se publicó anuncio en el “Boletín Oficial de Aragón”, número 162, de 3 de agosto de 2021, para identificar posibles afectados.

Finalizado el plazo máximo fijado para la contestación se reciben respuestas de las siguientes administraciones y/o entidades consultadas:

- El 3 de septiembre de 2021, se recibe informe de la Dirección General de Ordenación del Territorio, determina que el proyecto La actuación se enmarca en el Objetivo 13. “Gestión eficiente de los recursos energéticos”, concretamente en el 13.3.1. Incrementar la participación de las energías renovables de la Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón, aprobada mediante Decreto 202/2014, de 2 de diciembre, del Gobierno de Aragón y deberá resultar compatible con el objetivo 13.6. Compatibilidad de infraestructuras energéticas y paisaje (Estrategia 13.6.E1. Integración ambiental y paisajística), así como dentro de la Estrategia

csv: BOA20220727003

5.2.E3. Integración paisajística de proyectos. Promover medidas específicas, compatibles con la legislación en materia de seguridad para la integración paisajística de proyectos c) Instalación de generación de energía de origen fotovoltaico o termosolar. Asimismo, se enmarca en el Objetivo 14.1 Implantación sostenible de las infraestructuras que establece que las infraestructuras existentes en el territorio y las nuevas que se prevea construir en el futuro (de movilidad, telecomunicaciones, hidráulicas o energéticas) deberán cumplir con los objetivos de sostenibilidad económica (objetivo 7), social (objetivo 8) y ambiental (Objetivo 6).Analizada la documentación aportada a la luz de la normativa específica en materia de ordenación del territorio constituida por el texto refundido de la Ley de Ordenación del Territorio de Aragón, aprobado por Decreto Legislativo 2/2015, de 17 de noviembre, del Gobierno de Aragón y a la Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón, aprobada mediante Decreto 202/2014, de 2 de diciembre, del Gobierno de Aragón, puede concluirse que el promotor ha considerado los aspectos más relevantes desde el punto de vista territorial. No obstante, se debe reflexionar sobre la creciente pérdida de naturalidad y del valor paisajístico de las Unidades de Paisaje del territorio debido a las crecientes solicitudes de implantación de parques fotovoltaicos en Aragón y se desea trasladar la preocupación sobre el futuro de estas comarcas y sobre cómo va a afectar el desarrollo de los proyectos energéticos tanto en el ámbito socioeconómico como en el paisajístico de los municipios afectados. Se proponen finalmente consideraciones relativas a medidas de integración paisajística y relativas a las afecciones generadas.

- Con fecha 6 de septiembre de 2021, se recibe en el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental (en adelante INAGA) nota interna de Subdirección provincial de urbanismo de Huesca solicitando completar la información del centro de control. El 29 de diciembre de 2021, el promotor da respuesta al requerimiento de información, y se remite el 30 de diciembre de 2021 a la Subdirección provincial de urbanismo de Huesca. El 25 de mayo de 2022, se recibe el informe del acuerdo del Consejo Provincial de Urbanismo de Huesca, en sesión celebrada el día 4 de mayo de 2022. Teniendo en cuenta la documentación presentada y la descripción del proyecto, el uso proyectado sería compatible con el planeamiento vigente que contempla como autorizables en suelo no urbanizable las actividades de utilidad pública o interés social que hayan de ser emplazadas en el medio rural, siempre y cuando el Ayuntamiento aprecie la concurrencia de dicho interés. En cuanto a las características de la instalación planteada, la actuación sería compatible con la normativa urbanística vigente, si bien se recuerda que las construcciones destinadas a centro de control y protección y centro de medida y maniobra deberán separarse 10 m de los linderos de la parcela, tal y como contempla el artículo 4.2.17 del Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) de Barbastro.

- El 9 de febrero de 2022, se recibe el informe de Confederación Hidrográfica del Ebro. La zona en la que se prevé la implantación de la Planta Solar Fotovoltaica proyectada corresponde a la cuenca vertiente del río Vero desde el cruce del canal del Cinca hasta su desembocadura en el río Cinca (código ES091153). En relación a los efectos previstos en el artículo 127 del Real Decreto 1955/2000, de 1 de diciembre, por el que se regulan las actividades de transporte, distribución, comercialización, suministro y procedimientos de autorización de instalaciones de energía eléctrica y la Ley 24/2013, de 26 de diciembre, del Sector Eléctrico: Habida cuenta de que el proyecto, afecta a dominio público hidráulico o zona de policía de cauces, requerirá autorización previa de este Organismo que habrá de ser solicitada por el promotor. Las actuaciones previstas, deberán cumplir la legislación de aguas vigente. Se tendrán en cuenta, a los efectos oportunos, las afecciones de la instalación sobre los caminos y parcelas situadas en el ámbito del proyecto, así como los posibles cruces con otras infraestructuras, líneas eléctricas o de telefonía existentes.

5. Características del medio natural y calificación del espacio:

El proyecto se prevé ubicar a unos 3,5 km al Suroeste de la localidad de Barbastro. Geológicamente se localiza sobre yesos masivos a nodulares con intercalaciones de margas y lutitas correspondientes a la Formación Yesos de Barbastro. Esta zona se caracteriza por un mosaico de terrenos de cultivo en secano y formaciones forestales medianamente densas. Paisajísticamente, se trata de una zona de topografía alomada, marcada por relieves muy suaves donde se alternan zonas cultivadas con áreas forestales medias a claras con matorral en los cerros que las separan, en los que dominan los encinares (Quercus ilex) con un 30% a un 50% de cubierta vegetal. La vegetación presente en las parcelas afectadas por la implantación de la planta está integrada por campos de labor en secano y formaciones forestales, estas formaciones vegetales circundantes, algunas están inventariadas como hábitat de interés comunitario 9340 - “Bosques de Quercus ilex y Quercus rotundifolia”. No se tiene presencia de especies de flora con figuras de protección en el entorno del área de implantación.

csv: BOA20220727003

La zona se ubica a una distancia aproximada de 575 m del área definida en el Decreto 45/2003, de 25 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un régimen de protección para el quebrantahuesos y se aprueba el Plan de Recuperación, y a una distancia aproximada de 6,3 km del área delimitada en el Decreto 326/2011, de 27 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un régimen de protección para el águila-azor perdicera (Hieraaetus fasciatus) en Aragón, y se aprueba el Plan de recuperación. La avifauna está representada por especies propias de espacios abiertos con vegetación herbácea y cultivos, destacando la presencia de azor común, gavilán común, carricero tordal, carricero común, perdiz roja, ánade azulón, bisbita campestre, vencejo común, búho chico, mochuelo europeo, búho real, alcaraván común, busardo ratonero, entre otras, según el Inventario Español de especies Terrrestres.

La actuación no afecta a terrenos incluidos en la Red Natura 2000, a Espacios Naturales Protegidos, Planes de Ordenación de los Recursos Naturales o humedales singulares de Aragón o humedales incluidos en la lista RAMSAR, ni se ven afectados los dominios públicos forestal o pecuario.

6. Potenciales impactos del proyecto y valoración:

a) Afecciones sobre el suelo, relieve e hidrología. Valoración: impacto potencial medio. Con carácter general no se prevén movimientos de tierras de envergadura por explanaciones o nivelaciones y apertura y adecuación de accesos en las áreas de las parcelas ocupadas por cultivos en secano. Se prevé un desbroce y despeje de una superficie de 4,16 ha de formaciones forestales claras a medias de Quercus ilex lo que provocará la remoción del perfil de tierra vegetal, con la posibilidad de desencadenar procesos erosivos.

b) Afecciones sobre la vegetación natural y hábitats de interés comunitario. Valoración: impacto potencial medio-alto. La actuación conllevará, la afección dentro del vallado del proyecto de una superficie aproximada de 14,61 ha (14 ha según el promotor) de las cuales, un total de 4,16 ha corresponden a vegetación natural asimilable con el hábitat de interés comunitario 9340 - “Bosques de Quercus ilex y Quercus rotundifolia”. El plan de restauración prevé la posibilidad de una recuperación o compensación no concreta en la propuesta de medidas correctoras. El diseño de la implantación de los paneles solares debería evitar la eliminación directa de vegetación inventariada como hábitat de interés comunitario mediante el rediseño de algunas de las alineaciones de los paneles permitiendo la compatibilización del proyecto con los valores naturales de la zona. El centro de medida y maniobra de la planta se ubica, igualmente sobre la formación de encinar. No se prevén afecciones sobre especies de flora incluida en el catálogo de especies amenazadas de Aragón.

c) Afecciones sobre las características paisajísticas del entorno y efectos acumulativos y sinérgicos. Valoración: Impacto medio. El impacto paisajístico será medio en el entorno de la planta por su ubicación en una zona atravesada por la Autovía A-22, localizada a unos 400 m y con visibilidad directa. Los efectos acumulativos y sinérgicos son bajos teniendo en cuenta que en la zona no se proyectan otras instalaciones de aprovechamiento energético solar y eólico. No obstante, para minimizar el efecto visual de la planta sobre los elementos mencionados serán necesarias medidas de apantallamiento y reducción de la visibilidad de las instalaciones proyectadas.

d) Afección por riesgos naturales e inducidos. Valoración: impacto potencial medio/bajo. En cumplimiento con lo señalado en la disposición transitoria única de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, por la que se modifica la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, se ha procedido a realizar una revisión adicional con el fin de determinar el cumplimiento de las previsiones de la Directiva 2014/52/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de abril de 2014, por la que se modifica la Directiva 2011/92/UE, relativa a la evaluación de las repercusiones de determinados proyectos públicos y privados sobre el medio ambiente, por lo cual se han analizado la vulnerabilidad del proyecto ante accidentes graves o catástrofes naturales. El Instituto Geográfico de Aragón define el área de actuación como de riesgo medio por colapso, riesgo muy bajo por deslizamiento, riesgo bajo por inundación y riesgo medio por vientos. El riesgo de incendios forestales es alto a medio (tipos 3 y 6 según la Orden DRS/1521/2017, de 17 de julio, por la que se clasifica el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón en función del riesgo de incendio forestal y se declaran zonas de alto y de medio riesgo de incendio forestal).

e) Incremento del consumo de recursos, generación de residuos y emisiones directas e indirectas. Valoración: Impacto potencial medio-bajo durante la construcción y positivo

csv: BOA20220727003

en funcionamiento. No se prevé un elevado consumo de recursos naturales (agua o energía), con la salvedad del suelo que se ocuparán 14,61 ha. No obstante, las propiedades edáficas no se tendrán que ver alteradas por el proyecto previsto ya que se preserva el mismo bajo los paneles. La calidad del aire se verá afectada por las emisiones de la maquinaria y generación de polvo durante las obras, pero se considera un impacto temporal, mitigable y recuperable. La ejecución de las obras generará residuos y cabe la posibilidad de que se produzcan vertidos involuntarios que contaminen el suelo. Durante la fase de funcionamiento se producirán residuos asimilables a urbanos por los trabajadores que deberán ser gestionados adecuadamente de acuerdo a su condición de residuo. La cantidad de residuos se considera baja al igual que la cantidad de aguas residuales que se generen. El consumo de agua y electricidad se estima como bajo dado el tipo de actividad e instalación prevista. La generación de energía renovable solar se considera positivo a efectos de reducir las emisiones de CO2 y prevenir el cambio climático. El proyecto producirá aproximadamente, 15.334,50 MWh/año esto equivale a un ahorro de CO2 de 5.827 Toneladas/año si se compara con generación eléctrica de ciclo combinado.

f) Otras consideraciones: La gestión prevista en el interior de la planta fotovoltaica, ubicada en terrenos hasta ahora ocupados por 10,45 ha de campos de cultivo en secano y 4,16 ha de vegetación natural con formaciones forestales de Quercus ilex, deberá controlar la vegetación mediante medios mecánicos y sin uso de herbicidas para evitar la pérdida de suelo por erosión. La plantación de especies arbóreas en el perímetro de la planta a modo de pantalla reducirá la generación de polvo en la instalación, favorecerá la integración paisajística y facilitará la creación de espacios pseudonaturales bajo las instalaciones. Por otra parte, las medidas de restauración y vegetación permitirán recuperar superficies afectadas por las obras. A pesar de ello, los vallados y los terrenos ocupados por las instalaciones no impedirán la fragmentación y pérdida de hábitats utilizables para la fauna autóctona, que se verá igualmente desplazada por la presencia humana.

La actuación afecta completamente a la edificación denominada Torre de doña Blanca, en las coordenadas UTM ETRS89 Huso 30 754.068,4.656.843, en estado ruinoso y fuera de catalogación. No obstante, se consultará a la Dirección General de Cultura y Patrimonio acerca del valor arquitectónico y etnográfico de la Torre de doña Blanca y su necesidad o no de proceder a su conservación.

7. Visto el expediente administrativo incoado, los criterios establecidos en el anexo III de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, y en el anexo III, de la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, modificada por la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, para la valoración de la existencia de repercusiones significativas sobre el medio ambiente y el resultado de las consultas recibidas, se resuelve:

Primero.— No someter al procedimiento de evaluación de impacto ambiental el proyecto de Planta solar fotovoltaica 8,20 MWp Barbastro y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca), promovido por Ocean Chester Solar IV SL, por los siguientes motivos:

- La magnitud de los impactos e incremento de las afecciones sobre el medio que pueden ser además objeto de seguimiento mediante la aplicación del Plan de vigilancia ambiental.
- El diseño de una línea de evacuación subterránea que minimiza las potenciales afecciones sobre la avifauna y el paisaje.
- La ausencia de afecciones a espacios con figuras de protección y a ámbitos de protección de especies amenazadas.
- La reducida utilización de recursos naturales.

Segundo.— El establecimiento de las siguientes medidas preventivas y correctoras adicionales al proyecto:

1. El ámbito de aplicación del presente informe son las actuaciones descritas en el proyecto de Planta solar fotovoltaica 8,20 MWp Barbastro y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca), promovido por Ocean Chester Solar IV SL, y en su documento ambiental y anexos presentados. Serán de aplicación todas las medidas preventivas y correctoras incluidas en el documento ambiental presentado, siempre y cuando no sean contradictorias con las del presente condicionado. Cualquier modificación sobre el proyecto que pueda comportar afecciones ambientales diferentes a las evaluadas en el presente informe, se deberá presentar ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental para su

csv: BOA20220727003

valoración, y si procede, será objeto de una evaluación de impacto ambiental, según determina la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

2. El Plan de Vigilancia Ambiental deberá prestar especial atención a la integración paisajística de la planta, estado de la pantalla vegetal, control de procesos erosivos, afecciones a la vegetación, a la fauna catalogada como amenazada del entorno y la permeabilidad del vallado.

Este Plan de Vigilancia Ambiental tendrá una vigencia durante toda la vida útil de la planta solar fotovoltaica ampliado hasta los dos años posteriores a la finalización de las labores de desmantelamiento y rehabilitación al final de la vida útil de las instalaciones.

Periodicidad de los informes del Plan de Vigilancia Ambiental:

Fase de construcción y Fase de ejecución del desmantelamiento y demolición: informes trimestrales.

Fase de Explotación y Fase posterior al desmantelamiento: anual hasta dos años después del cierre: anual.

Al final de cada año se realizará un informe final con conclusiones que resumirá todos los informes elaborados en el año.

Asimismo, durante la ejecución del proyecto la dirección de obra incorporará a un titulado como responsable de medio ambiente, para supervisar la adecuada aplicación de las medidas preventivas, correctoras, complementarias y de vigilancia, incluidas en el documento ambiental, así como en el presente condicionado y cualquier otras que se ordene aplicar a partir de la obtención de los permisos necesarios para su puesta en marcha. Se comunicará antes del inicio de las obras el nombramiento del técnico responsable de medio ambiente a los Servicios Provinciales de los Departamentos de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente y de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca.

Para el seguimiento ambiental durante la fase de explotación, pasados cinco años y en función de los resultados que se obtengan, el promotor podrá solicitar una revisión de la periodicidad y alcance de sus informes o el levantamiento de la obligación de realizar el plan de vigilancia ambiental durante el resto de la fase de explotación ante el órgano sustantivo para que se pronuncie sobre el asunto por ser de su competencia. El artículo 90 de la Ley 11/2014, de 14 de diciembre, señala que el órgano sustantivo podrá solicitar del órgano ambiental que hubiera formulado la declaración de impacto ambiental o emitido el informe de impacto ambiental un informe vinculante de carácter interpretativo sobre los condicionados ambientales impuestos. Esto es sin perjuicio de la obligación de realizar los Planes de Vigilancia Ambiental durante las fases de construcción, desmantelamiento y los primeros cinco años de la fase de explotación que en ningún caso se podrá eximir.

3. El promotor comunicará, con un plazo mínimo de un mes de antelación, a los Servicios Provinciales del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, y del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca la fecha de comienzo de la ejecución del proyecto y la fecha de puesta en funcionamiento. De forma previa al inicio de las obras, se asegurará la compatibilidad el proyecto con otras autorizaciones existentes en la zona, especialmente con otros proyectos de aprovechamiento de energías renovables que pudieran verse afectados por la implantación del proyecto.

4. Cualquier modificación del proyecto de Planta solar fotovoltaica 8,20 MWp Barbastro y sus infraestructuras de evacuación, en el término municipal de Barbastro (Huesca), que pueda modificar las afecciones ambientales evaluadas en el presente informe, se deberá presentar ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental para su valoración, y si procede, será objeto de una evaluación de impacto ambiental, según determina la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

5. Previamente al inicio de las obras, se deberá disponer de todos los permisos, autorizaciones y licencias legalmente exigibles, así como cumplir con las correspondientes prescripciones establecidas por los organismos consultados en el proceso de participación pública.

Se deberá contar con Licencia Ambiental de Actividad Clasificada, según lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

La realización de obras o la ocupación del Dominio Público Hidráulico y/o zonas de servidumbre y de policía requerirá autorización administrativa de la Confederación Hidrográfica del Ebro, en cumplimiento de lo dispuesto en la normativa de aguas vigente. El diseño de la planta y de sus infraestructuras asociadas respetarán los cauces de agua temporales existentes y, en general, la red hidrológica local, garantizando la actual capacidad de desagüe de las zonas afectadas por las explanaciones y por la red de viales y zanjas para las líneas eléctricas de evacuación. Asimismo, se asegurará en todo momento la calidad de las aguas superficiales y subterráneas. Durante las obras se implantarán barreras de retención en los

csv: BOA20220727003

drenajes de la planta solar fotovoltaica para evitar el arrastre de sólidos a los cauces cercanos.

Se deberán realizar las correspondientes tramitaciones municipales que sean preceptivas y obtener el arriendo de los bienes patrimoniales municipales. Se cumplirá con la normativa urbanística en todos los aspectos en que sea de aplicación, especialmente en aquellos referidos a retranqueos a caminos y tipologías constructivas.

6. En materia de patrimonio cultural deberán realizarse labores de prospección arqueológica en las zonas directa o indirectamente afectadas por el proyecto siguiendo las indicaciones de la Dirección General de Cultura y Patrimonio, y cumplir las medidas o condicionados que en su momento dictamine en sus resoluciones o informes dicha Dirección General, así como comunicar cualquier hallazgo de restos arqueológicos o paleontológicos.

Se consultará a la Dirección General de Cultura y Patrimonio acerca del valor arquitectónico y etnográfico de la Torre de doña Blanca y su necesidad o no de proceder a su conservación.

7. Para minimizar los riesgos y pérdida de hábitat de las especies de fauna y flora con presencia constatada en el entorno, se deberán adoptar las siguientes medidas:

7.1. De manera previa al inicio de las obras se realizará dentro de los perímetros de la planta fotovoltaica y en aquellas zonas a 2 km en torno a ella, una prospección faunística que determine la presencia de especies de fauna, y especialmente avifauna catalogada nidificando o en posada en la zona.

7.2. En caso de detectar la nidificación de especies de fauna amenazada en el entorno, el desarrollo de las obras será preferentemente durante los meses de agosto a febrero, y siempre en horas diurnas.

7.3. Se mantendrá una cobertura vegetal adecuada para evitar la pérdida de suelo por erosión, reducir la generación de polvo y favorecer la creación de un biotopo que puede albergar comunidades florísticas y faunísticas propias de las zonas naturales colindantes. El decapado del suelo se limitará aquellas zonas estrictamente necesarias para la ejecución del proyecto como viales, edificio de control, etc, evitando la realización del decapado del suelo bajo los paneles y seguidores. La gestión de la vegetación en el interior de la planta fotovoltaica se realizará mediante pastoreo o por medios mecánicos o manuales sin utilización de herbicidas u otras sustancias que puedan suponer la contaminación de los suelos y las aguas. El control del crecimiento de la vegetación que pudiera afectar a los paneles solares se realizará tan solo en las superficies bajo los paneles solares u otras instalaciones, dejando crecer libremente la vegetación en aquellas zonas donde no se vaya a instalar ningún elemento de la planta y que queden dentro del perímetro vallado de la misma. Estos terrenos recuperados se incluirán en el plan de restauración y en el plan de vigilancia, para asegurar su naturalización.

7.4. Se ejecutará una franja vegetal de 8 m de anchura en torno al vallado perimetral. Esta franja vegetal se realizará con especies propias de la zona de tipo arbustivo y arbóreo, ya sean leñosas, quercíneas, pinares u otras que alcancen, al menos, los 2 m de altura, mediante plantaciones al tresbolillo de plantas procedentes de vivero de, al menos, dos savias, en una densidad suficiente, de forma que se minimice la afección de la instalación fotovoltaica en el paisaje. Se realizarán riegos periódicos al objeto de favorecer el más rápido crecimiento durante al menos los tres primeros años desde su plantación. Asimismo, se realizará la reposición de marras que sea necesaria para completar el apantallamiento vegetal. En aquellos tramos del perímetro en que los retranqueos previstos en la normativa respecto a caminos u otros no permitan la creación de la franja vegetal en la anchura prevista, se podrá reducir la anchura de esta franja vegetal de manera justificada y sin perjuicio de que se deba realizar un apantallamiento vegetal que garantice una cobertura completa del vallado.

7.5. Para mitigar el impacto visual del proyecto, especialmente respecto de la Autovía A-22, se dispondrá una pantalla vegetal con especies arbustivas, con presencia en la zona, alrededor del vallado perimetral de zona sur de la parcela sur de planta fotovoltaica, con el fin de crear una pantalla visual que minimice el impacto visual y que permita a la instalación mimetizarse mejor con el entorno y reducir el impacto visual de los usuarios de la Autovía A-22. Las especies a utilizar en el vallado sur (entre los puntos de coordenadas UTM ETRS89 30T 753.942, 4.656.463 y 753.942,4.656.463) será de tipo arbustivo o arbóreo con especies propias de la zona, preferiblemente quercíneas, u otras que alcancen, al menos, los 2 m de altura, de forma que el vallado y la planta queden integrados paisajísticamente y sus elementos no sean visibles desde la Autovía A-22.

7.6. El vallado perimetral será permeable a la fauna y se ejecutará dejando un espacio libre desde el suelo de 20 cm, y cada 50 m como máximo se habilitarán pasos a ras de suelo, nunca bajo vallado, con unas dimensiones de 53 cm de ancho por 79 cm de alto, con el fin de

csv: BOA20220727003

disminuir el efecto barrera del vallado y permitir el paso de fauna. Para hacerlo visible a la avifauna, se instalarán a lo largo de todo el recorrido y en la parte superior del mismo un fleje revestido de alta tenacidad, o bien se instalarán placas metálicas o de plástico de 25 cm x 25 cm x 0,6 mm o 2,2 mm de ancho, dependiendo del material. Estas placas se sujetarán al cerramiento en dos puntos con alambre liso acerado para evitar su desplazamiento, colocándose al menos una placa por vano entre postes y con una distribución al tresbolillo en diferentes alturas. El vallado perimetral respetará en todo momento los caminos públicos en toda su anchura y trazado, y tendrá el retranqueo previsto por la normativa. Se dispondrán montículos de piedras cada 25 m junto a la pantalla vegetal en el perímetro de la planta para favorecer su colonización por reptiles e invertebrados. No se utilizarán colores llamativos o destellantes y quedará, en la medida de lo posible, integrado en el paisaje.

8. No se instalarán luminarias en el perímetro ni en el interior de la planta. Únicamente se instalarán puntos de luz en la entrada del edificio de control y orientados de tal manera que minimicen la contaminación lumínica.

9. En cuanto a los niveles de ruido y vibraciones generados durante la fase de obras, se tendrán en cuenta los objetivos de calidad acústica establecidos en el Real Decreto 1367/2007, de 19 de octubre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, y en la Ley 7/2010, de 18 de noviembre, de protección contra la contaminación acústica de Aragón. Las medidas contra la generación de polvo incluirán el transporte de tierras mediante camiones cubiertos por lonas y riego periódico de caminos y zonas de trabajo, especialmente en periodos de fuertes vientos. Toda la maquinaria y vehículos de obra circularán a velocidad no superior a los 20 km/h en caso de hacerlo por caminos no asfaltados.

10. Se tomarán las medidas oportunas para evitar vertidos (aceites, hormigón, combustibles, etc.). Los cambios de aceites, reparación de maquinaria o limpieza de hormigoneras se realizarán en zonas expresamente destinadas para ello, alejadas de los cauces de barrancos, arroyo o cualquier otro punto de agua. En la gestión de los residuos de construcción y demolición, se deberán cumplir las obligaciones establecidas en el Decreto 262/2006, de 27 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de la producción, posesión y gestión de los residuos de la construcción y la demolición, y del régimen jurídico del servicio público de eliminación y valorización de escombros que no procedan de obras menores de construcción y reparación domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, modificado por el Decreto 117/2009, de 23 de junio. Todos los residuos que se pudieran generar durante las obras, así como en fase de explotación, se deberán retirar y gestionar adecuadamente según su calificación y codificación, debiendo quedar el entorno libre de cualquier elemento artificial o residuo. Los residuos generados se almacenarán de manera separada de acuerdo a su clasificación y condición. Se adoptarán todas las medidas necesarias para el almacenamiento temporal de los residuos peligrosos como solera impermeable, cubeto de contención, cubierta, etc.

11. Dado que la actividad está incluida entre las potencialmente contaminantes del suelo, el promotor deberá remitir a la Dirección General de Cambio Climático y Educación Ambiental un informe preliminar de situación, según lo dispuesto en el Real Decreto 9/2005, de 14 de enero, por el que se establece la relación de actividades potencialmente contaminantes del suelo y los criterios y estándares para la declaración de suelos contaminados y en la Orden de 14 de junio de 2006, del Departamento de Medio Ambiente, por la que se aprueba el modelo normalizado de Informe Preliminar de Situación de suelos en la Comunidad Autónoma de Aragón.

12. Deberá evitarse de forma rigurosa el abandono de cadáveres de animales o de sus restos dentro o en el entorno de estas instalaciones, con el objeto de evitar la presencia en su zona de influencia de aves necrófagas o carroñeras que pudieran sufrir accidentes, así como para evitar la proliferación de otro tipo de fauna terrestre oportunista. En todo caso, se deberá dar aviso de los animales heridos o muertos que se encuentren, a los Agentes de Protección de la Naturaleza de la zona, los cuales indicarán la forma de proceder. En el caso de que los Agentes no puedan hacerse cargo de los animales heridos o muertos, y si así lo indican, podrá ser el propio personal de la instalación quien deba realizar las tareas de retirada de los restos orgánicos.

13. Durante la realización de los trabajos en las fases de construcción, funcionamiento y desmantelamiento de la planta solar fotovoltaica y construcciones anexas, se adoptarán medidas oportunas para evitar la aparición y propagación de cualquier conato de incendio, debiendo cumplir en todo momento las prescripciones de la Orden anual vigente sobre prevención y lucha contra los incendios forestales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

14. Se desmantelarán las instalaciones al final de la vida útil de la planta solar o cuando se rescinda el contrato con el propietario de los terrenos, restaurando el espacio ocupado para

csv: BOA20220727003

lo que se redactará un proyecto de restauración ambiental que deberá ser informado por el órgano ambiental.

Según lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, debe precisarse que las medidas y el condicionado ambiental que incorpora el presente informe quedan justificadas y motivada su necesidad para la protección del medio ambiente, ya que dicha protección constituye una razón imperiosa de interés general.

De acuerdo con el artículo 37.4 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, la presente Resolución se publicará en el “Boletín Oficial de Aragón”.

De acuerdo con el artículo 37.6 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, el presente informe de impacto ambiental perderá su vigencia y cesará en los efectos que le son propios si, una vez publicado en el “Boletín Oficial de Aragón”, no se hubiera procedido a la autorización del proyecto en el plazo máximo de cuatro años desde su publicación. En tal caso, el promotor deberá iniciar nuevamente el procedimiento de evaluación de impacto ambiental simplificada del proyecto.

Zaragoza, 8 de junio de 2022.

El Director del Instituto Aragonés
de Gestión Ambiental,
JESÚS LOBERA MARIEL

csv: BOA20220727003

RESOLUCIÓN de 9 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental del Proyecto de parque eólico "Valiente III" de 2 MW, en el Término Municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), promovido por Villar Mir Energía, SLU. (Número de Expediente INAGA 500201/01/2021/07300).

Peticionario: Villar Mir Energía, SL.
Parque eólico: Valiente III.
Ubicación: Gurrea de Gállego (Huesca).
Potencia parque: 2 MW.
Número Aerogeneradores: 1 con una potencia nominal de 2 MW.
Líneas interconexión aerogeneradores/SET: Subterránea de interconexión aerogenerádor hasta SET Valiente, de 1,73 km. Ampliación de la SET Valiente en su sistema de media tensión 30kV.

1. Antecedentes y tramitación.

La Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, establece en su artículo 23 que deberán someterse a una evaluación de impacto ambiental ordinaria, los proyectos comprendidos en el anexo I, que se pretendan llevar a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón. El proyecto de parque eólico "Valiente III" de 2 MW queda incluido en su anexo I, Grupo 3, párrafo 3.9 "Instalaciones para la utilización de la fuerza del viento para la producción de energía (parques eólicos) que tengan 15 o más aerogeneradores, o que tengan 30 MW o más, o que se encuentren a menos de 2 km de otro parque eólico en funcionamiento, en construcción, con autorización administrativa o con declaración de impacto ambiental".

El Servicio Provincial del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca, somete al trámite de información pública la solicitud de autorización administrativa previa y de construcción, así como el estudio de impacto ambiental de la parque eólico Valiente III" de 2 MW y sus infraestructuras de evacuación, mediante anuncio publicado en el "Boletín Oficial de Aragón", número 53, de 11 de marzo de 2021, en prensa escrita (Heraldo de Aragón de 12 de marzo de 2021) y mediante exposición al público en el Ayuntamiento de Gurrea de Gállego. Para el trámite de participación pública, se remitió copia del proyecto de ejecución de la instalación y del estudio de impacto ambiental al Servicio de Información y Documentación Administrativa.

Los organismos y entidades a los que el Servicio Provincial de Huesca del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial remitió copia de la documentación presentada por el promotor en el trámite de información pública son, además de los propios para este tipo de trámite, Servicio Información y Documentación Administrativa DGA, Subdirección Provincial de Urbanismo de Huesca, Dirección General de Patrimonio Cultural, Confederación Hidrográfica del Ebro, Ayuntamiento de Gurrea de Gállego, RWE Renewables Iberia, SAU, Mediterranean Offshore Wind Energy, SL, Dirección General de Ordenación del Territorio.

En el trámite de información pública se recibieron respuestas o alegaciones de:

- Consejo Provincial de Urbanismo de Huesca, realiza, una exposición de antecedentes y fundamentos de derecho acuerda emitir Informe a la evaluación de impacto ambiental del proyecto de parque eólico, conforme al artículo 35.2 del texto refundido de la Ley de Urbanismo de Aragón, indicando que el municipio de Gurrea de Gállego cuenta con un Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) aprobado definitivamente por el Consejo Provincial de Urbanismo de Huesca en sesión de fecha 26 de febrero de 2020, con determinadas prescripciones y suspensión en el sector SUZ-D/I-2. Según el planeamiento vigente, las parcelas en las que se plantea la actuación tendrían la consideración de suelo no urbanizable genérico. Las condiciones particulares en suelo no urbanizable se establecen en el Título VII del vigente PGOU, especificando que, atendiendo a la regulación, a efectos urbanísticos el uso planteado encajaría dentro de las actuaciones de interés público general, pudiendo ser objeto de autorización directa municipal, sin perjuicio de cualquier otro tipo de informe o autorización que resulte legalmente exigible. Así mismo, recuerda que habrán de tenerse en cuenta, a los efectos oportunos, las afecciones de la instalación sobre los caminos y parcelas situadas en el ámbito del proyecto.

- Confederación Hidrográfica del Ebro, tras la revisión del proyecto indica que en. el ámbito de estudio no existe ningún curso fluvial permanente ni temporal que se vea afectado por las instalaciones que formarán parte del parque eólico en proyecto. El cauce más próximo a la zona de implantación del aerogenerador es el río Sotón, situado a unos 5.000 m al noroeste. Al sureste a unos 2.800 m aproximadamente se localiza el Barranco de La Violada y la ace-

csv: BOA20220727004

quia del mismo nombre que pertenece al conjunto de Riegos del Alto Aragón. La red hidrográfica de la zona está representada por la existencia de barrancos de fondo plano. Respecto a la hidrología subterránea, el ámbito de estudio no se incluye sobre ninguna masa de agua subterránea. La masa de agua subterránea más próxima a la ubicación del parque eólico está a unos 4.700 m al oeste, denominada "Aluvial del Gállego" (ES091057). Tras la revisión de los impactos recogidos en el EsIA, las medidas minimizadoras y el Plan de Vigilancia Ambiental, ese Organismo, desde el punto de vista de las potenciales afecciones ambientales al medio hídrico, considera que la documentación analizada del proyecto "Parque Eólico "Valiente III", de 2 MW, en el T.M. de Gurrea de Gállego (Huesca)" contempla las medidas preventivas y correctoras minimizadoras de la significación de las mismas, por lo que, en líneas generales, considera adecuado el Estudio de impacto ambiental, a salvo del cumplimiento de las medidas recogidas en el mismo, así como se lleven a cabo todas aquellas necesarias para proteger el medio hídrico de la zona de actuación, tanto de carácter superficial como subterráneo, evitando su contaminación o degradación, garantizando que no se alterará significativamente la dinámica hidrológica de la zona y asegurando en todo momento la calidad de las aguas superficiales y subterráneas. Incluye un anejo de consideraciones a tener en cuenta, por parte del promotor respecto a las diferentes zonas contempladas en el Texto Refundido de la Ley de Aguas (Real Decreto Legislativo 1/2001, de 20 de julio) y en el Reglamento del Dominio Público Hidráulico (Real Decreto 9/2008, de 11 de enero).

- Mediterranean Offshore Wind Energy, SL indican que el Parque Eólico "Valiente III" promovido por Villar Mir Energía, SL, cuya implantación se realizará en el término municipal de Gurrea de Gállego (Huesca) afecta a las instalaciones de Mediterranean Offshore Wind Energy (Mowe) y dando dos meses para dar respuesta a la afección. Tras analizar la documentación relativa al "Parque Eólico Valiente III", manifiesta no tiene ninguna objeción a dicho proyecto, tanto a las instalaciones correspondientes al parque eólico como a las correspondientes a la infraestructura eléctrica.

- Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea, comparece como interesado legitimado al ostentar, junto con los vecinos de Alcalá, el dominio útil sobre los aprovechamientos de pastos, leñas, agrícolas y otros sobre el Monte La Sarda y en defensa de sus intereses sobre un Monte cuya calificación jurídica debe ser la de monte comunal. Manifiesta que el dominio útil sobre el Monte de La Sarda que históricamente ha pertenecido al pueblo de Alcalá de Gurrea, en la actualidad debe entenderse atribuido al Municipio de Alcalá de Gurrea, en cuanto expresión jurídica de dicha comunidad vecinal con la naturaleza jurídica de Bien comunal, que implica la obligación de destinarlo al disfrute vecinal. Añade que existe, entre los Condes de Parcent y el Ayuntamiento de Gurrea una doble inmatriculación del Monte de la Sarda, reflejándose en las inscripciones del Registro de la propiedad la existencia de los disfrutes, esto es el dominio útil a favor del pueblo de Alcalá sobre la Sarda. Añade que la Asociación "La Sarda" de Gurrea de Gallego, no dispone del dominio útil del Monte de la Sarda, que corresponde a los vecinos de Alcalá de Gurrea, representados por su Ayuntamiento, al Barrio de la Paul y Almudevar, por lo que existe la necesidad de notificación personal del expediente a quienes están directamente afectados por la restricción de los aprovechamientos, esto es por la modificación unilateral del dominio útil, que corresponde a los vecinos de Alcalá afectados, por el aerogenerador líneas subterráneas de interconexión hasta el SET y ampliación del SET Valiente. El estudio sobre el impacto socioeconómico se describe como moderado al tratarse de un único aerogenerador, pero es un paso más en los perjuicios que acumula la economía de los agricultores de Alcalá de Gurrea, puesto que se ven afectados por su instalación, privados de terrenos que cultivan y no obtienen participación en la renta que el titular del parque satisfaga por la ocupación. A la vista de lo anterior, el Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea, ante una cuestión de prejudicialidad civil, aconseja la suspensión del procedimiento de declaración de impacto ambiental, y la suspensión del procedimiento para otorgar cualquier licencia sobre bienes y aprovechamientos comunales y sean notificados personalmente los vecinos afectados por el Proyecto de instalación de Parque eólico Valiente III, a fin de que puedan alegar lo que a su derecho convenga, dejando sin efecto y denegando las solicitudes presentadas por la Asociación La Sarda, como promotora de los proyectos.

Durante el periodo de información pública y consultas a organismos se han recibido las alegaciones siguientes:

- Asociación Española de Conservación y Estudio de los Murciélagos, expone escrito de alegaciones, que dada la ausencia de los trabajos necesarios para valorar el impacto de las instalaciones sobre los murciélagos y solicitar la inmediata paralización de la tramitación y la inadmisión de la documentación hasta disponer de los preceptivos estudios sobre quirópteros, ya que sin esa información no es posible valorar el impacto sobre uno de los grupos de fauna previsiblemente más afectados, por lo que de aprobarse la solicitud, sería incumplir el

csv: BOA20220727004

artículo 9, apartado 1, de la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental y el artículo 40, apartado 1, de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, por la que se modifica la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, así como las indicaciones señaladas de forma expresa en el artículo 6, apartado 3a de la Directiva 2011/92/UE.

- Alfonso Crespo Crespo, Mariano Casanava Giménez, Fernando Crespo Bimbela, Manuel Crespo Garcés, Javier Crespo Giménez, José Crespo Lasierra, José Manuel Crespo Mincholed, Alfredo Gascón Atarés, Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea, Roberto Aurensanz Atarés, José Antonio Aurensanz Atarés, Ángel Atarés Mallada, José Luis Atarés Aurensanz, Victoria Ascaso Cavero, José María Gracia Pérez, Julián Giménez Juan, Concepción Gracia mallada, José María Gracia Sánchez, Manuel Lasierra Suelves, Ovidio Mairal Barón, Manuel Mairal Zoco, Ignacio Melero García, Manuel Mercadal Mairal, Pilar Mercadal Fañanas, José María Mincholed Mallada, Gloria Mairal Elson, Gonzalo Giménez Juan, María Ángeles Pérez Alquézar, Carlos Pérez Mallada, José María Mallada Escario, Jesús Gimeno Crespo, Águeda Pérez Ruiz, Pascual Pérez Ruiz, Domingo Pérez Alastruesy, Oscar Piraces Oliva, Pedro Luis Sanz Gracia, Lorenzo Til Orduna, Asociación de Cultivadores del Monte de la Sarda y Camen Mallada Mallada, remiten escritos en los mismos términos, exponiendo que, en condición de interesados, en el “Boletín Oficial de Aragón”, número 53, de 11 de marzo 2021 se publica el anuncio del Servicio Provincial de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca, por el que se somete a información pública la solicitud de Autorización Administrativa Previa y de Construcción, así como el Estudio de impacto ambiental del proyecto “Parque Eólico Valiente III” de 2 MW, en Gurrea de Gállego (provincia de Huesca), que incluye un aerogenerador, líneas subterráneas de interconexión hasta el SET y ampliación del SET Valiente. Que es conocedor de las alegaciones del Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea sobre los citados expedientes, en el sentido de que la Asociación La Sarda de Gurrea de Gállego no dispone del dominio útil sobre los terrenos en que se pretenden promover la ejecución del proyecto “Parque Eólico Valiente III” y que en el ejercicio de los derechos que otorgan a Alcalá de Gurrea las Concordias de 1636, de 1740 y de 1842 es cultivador de varias parcelas en el Monte de La Sarda, del término municipal de Gurrea de Gállego, estando estos terrenos potencialmente afectados por los proyectos de los expedientes indicados. Añaden que la ejecución de los proyectos objeto de estas alegaciones es incompatible con el ejercicio del aprovechamiento reconocido a que se hace referencia en el punto anterior, por lo que solicitan ser notificados personalmente en todos los procedimientos relacionados con la Autorización Administrativa Previa y de Construcción, así como el Estudio de impacto ambiental del proyecto “Parque Eólico Valiente III” y se les tenga por opuestos a las mismas.

En mayo de 2021, el promotor responde a las alegaciones de la Asociación Española de Conservación y Estudio de los Murciélagos, que la zona donde se localiza el PE Valiente III ha sido seleccionada por presentar características que permiten estimar, como se indica en el EsIA, que se producirá un bajo impacto sobre los quirópteros; que el trabajo de campo es suficiente y cumple con la metodología y directrices aplicables, habiéndose realizado un trabajo de campo específico sobre la presencia de quirópteros. Indica el promotor que se han adoptado medidas preventivas y correctoras frente a quirópteros y que están contemplados en el Plan de Vigilancia Ambiental.

En mayo de 2021, el promotor responde a las alegaciones de los particulares, indicando que, en relación a la solicitud de que sea notificado personalmente en lo relativo el expediente en cuestión, el alegante solo podría considerarse como afectado en el caso de que fuese titular de alguna de las parcelas afectadas por el parque eólico, lo que no sucede en este caso, pues el propietario de los terrenos sobre los que se ubicará el parque eólico son propiedad de La Sarda, formulando una negativa al proyecto bajo la incorrecta premisa de un perjuicio sobre terrenos que no son de su propiedad. En relación a la solicitud de que se suspenda el procedimiento iniciado por causa de prejudicialidad civil, indica que no existe la prejudicialidad civil. La resolución del presente procedimiento administrativo puede y debe adoptarse mediante la aplicación de los criterios establecidos por la Ley 24/2013, de 26 de diciembre del Sector Eléctrico, y por el Real Decreto 1955/2000, de 1 de diciembre, los cuales no se refieren en absoluto a la titularidad dominical o a los derechos de utilización de los terrenos.

En mayo de 2021 el promotor expone no presentar oposición al informe del Consejo provincial de Urbanismo de Huesca. En respuesta a la alegación formulada por el Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea, el promotor expone que el Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea no está legitimado ni puede ser parte interesada sobre bienes no localizados en su término municipal; que los citados derechos no están registrados y la promotora cuenta con contrato de alquiler firmado con el legítimo propietario y que el argumento del supuesto dominio útil ya fue utilizado para recurrir contra un expediente administrativo de autorización del parque eólico Valiente de 20 MW situado en la misma zona y el propio Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea

csv: BOA20220727004

confirmó que este tema debe ser dilucidado en un juzgado civil y no en sede de un expediente de autorización administrativa de un parque eólico. Añade que, mediante Auto, se desestima la solicitud del Ayuntamiento de Alcalá de Gurrea, por apreciarse la existencia de cosa juzgada, al haberse desestimado previamente dicha pretensión en virtud de sentencia firme. Respecto a la doble inmatriculación del Monte La Sarda, indica el promotor que en ninguna inscripción de ninguna finca en el Registro de la Propiedad consta el pretendido dominio útil de del Ayuntamiento alegante o de sus vecinos sobre el Monte La Sarda o parte del mismo. Especifica que el proyecto del PE Valiente III se localiza íntegramente en Gurrea de Gállego, ayuntamiento que ha sido debidamente informado cumpliendo con la normativa vigente, que se incluye un capítulo de "Estudio de Efectos Sinérgicos y Acumulativos" donde se analiza el impacto sinérgico y acumulado del PE Valiente III junto con los otros proyectos eólicos, donde se concluye que el efecto sinérgico es compatible e incluso beneficioso desde el punto de vista socioeconómico. Concluye con que, con lo anterior, resulta inexistente la prejudicialidad civil.

El 9 de julio de 2021, el Servicio Provincial del Departamento de, Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca, transcurrido el trámite de información pública y conforme a lo dispuesto en el punto 1 del artículo 32 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, remitió al Instituto Aragonés de Gestión Ambiental el expediente del proyecto, propiciando por parte de este Instituto la apertura del expediente INAGA 500201/01/2021/07300. El 23 de julio de 2021 el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental emite notificación de inicio de expediente con tasas. El 19 de agosto de 2021, el promotor Villar Mir Energía, SL remite justificante de pago de tasa.

En fecha 9 de junio de 2020, se publica en el "Boletín Oficial de Aragón", número 162, el anuncio del área funcional de Industria y Energía de la Subdelegación del Gobierno en Huesca por el que se somete a Información Pública la solicitud de Autorización Administrativa Previa, Autorización Administrativa de Construcción, Evaluación del impacto ambiental y Declaración en concreto de Utilidad Pública del proyecto "Parque Eólico Valiente II" de 100 MW en Gurrea de Gállego (provincia de Huesca) y su infraestructura de evacuación, líneas subterráneas a 30 kV, subestación 30/220 kV y Línea Aérea de Alta Tensión 220KV Set Valiente II - Set "Esquedas" en los términos municipales de Gurrea de Gállego, Alcalá de Gurrea, Almudévar, Lupiñén-Ortilla y la Sotonera (provincia de Huesca).promovido por Villar Mir Energía SL (S/Ref. IE F JRP/mb).

2. Ubicación y descripción del proyecto.

El Proyecto especifica la ubicación de 1 aerogenerador que compone el Parque Eólico "Valiente III", así como el diseño de los caminos de acceso al mismo y al propio parque, incluida la plataforma de montaje, así como las zanjas para la instalación de las redes de media tensión, comunicaciones y tierra. Incluye la red subterránea de media tensión de interconexión entre el aerogenerador y la subestación transformadora "SET Valiente" para los parques eólicos Valiente y Valiente III, a través de la cual se realizará la evacuación de la energía generada. Dicha subestación transformadora ya se encuentra en servicio.

La instalación Parque Eólico ''Valiente III" se localiza en el término municipal de Gurrea de Gállego, en la Comarca de la Hoya de Huesca. Las coordenadas del aerogenerador tras la respuesta del promotor al documento base de la resolución, en el trámite de audiencia son ETRS89 H30 X=692478, Y=4.654.461, Z=50,873. El Parque Eólico ''Valiente III", está formado de 1 aerogenerador de 2 MW con un rotor de 114 m y buje de 93 m de altura. Junto al aerogenerador será preciso construir un área de maniobra necesaria para la ubicación de grúas y trailers empleados en el izado y montaje del aerogenerador. Estarán constituidas por una zona para el posicionamiento de las grúas con unas dimensiones de 35 x 30 +(30x30/2) m, una zona para el acopio de las palas de dimensiones 58 x 15 m, una zona para el montaje de la pluma de dimensiones 64 x 15 m y zonas anexas opcionales para el almacenamiento de la torre y los demás elementos del aerogenerador. El almacenamiento de la nacelle se realizará en la zona de la cimentación. Las zonas para el montaje de la pluma y para el acopio de las palas son zonas de carácter de ocupación temporal. La cimentación tipo del aerogenerador se compone de una zapata circular de canto variable de aproximadamente 18 m de diámetro (a confirmar tras los estudios geotécnicos), con la estructura de amarre de jaula de pernos embebida en el centro. Todo el conjunto es de hormigón armado. En el interior del aerogenerador se instalará un centro de transformación para elevar la energía producida a la tensión de generación de 690V hasta la tensión de distribución en el interior del parque de 30 kV. Mediante una red subterránea de media tensión (30 kV) se recogerá la energía generada por el aerogenerador y la llevará hasta la Subestación ''Valiente" 30/220 kV, subestación actualmente en servicio. El parque eólico tendrá dos zanjas: una zanja para la instalación de la

csv: BOA20220727004

red de comunicaciones que comunicará el aerogenerador del Parque Eólico “Valiente III” con el aerogenerador V-10 del Parque Eólico ‘’Valiente” en funcionamiento y una zanja para la instalación de la red subterránea de media tensión (30kV), transportará la energía generada por el aerogenerador que compone el Parque Eólico “Valiente III” hasta la subestación transformadora existente “Valiente”. La longitud total de las zanjas es de 1,73 km. Desde esta subestación y a través de la Línea Aérea en Alta Tensión 220 kV SET “Valiente” - SET “Gurrea” se transportará la energía generada por el parque hasta la subestación Gurrea 220kV, punto de entrega de la energía generada por el parque. La ampliación de la subestación “Valiente” será únicamente en su sistema de media tensión 30kV interior. Se instalará una celda de media tensión con aislamiento en SF6, con sus relés de protección, en el edificio existente; una posición de medida compuesta por 3 transformadores de tensión para medida fiscal y armarios de medida fiscal. Con el fin de realizar las tareas de monitorización y control del Parque Eólico se instalará una red de comunicaciones que usará como soporte un cable de fibra óptica, que unirá el Aerogenerador VIII-01 del parque eólico Valiente III y que discurrirá por la zanja de la red subterránea de MT del parque, hasta el Aerogenerador V-10 del parque eólico Valiente, y una red de comunicación que irá a la Subestación ‘’Valiente”.

El Parque Eólico se completará con un vial interior de acceso al aerogenerador, siguiendo las especificaciones técnicas del fabricante del aerogenerador a instalar. La longitud total de nuevos viales es de 283 m, en su totalidad de nueva construcción. Para acceder al Parque Eólico “Valiente III” se dispondrá del acceso existente perteneciente al Parque Eólico “Valiente”. El movimiento de tierras del parque es de 522 m³ de desmonte, 534 m³ de terraplén y 1.569 m³ de tierra vegetal. La superficie de afección total del parque es de 2,567 ha. La duración de las obras está estimada en 16 semanas.

3. Análisis de alternativas y de la documentación aportada.

El estudio de impacto ambiental presentado incluye un estudio de alternativas basado en su ubicación, diseño, aspectos técnicos, accesibilidad, criterios ambientales, paisajísticos, de afección a la avifauna y al patrimonio cultural, molestias a la población y aspectos económicos. Para el emplazamiento eólico se contemplan dos posibles opciones, entre las alternativas se incluye la Alternativa 0, que significaría la ausencia de afecciones directas o indirectas sobre el medio, pero al mismo tiempo supondría no aprovechar el notable recurso eólico que posee la zona, que podría contribuir eficazmente a la consecución de objetivos con respecto a la generación de energías renovables fijados por el Plan Nacional Integrado de Energía y Clima (PNIEC) 2021-2030 y del Plan Energético de Aragón 2013-2020. El promotor considera conveniente desestimar la alternativa cero o de no ejecución del proyecto porque el proyecto considerado contribuye a alcanzar los objetivos de mejora ambiental planteados con respecto a la generación de energías renovables fijados en el Plan Nacional Integrado de Energía y Clima (PNIEC) 2021-2030 y porque contribuye al desarrollo sostenible y a la mejora medioambiental al evitar la emisión a la atmósfera de unas 1.750 toneladas anuales de CO2.

La Alternativa 1 para el parque eólico “Valiente III” consta de 1 aerogenerador de 2 MW de potencia nominal unitaria, por lo que la potencia total de la instalación es de 2 MW. El aerogenerador tiene un rotor de 114 m de diámetro y va montado sobre torre tubular cónica de acero o de hormigón prefabricado de 93 m de altura, no superando la altura máxima de 150 m. Se ha seleccionado un único aerogenerador para cubrir los 2 MW de potencia concedida, lo que minimizará el impacto y la ocupación de suelo, respecto a otras alternativas que suponen más aerogeneradores de menor potencia. El aerogenerador se ubica en terreno de cultivo por lo que no habrá afección a la vegetación natural. La energía generada por el aerogenerador, se transportará mediante una red subterránea de media tensión (30kV) de 1,73 km, hasta la subestación transformadora “Valiente” ya construida. Se propone una zanja que une con el aerogenerador V-10 para la instalación de la red de comunicaciones. Para la evacuación de la energía se aprovechará la infraestructura de evacuación del parque eólico “Valiente” en funcionamiento. La Alternativa 2 para el parque eólico “Valiente III” consta de 1 aerogenerador de 2 MW de similares características que el propuesto para la alternativa 1, ubicado al norte del aerogenerador V-1 del Parque Eólico “Valiente”. Se ha seleccionado un único aerogenerador para cubrir los 2 MW de potencia concedida, lo que minimizará el impacto y la ocupación de suelo, respecto a otras alternativas que suponen más aerogeneradores de menor potencia. La energía generada por el aerogenerador, que compone el Parque Eólico “Valiente III” se transportará mediante una red subterránea de media tensión (30kV) de 4,29 km, hasta la subestación transformadora existente “Valiente”. Se propone una zanja que une con el aerogenerador V-1 para la instalación de la red de comunicaciones. Se realiza un estudio de los potenciales impactos de cada alternativa propuesta para el parque eólico y una aproximación a la valoración ambiental de las mismas. El resultado arroja un menor impacto de la Alterna-

csv: BOA20220727004

tiva 1 sobre los factores ruido, suelo, vegetación, fauna, espacios protegidos y de interés, paisaje, patrimonio y usos del suelo.

Se presenta el estudio de impacto ambiental del parque eólico “Valiente III” que incluye la línea de evacuación subterránea del aerogenerador, y su relación con la ampliación de la SET Valiente, en el término municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), realizado en junio de 2020 por un equipo multidisciplinar.

El estudio de impacto ambiental presentado incluye una descripción del proyecto del parque eólico, línea subterránea de evacuación y ampliación de la SET Valiente aportándose datos de la estructura eléctrica y de la obra civil asociada, con datos de superficie de despeje y desbroce y movimiento de tierras. Para la implantación del parque eólico se estudian la Alternativa 0 y dos alternativas de ubicación. Se aporta un inventario del medio natural con información acerca de la climatología, geología y geomorfología, edafología, hidrología, vegetación (tanto potencial como actual), flora catalogada, fauna, figuras de protección ambiental, patrimonio cultural, paisaje y medio socioeconómico. En lo que se refiere a la geología, describe las unidades litológicas más importantes de la zona, sin que se identifique la existencia de puntos de interés geológico en la zona. Los suelos presentes en la zona son tipo Inceptisoles. En lo que se refiere a la hidrogeología se realiza un inventario de los cauces superficiales existentes en la zona de implantación, concluyendo no existen cursos fluviales temporales ni permanentes que se vean afectados por las instalaciones. La red hidrográfica de la zona está representada por la existencia de barrancos de fondo plano. El ámbito de estudio no se encuentra dentro de ninguna Unidad Hidrogeológica. En cuanto a la vegetación, realiza una descripción de la potencial y real, especificando que la totalidad del suelo afectado por el asentamiento del aerogenerador y su vial de acceso, corresponde a suelo de uso agrícola en secano. Aporta una recopilación bibliográfica de especies de flora presentes en la cuadrícula 10x10 30TXM95 en la que se sitúa al proyecto, destacando la presencia de Gypsophila struthium subsp. Hispánica, Heliotropium europaeum, Pallenis spinosa, Salsola verrniculata, Verbascum sinuatum y Xanthium spinosum. Se realizó una prospección del ámbito de implantación del proyecto, en una zona agrícola de secano con pequeños márgenes de vegetación en las cunetas del camino de especies oportunistas donde destaca la aliaga (Genista scorpius), ontina (Artemisia herba-alba) y retama (Retama sphaerocarpa). Concluye con la ausencia en la zona de especies de flora catalogada. Entre los hábitats de interés comunitario existentes en la zona de actuación se citan el hábitat 1520* “Vegetación gipsícola ibérica (Gypsophiletalia).” y el 6220* “Zonas subestépicas de gramíneas y anuales del Thero-Brachypodietea”, no afectándose a ninguna superficie de estos HIC. Respecto a la fauna, se aporta un catálogo faunístico bibliográfico para las cuadrículas UTM 10x10 Km en las que se ubica el proyecto (30TXM95). De esta recopilación destaca la presencia de Lacerta lepida, Podareis vaucher, Tarentola mauritanica, Timon lepidus, Acrocephalus arundinaceus, Carduelis cannabina, Carduelis carduelis, Carduelis chloris, Ciconia ciconia, Círous cyaneus, Círous ovaargus, Corvus corax, Emberiza calandra, Falco naumanni, Hieraaetus fasciatus, Milvus milvus, Neophron percnopterus, Otis tarda, Pterocles orientalis, Pterocles alchata, Pyrrhocorax pyrrhocorax, Serinus serinus y Tetrax tetrax. Entre los quirópteros, destaca la presencia de Myotis capaccinni.

El promotor aporta un estudio específico de avifauna y quirópteros, realizado entre marzo de 2019 y febrero de 2020, con tres puntos de observación y dos transectos y grabación de ultrasonidos. El estudio indica que se tienen resultados positivos en cuanto a presencia de sisón común (Tetrax tetrax), con una población en el ámbito del proyecto de un máximo de 17 machos. La avutarda común (Otis tarda), no fue avistada durante los trabajos de campo. Respecto al cernícalo primilla (Falco naumanni), el estudio de avifauna aportado indica que existen dos primilares, con presencia comprobada de la especie en las que se estima que existen 2 parejas reproductoras de cernícalo primilla por edificación. No obstante, el estudio de impacto ambiental indica que, respecto al cernícalo primilla (Falco naumanni), se han identificado 4 edificaciones próximas al área de estudio con presencia comprobada de cernícalo primilla en las que se estima que existen entre 1 y 5 parejas reproductoras por edificación. La de mayor importancia es la del Castillo de Torresecas, con un número máximo de parejas estimadas de 5. Desde finales de junio a septiembre se observan concentraciones postnupciales de la especie al oeste y norte del ámbito de estudio. Más del 75% de los vuelos detectados en el estudio de avifauna para la especie son de bajo riesgo (altura inferior al área de barrido de las aspas). El aguilucho cenizo (Circus pygaraus), se ha observado un máximo de 5 ejemplares diferentes durante el paso postnupcial, y de aguilucho pálido (Circus cyaneus) se detecta la presencia de varios ejemplares cazando en el área de implantación del proyecto cercano a la zona de implantación de la línea, no presentándose como nidificante en el área. Respecto al buitre leonado (Gyps fulvus), es especie residente con observaciones regulares

csv: BOA20220727004

en la zona, pero no nidificante en la zona. Milano real (Milvus milvus), se localiza un dormidero a una distancia superior a 4 kilómetros de la implantación y el alimoche común (Neophron percnoeterus) tiene presencia escasa pero regular en la zona, utilizándola como área de alimentación. La ganga ibérica (Pterocles alchata) es residente en el área de estudio, no detectándose la presencia de ninguna pareja reproductora durante el período óptimo de nidificación de la especie (junio a agosto), pero sí un pequeño grupo prenupcial de 8 ejemplares y uno postnupcial de 17 ejemplares. La ganga ortega (Pterocles otientalis), es también residente en el área de estudio, con una población en la zona es de tan sólo 1 pareja. El alcaraván común (Burhinus oedicnemus), no ha sido detectado en la zona, mientras que se avistaron 70 individuos de chova piquirroja (Phyrrhocorax phyrrhocorax). La grulla común (Grus grus) es principalmente invernante y en paso migratorio en el área de estudio. El resultado de quirópteros, tras el análisis de las grabaciones de noche completa, identifica la presencia de murciélago enano o común (Pipistrellus pipistrellus) y murciélago de cabrera (Pipistrellus pygmaeus). La zona en global presenta una idoneidad óptima con un impacto leve a medio sobre poblaciones de quirópteros de especies no amenazadas. El estudio aporta, además, informes de la vigilancia ambiental en fase de explotación correspondientes al cercano parque eólico "Valiente", con 10 aerogeneradores de 2 MW de potencia unitaria, con un rotor de 114 m de diámetro y con una altura de buje 93 m. Según los datos de esta vigilancia, la especie de ave más afectada y con mayor riesgo de colisión ha resultado ser el buitre leonado, con 7 ejemplares. Por otro lado, se han registrado numerosos incidentes con quirópteros, 12 de murciélago común y 10 en los que no se ha identificado la especie. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera bajo el riesgo de colisión directa con el aerogenerador para aves y quirópteros. A tenor de los resultados de los informes de vigilancia ambiental en explotación para el parque eólico "Valiente I", el área no ha experimentado un descenso en el uso del espacio ni en la densidad por parte de las especies analizadas con valores similares a los detectados en Valiente I. Ello hace que el valor de efecto barrera sobre las especies analizadas (esteparias, buitre leonado, alimoche común, milano real, aguiluchos y cernícalo primilla sea leve. Teniendo estas apreciaciones en cuenta y los análisis de uso del espacio realizados, se considera el posible efecto barrera del parque eólico y la línea de evacuación como bajo. Indica que en la zona de proyecto existe presencia de especies que potencialmente pueden verse afectadas en sus zonas reproductoras como son el sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata), chova piquirroja (Phyrrhocorax phyrrhocorax) y cernícalo primilla (Falco naumanni), valorando la afección como baja.

En cuanto a las figuras de protección ambiental, el Parque Eólico ''Valiente III" no afecta a ninguna ZEPA, siendo la más cercana la denominada ES0000290 "La Sotonera", a una distancia de unos 8.700 m al norte del proyecto. Tampoco se producen afecciones a ningún LIC, con los más próximos a unos 7.900 m al sureste y 8.200 m al suroeste, denominados respectivamente ES2410076 "Sierras de Alcubierre y Sigena" y ES2430078 "Montes de Zuera".

El ámbito de proyecto no afecta áreas incluidas dentro de planes de acción sobre especies amenazadas. El ámbito del Decreto 233/2010, de 14 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un nuevo régimen de protección para la conservación del cernícalo primilla (Falco naumanni) y se aprueba el Plan de Conservación de su hábitat, se localiza unos 6.600 m al sur. Se localiza a unos 7.600 m del ámbito del Decreto 326/2011, de 27 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un régimen de protección para el águila-azor perdicera (Hieraaetus fasciatus) en Aragón, y se aprueba el plan de recuperación y a unos 23 km del ámbito del Decreto 45/2003, de 25 de febrero, por el que se establece un régimen de protección para el quebrantahuesos.

En cuanto al dominio público, los terrenos seleccionados no afectan a montes de utilidad pública ni a vías pecuarias. No afecta a zonas húmedas de importancia nacional ni a Humedales RAMSAR ni humedales de Aragón. La totalidad de las instalaciones de proyecto se ubican en el Ámbito de aplicación del Real Decreto 1432/2008, de 29 de agosto, por el que se establecen medidas para la protección de la avifauna contra la colisión y la electrocución en líneas eléctricas de alta tensión.

Paisajísticamente el proyecto se encuentra ubicado en la asociación "Llanos y glacis de la depresión del Ebro". Así mismo, las asociaciones se subdividen en tipos, y estos, a su vez, en paisajes. De esta manera, el proyecto se encuentra localizado dentro del tipo "Somontanos del Pirineo", y del paisaje "glacis abarrancados del sector occidental de la Hoya de Huesca", cabe destacar por proximidad al entorno del proyecto el paisaje "Riegos del norte de los Monegros". Según el Atlas Comarcal de Paisaje de Aragón "Hoya de Huesca" el proyecto se encuentra en la unidad definida como HSW23 Rabosa. Realiza una valoración propia del paisaje en la que determina que la calidad del paisaje es "mediocre", mientras el Atlas Comarcal de Paisaje de Aragón establece una calidad baja, fragilidad elevada y aptitud alta. El

csv: BOA20220727004

análisis de visibilidad aportado indica que el aerogenerador es visible desde las localidades de Gurrea de Gállego y San Jorge, con visibilidad media y Almudévar, Tardienta, El Temple, con visibilidad baja. Será, además ampliamente visible desde las carreteras A-1209 y A-23.

En cuanto al Patrimonio Cultural, el Informe de las prospecciones arqueológicas realizadas concluye que durante los trabajos de prospección superficial intensiva de todas las infraestructuras previstas para el proyecto de obra civil Parque Eólico Valiente III y su línea de evacuación, no se han localizado restos arqueológicos (muebles o inmuebles) que puedan verse afectados por las obras inherentes a la implantación del aerogenerador.

El análisis de riesgo aportado por el EsIA, concluye que, respecto al riesgo de incendios forestales, debido a la buena accesibilidad del parque, el hecho de que el ámbito se encuentre en terreno agrícola de secano con muy baja probabilidad de incendio forestal, hace que este riesgo se estime como bajo-medio. Respecto a los riesgos geológicos, el riesgo de colapso se estima como medio y el riesgo por deslizamiento como muy bajo. El riesgo de inundación se clasifica para el área de implantación del parque eólico como media-alta, la sismicidad del terreno es clasificada como muy baja y los riesgos químicos, tecnológicos y antrópicos se clasifican como bajos.

El Parque eólico “Valiente III”, con una potencia eólica instalada de 2 MW, estima una producción neta de 8.244 MWh/año, lo que evitaría la emisión a la atmósfera de unas 2.910 t anuales de CO2 durante su fase de explotación.

El estudio de sinergias aportado, señala que se han considerado los parques eólicos existentes y proyectados en un radio de unos 20 km alrededor del Parque Eólico. En esa área existen actulamente 12 parques eólicos en funcionameinto y 11 proyectados así como 14 líneas eléctricas aéreas. Se estima una contribución baja a la contaminación del suelo y aguas; efectos sinérgicos nulos sobre la geología y geomorfología, baja y compatible sobre la fauna y la flora y efectos conjuntos de las instalaciones moderados sobre el paisaje. Considera una aportación muy baja y positiva sobre el medio socioeconómico.

La identificación de impactos potenciales distingue la fase de construcción, funcionamiento y abandono. La fase de construcción concentra gran parte de los impactos del proyecto, generando impactos moderados sobre el aire, ruido, suelo, agua, fauna, vegetación, a espacios con figuras de protección, al paisaje, patrimonio y medio socioeconómico, en fase de construcción, explotación y desmantelamiento. Todos los impactos iniciales, a excepción del correspondiente al paisaje en fase de funcionamiento, son considerados como compatibles. Se considera compatible con un valor próximo a moderado, el impacto sobre la fauna en la fase de funcionamiento, por el riesgo de colisión que la instalación representa sobre las aves y quirópteros. En los estudios de avifauna PE ‘’Valiente III” y en los informes de seguimiento del PE ‘’Valiente” en explotación se verifican datos de presencia de especies catalogadas como vulnerables, aunque con densidades bajas. La implantación del aerogenerador no interfiere en desplazamientos de importancia ni se localiza en zona donde se hay verificado su presencia de estas especies, según el promotor. La aplicación de medidas correctoras hace que los impactos residuales se minimicen hasta compatibles en todos los casos.

Establece una serie de medidas protectoras y correctoras de tipo genérico, habituales en este tipo de instalaciones, con las que se justifica que los impactos potenciales anteriores quedan reducidos a afecciones compatibles en todos los casos, en fase de construcción, explotación y desmantelamiento.

El Programa de Vigilancia Ambiental tratará de verificar el cumplimiento y la eficacia de las medidas preventivas y correctoras propuestas en el Documento Ambiental y en la futura declaración de impacto ambiental, modificándolas y adaptándolas, en su caso, a las nuevas necesidades que se pudieran detectar. El programa de vigilancia incluye tanto la fase de construcción del parque eólico como su fase de explotación. Establece una serie de indicadores para medir la consecución de los objetivos en diferentes momentos.

Se anexa un plan de restauración, no presupuestado, de aplicación a viales, canalizaciones subterráneas y zonas no contempladas en la instalación del parque eólico pero afectadas por las obras. La restauración comprende una restauración fisiográfica de los terrenos, que incluye la retirada y acopio de tierra vegetal, de los materiales sobrantes de la excavación, el tapado de huecos generados, la descompactación de los terrenos objeto de revegetación, el aporte y extensión de tierra vegetal y enmiendas y correcciones. Se propone una repoblación de zonas sensibles, con pies arbóreos en aquellas zonas donde se asegure el éxito y supervivencia de los plantones, una hidrosiembra en las zonas desprovistas de vegetación que se decida según criterio técnico, sobre todo en los taludes realizados en los viales, así como en las zonas con una pendiente superior a 3H:2V y donde se determine inviable la supervivencia de pies arbóreos. Incluye actuaciones sin revegetación sobre las áreas de campos de cultivo, consistente en un descompactado y reperfilado.

csv: BOA20220727004

El EsIA concluye que el proyecto de Parque Eólico “Valiente III” y su infraestructura de evacuación, será compatible con los valores medioambientales estudiados en el ámbito de proyecto, siempre y cuando se tengan en cuenta y se ejecuten correctamente las medidas protectoras y correctoras propuestas y se siga de una manera adecuada el Plan de Vigilancia Ambiental establecido.

4. Descripción del medio y catalogación ambiental.

La zona de implantación del parque eólico “Valiente III” de 2 MW y sus infraestructuras de evacuación, se encuentra en el tramo medio del valle del Ebro, en su margen izquierda, en el término municipal de Gurrea de Gállego, en la provincia de Huesca.

Geológicamente, el parque eólico se asienta sobre materiales terrígenos de terrazas medias del río Gállego con depósitos de gravas, arenas y arcillas configurando un relieve plano. La acción antrópica ha modelado el paisaje, dominando las grandes extensiones de cultivos de cereal en secano, entre los que se disponen zonas con matorral claro relegadas a las zonas no aptas para el cultivo. Las parcelas de implantación del proyecto están destinadas íntegramente a uso agrícola de cereal de secano, apareciendo pequeños ribazos entre ellas.

En la periferia del parque eólico, aparecen extensiones aisladas, en zonas de pendiente y en los afloramientos de calizas, de matorral xerófilo, integrado por romero (Rosmarinus officinalis), aliaga (Genista scorpius), tomillo (Thymus vulgaris) y lastón (Brachypodium retusum) fundamentalmente. No aparece ninguna especie de flora catalogada en el Catálogo de Especies Amenazadas de Aragón (Decreto 49/1995, de 28 de marzo, de la Diputación General de Aragón, “Boletín Oficial de Aragón”, número 42, de 7 de abril de 1995). A 140 m al este de la actuación se dispone el Hábitat de Interés Comunitario (HIC) 1430 - Matorrales halonitrófilos ibéricos (Pegano-Salsoletea), no siendo afectado directamente por las obras.

La fauna presente en la zona de implantación es la propia de las estepas áridas y cultivos cerealistas de secano, contando con varias especies de aves esteparias y numerosos invertebrados. El aerogenerador, aceso y la línea subterranea de MT se ubican en un área con presencia constatada de sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata), ganga ortega (Pterocles orientalis), además el aerogenerador se ubica a una distancia de 1.500 m de una cuadrícula 1x1 km con presencia de avutarda (Otis tarda), catalogada en peligro de extinción, por todo ello las infraestructuras objeto de este proyecto se encuentran en una de las zonas identificada de interés para la Orden de 26 de febrero de 2018, del Consejero del Departamento de Desarrollo Rural y Sostenibilidad, por el que se acuerda iniciar el proyecto de Decreto por el que se establece un régimen de protección para el sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata) y ganga ortega (Pterocles orientalis), así como para la avutarda común (Otis tarda) en Aragón, y se aprueba el Plan de Recuperación conjunto. Se tiene constancia de presencia de alimoche (Neophron percnopterus) a unos 4,1 km al noroeste del aerogenerador proyectado y varias áreas críticas de cernícalo primilla (Falco naumanni) a unos 4 km al sureste y unos 8 km al este.

El muladar más próximo se ubica a unos 28 km al sur (Muladar de Peñaflor de Gállego), regulado por el Decreto 102/2009, de 26 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la autorización de la instalación y uso de comederos para la alimentación de aves rapaces necrófagas con determinados subproductos animales no destinados al consumo humano y se amplía la Red de comederos de Aragón. El aerogenerador proyectado, se localiza a una distancia de 6,7 km del ámbito del Decreto 233/2010, de 14 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un nuevo régimen de protección para la conservación del cernícalo primilla (Falco naumanni) y se aprueba el plan de conservación de su hábitat no siendo previsibles afecciones directas a esta especie y a su plan de conservación. El aerogenerador se localiza a 8 km al norte del ámbito del Decreto 326/2011, de 27 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece un régimen de protección para el águila-azor perdicera (Hieraaetus fasciatus) en Aragón, y se aprueba el plan de recuperación.

No se verá afectado el Dominio Público Pecuario ni Montes de Utilidad Pública. La totalidad de las instalaciones se encuentran afectando parcialmente al terreno cinegético H-10316 “Monte Pilatos”, coto deportivo de caza menor, cuyo titular es la Asociación La Sarda. Las parcelas seleccionadas para la implantación del parque eólico “VALIENTE III” no se localizan en el ámbito de ningún Espacio Natural Protegido, Red Natura 2000, Plan de Ordenación de los Recursos Naturales. No afecta a Lugares de Interés Geológico de Aragón, a Humedales Singulares de Aragón o a los incluidos en el convenio Ramsar ni tampoco a Árboles Singulares de Aragón. El aerogenerador proyectado y sus infraestructuras de evacuación se ubican integramente en el ámbito del Real Decreto 1432/2008, de 29 de agosto, por el que se establecen medidas para la protección de la avifauna contra la colisión y la electrocución en líneas eléctricas de alta tensión.

csv: BOA20220727004

De acuerdo a la herramienta de zonificación ambiental para energías renovables elaborada por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, a través de la Subdirección General de Evaluación Ambiental de la Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, el Valor del Índice de Sensibilidad Ambiental de la zona de implantación del parque eólico "VALIENTE III" es de 8,17, que indica una sensibilidad ambiental baja para los proyectos de energía eólica en el emplazamiento seleccionado.

5. Efectos potenciales de la actuación.

Las afecciones más importantes sobre el medio natural derivadas de la construcción y funcionamiento del parque eólico y sus infraestructuras asociadas tendrán lugar sobre la avifauna por colisión contra el aerogenerador, así como por la pérdida de los hábitats utilizados por la fauna (viales de acceso, plataformas, cimentación de los aerogeneradores, zanjas de las líneas eléctricas, ampliación de la SET, etc.), paisaje (modificación fisiografía del terreno y presencia de las infraestructuras) y sobre los usos del suelo (pérdida de superficie agrícola). De todas ellas, se consideran como más relevantes las afecciones sobre la avifauna y el paisaje, que se sumarían a las producidas por otros parques eólicos e infraestructuras de evacuación proyectadas o existentes en el entorno.

En relación a la vegetación, la construcción del parque eólico "Valiente III" supondrá necesariamente la alteración del suelo y la eliminación de la cubierta vegetal como consecuencia de la construcción de los viales de acceso a los emplazamientos seleccionados para los aerogeneradores, la construcción de las plataformas auxiliares para el montaje de los mismo, las zanjas de las líneas de conducción eléctrica y la ampliación de la SET "Valiente", lo que supondrá según el EsIA afecciones sobre vegetación de naturaleza agrícola. De esta manera el estudio estima que se verá afectada una superficie de 2.567 m², correspondiente a cultivos de cereales en secano, localizándose el aerogenerador y las infraestructuras de evacuación, íntegramente en parcelas de uso agrícola. En cualquier caso, estas afecciones producidas por la implantación de los aerogeneradores no se consideran elevadas teniendo en cuenta que no se afecta a hábitat de interés comunitario y las superficies naturales afectadas son escasas, relegadas a pequeños ribazos, así como por la propuesta de plan de restauración contenido en el estudio de impacto ambiental desarrollado con el objetivo de regenerar y recuperar medioambientalmente las superficies que se puedan ver afectadas por las obras de construcción.

La presencia de especies de avifauna esteparia, especialmente sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata), ganga ortega (Pterocles otientalis), la avutarda (Otis tarda) chova piquirroja (Phyrrhocorax phyrrhocorax), la cigüeña blanca (Ciconia ciconia), cernícalo primilla (Falco naumanni), aguilucho cenizo (Circus pygaraus), aguilucho pálido (Circus cyaneus), milano real (Milvus milvus), buitre leonado (Gyps fulvus) y alimoche (Neophron percnoeterus) en vuelos de caza y campeo, puede traducirse en un importante riesgo potencial de accidentes de estas especies con el aerogenerador. Podrían verse afectadas, además, especies migratorias como grulla común (Grus grus).

La distancia prevista del aerogenerador en proyecto al aerogenerador más próximo en funcionamiento, no permite asegurar una permeabilidad mínima para el paso de las aves, ya que es menor a 3 veces el diámetro de giro de las palas, no garantizando la permeabilidad mínima para la avifauna en el entorno del parque eólico, en respuesta al documento base de la resolución enviado en el trámite de audiencia, el promotor propone una nueva ubicación para el aerogenerador que si cumple con la permeabilidad indicada con los aerogeneradores más próximos. El diseño de la línea eléctrica de evacuación con un trazado subterráneo, contribuirá a minimizar el riesgo de colisión y electrocución para la avifauna. Para minimizar el riesgo de colisión de las aves con el aerogenerador, será necesaria la colocación de un sistema de investigación e innovación para porteger a la aves mediante sistemas de visión artificial y la instalación de sensores de disuasión y parada que permitan evitar la colisión de aves en vuelo con el aerogenerador, así como la colocación de vinilos con imágenes de ojos o la señalización de las palas del aerogeneradores para mejorar su visibilidad para las aves que, según se indica en recientes investigaciones científicas, están dando buenos resultados para alejar las aves de las zonas de riesgo de los aerogeneradores.

Por otro lado, la distancia existente a los puntos de agua próximos, superior a 2.000 m, se considera suficiente para que no se produzca un incremento de la mortalidad de la avifauna como consecuencia de accidentes por colisión con los aerogeneradores.

Son especialmente relevantes, los impactos acumulativos y sinérgicos que se podrán derivar de la implantación del parque eólico "Valiente III" en esta zona, teniendo en cuenta la presencia de 12 parques eólicos en funcionamiento y 11 parques proyectados, así como 14

csv: BOA20220727004

líneas eléctricas aéreas existentes en un radio de 20 km. Por ello y teniendo en cuenta el gran número de aerogeneradores existentes y proyectados en el perímetro circundante atendiendo a los proyectos eólicos solicitados, en tramitación cabe prever un incremento proporcional de accidentes de aves y quirópteros en dichas instalaciones.

Las medidas protectoras y correctoras propuestas, consideradas de carácter general, junto a las medidas preventivas y correctoras y/o complementarias incorporadas en este documento permitirán minimizar las afecciones sobre los valores naturales de la zona y establecer un seguimiento ambiental que permita identificar, en la medida de los posible, afecciones importantes sobre los hábitats y la avifauna, teniendo en cuenta la ubicación íntegra del proyecto en una de las áreas definidas de importancia para la Orden de 26 de febrero de 2018, del Consejero del Departamento de Desarrollo Rural y Sostenibilidad, por el que se acuerda iniciar el proyecto de Decreto por el que se establece un régimen de protección para el sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata) y ganga ortega (Pterocles orientalis), así como para la avutarda común (Otis tarda) en Aragón, y se aprueba el plan de recuperación conjunto.

La ubicación del proyecto en una zona llana, libre de relieves importantes y con una buena red de caminos agrícolas, permite un buen acceso a la zona lo que hace que la infraestructura sea visible desde zonas alejadas. Por otra parte, la importante densidad de parques eólicos y líneas eléctricas de evacuación existentes en el entorno, está provocando la rápida transformación del territorio contribuyendo a reducir y restringir los territorios naturales lo que está suponiendo una disminución paulatina de los ecosistemas esteparios del valle medio del Ebro. El diseño de la línea eléctrica de evacuación subterránea hasta la SET “Valiente”, desde la que se realizará la evacuación conjunta de la energía producida por el parque eólico del mismo nombre, permitirá minimizar los efectos sinérgicos y acumulativos sobre la avifauna y el paisaje, a pesar del elevado número de aerogeneradores existentes y proyectados en la zona.

Los núcleos habitados más próximos al parque eólico serán los de Gurrea de Gállego, San Jorge y Alcalá de Gurrera, situados a unos 6,3 y 5 km respectivamente. El análisis de visibilidad aportado indica que el aerogenerador es visible desde las localidades de Gurrea de Gállego y San Jorge, con visibilidad media, y Almudévar, Tardienta, El Temple, con visibilidad baja. Será, además ampliamente visible desde las carreteras A-1209 y A-23.

En virtud de la Disposición transitoria única de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, por la que se modifica la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, que establece que aquellos proyectos cuya evaluación de impacto ambiental se haya iniciado con posterioridad al 17 de mayo de 2017 y antes de la entrada en vigor de la citada Ley 9/2018, se someterán a una revisión adicional con carácter previo a la declaración de impacto ambiental, con el fin de determinar el cumplimiento de las previsiones de la Directiva 2014/52/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de abril de 2014, por la que se modifica la Directiva 2011/92/UE relativa a la evaluación de las repercusiones de determinados proyectos públicos y privados sobre el medio ambiente.

Mediante la Resolución de 11 de marzo de 2019, del Director del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, se aprueba la Instrucción 1/2019 por la que se regulan los análisis y criterios a aplicar en la tramitación de la revisión adicional de los expedientes de evaluación de impacto ambiental ordinaria afectados por la disposición transitoria única de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre.

Realizado el análisis territorial conforme se establece en la Instrucción 1/2019, se considera, que en referencia a la vulnerabilidad del proyecto ante accidentes graves el proyecto, no presenta características intrínsecas especialmente relevantes al respecto ni está próximo a instalaciones industriales que puedan incrementar la vulnerabilidad del proyecto ante accidentes graves de acuerdo al resultado del análisis G2 de proximidad a instalaciones industriales realizado. En referencia a la vulnerabilidad del proyecto ante catástrofes naturales, de acuerdo al resultado del análisis, se ha identificado bajo a medio de incendios forestales, caracterizando la zona como de alto peligro y baja importancia de protección. Respecto a los riesgos geológicos se estima como bajo a medio el riesgo de hundimiento principalmente debido a procesos de colapso (dolinas), dada la naturaleza geológica de los materiales que componen el sustrato y como muy bajo el riesgo de sufrir fenómenos de deslizamiento del terreno. Por contra, se valora como alto el riesgo meteorológico como consecuencia de sufrir vientos fuertes. El riesgo por inundación en la zona queda determinado como medio, con áreas de riesgo alto por encharcamiento superficial. No son previsibles efectos adversos significativos, directos o indirectos, sobre el medio ambiente o las personas derivados de la vulnerabilidad del proyecto en esta materia.

csv: BOA20220727004

6. Trámite de audiencia.

Con fecha 25 de marzo de 2022 se notifica el trámite de audiencia al promotor de acuerdo al artículo 82 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y se le traslada el borrador de resolución. Asimismo, se remitió copia de un borrador de resolución al Ayuntamiento de Gurrea de Gállego, a la Comarca Hoya de huesca y al órgano sustantivo, Director del Servicio Provincial del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca.

Con fecha de registro de entrada en el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental (en adelante INAGA) de 12 de mayo de 2022, se recibe respuesta del promotor en la que identifica varios errores tipográficos y solicita la suspensión durante dos meses el trámite de formulación de la declaración de impacto ambiental del proyecto de parque eólico Valiente III, para poder plantear una anternativa al aerogenerador que ha sido descatalogado. Con fecha de entrada en el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental de 24 de mayo de 2022 entra de nuevo la documentación presentada en fecha 12 de mayo de 2022. Con fecha de registro 3 de junio de 2022 se registran dos entradas realizadas por el promotor con la misma documentación, la documentación de respuesta al trámite de audicenia, en las que incluyen un escrito en el que reitera la solicitud de corrección de diversos errores tipográficos y propone una nueva ubicación para el aerogenerador con el fin de dar cumplimiento al condicionado del documento base del trámite de audiencia, aceptando el resto de los condicionados indicados en dicho documento.

Se corrigen los errores tipográficos y se acepta la nueva ubicación propuesta para el aerogenerador.

No se recibe ninguna otra apreciación o respuesta al trámite de audiencia del resto de organismos consultados.

7. Dictamen y declaración de impacto ambiental.

El artículo 39 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, establece que el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental es el órgano ambiental con competencias para la instrucción, tramitación y Resolución del procedimiento de evaluación de impacto ambiental y mantiene la condición del mismo como órgano ambiental para el ejercicio de la citada competencia.

Vistos, el Proyecto de Parque Eólico “Valiente III” y su infraestructura de evacuación, que incluye la línea de evacuación subterránea del aerogenerador considerado y la ampliación de la SET Valiente, en el término municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), promovido por Villar Mir Energía, SL, su estudio de impacto ambiental y documentación anexa, y el expediente administrativo incoado al efecto; la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón y la propuesta del área técnica; la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, modificada por la Ley 9/2018, de 5 de diciembre; la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad, modificada por la Ley 33/2015, de 21 de septiembre; el Decreto 181/2005, de 6 de septiembre, del Gobierno de Aragón, que modifica parcialmente el Decreto 49/1995, de 28 de marzo, por el que se regula el Catálogo de Especies Amenazadas de Aragón; la Ley 10/2013, de 19 de diciembre, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental; la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas; la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público; Ley 5/2021, de 29 de junio, de Organización y Régimen Jurídico del Sector Público Autonómico de Aragón, y demás legislación concordante, se resuelve la siguiente:

Declaración de Impacto Ambiental

A los solos efectos ambientales, la evaluación de impacto ambiental del Proyecto de Parque Eólico “Valiente III” y su infraestructura de evacuación, que incluye la línea de evacuación subterránea del aerogenerador considerado y la ampliación de la SET Valiente, en el término municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), promovido por Villar Mir Energía, SL, resulta compatible y condicionada al cumplimiento de los siguientes requisitos:

1. El ámbito de aplicación de la presente declaración son las actuaciones descritas en el Proyecto de Parque Eólico “Valiente III” y su infraestructura de evacuación, que incluye el aerogenerador, la línea de evacuación subterránea y la ampliación de la SET Valiente, en su sistema de media tensión 30kV, en el término municipal de Gurrea de Gállego (Huesca), en su estudio de impacto ambiental y en la documentación complementaria al estudio de impacto ambiental. Serán de aplicación todas las medidas protectoras y correctoras incluidas en la documentación presentada, siempre y cuando no sean contradictorias con las del presente

csv: BOA20220727004

condicionado. Se desarrollará el plan de vigilancia ambiental que figura en el estudio de impacto ambiental, adaptándolo y ampliándolo a las determinaciones del presente condicionado y cualesquiera otras que deban cumplirse en las pertinentes autorizaciones administrativas.

2. El promotor comunicará, con un plazo mínimo de un mes de antelación, a los Servicios Provinciales del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, y del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Huesca la fecha de comienzo de la ejecución del proyecto. Asimismo, durante la ejecución del proyecto la dirección de obra incorporará a un titulado superior con formación académica en medio ambiente como responsable de medio ambiente para supervisar la adecuada aplicación de las medidas preventivas, correctoras, complementarias y de vigilancia, incluidas en el documento ambiental, así como en el presente condicionado. Todas las medidas adicionales determinadas en el presente condicionado y cualesquiera otras que deban cumplirse en las pertinentes autorizaciones administrativas serán incorporadas al proyecto definitivo, y en su caso con su correspondiente partida presupuestaria. Se comunicará antes del inicio de las obras el nombramiento del técnico responsable de medio ambiente al Instituto Aragonés de Gestión Ambiental y al Servicio Provincial del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente de Huesca.

3. Las modificaciones al proyecto o la implantación de otras instalaciones no contempladas en la documentación presentada (subestaciones eléctricas, centros de seccionamiento, líneas eléctricas, etc.), estas deberán tramitarse de acuerdo a lo dispuesto en la normativa de aplicación y en todo caso, se deberá informar al Instituto Aragonés de Gestión Ambiental con el objetivo de determinar si tendrán efectos significativos sobre el medio ambiente. Cualquier modificación del proyecto del parque eólico que pueda modificar las afecciones ambientales evaluadas en la presente declaración, se deberá presentar ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental para su informe, y si procede, será objeto de una evaluación ambiental, según determina la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

4. Previamente al inicio de las obras, se deberá disponer de todos los permisos, autorizaciones y licencias legalmente exigibles, así como cumplir con las correspondientes prescripciones establecidas por los organismos consultados en el proceso de participación pública. La realización de obras o trabajos en el dominio público hidráulico y en sus zonas de servidumbre y de policía requerirá autorización administrativa de la Confederación Hidrográfica del Ebro, en cumplimiento de lo dispuesto en la normativa de aguas vigente. En caso de generarse aguas residuales, deberán de ser tratadas convenientemente con objeto de cumplir con los estándares de calidad fijados en la normativa.

5. Se cumplirán las condiciones y/o medidas que, en su caso, determine la Dirección General del Patrimonio Cultural en sus informes o resoluciones a emitir.

6. Con objeto de minimizar las afecciones sobre la avifauna y los quirópteros, y especialmente sobre aves esteparias, en zonas de paso habitual de aves migradoras, zona de campeo de diversas rapaces, por la presencia de especies esteparias y quirópteros, así como para mejorar la permeabilidad del proyecto y la compatibilidad ambiental, se deberán incluir las siguientes modificaciones en el proyecto definitivo:

6.1. El aerogenerador se ubicará en la posición propuesta por el promotor en respuesta al documento base de resolución en el trámite de audiencia, de forma que se garantice la distancia de, al menos, dos diámetros de rotor entre puntas de pala con los aerogeneradores de su entorno (o 3 veces el diámetro de rotor entre las torres de los aerogeneradores). Los aerogeneradores en funcionamiento en el parque eólico Valiente son iguales que el previsto, con un diámetro de rotor de 114 m, por lo que entre puntas de pala deberá haber, como mínimo, 228 m o entre las torres 342 m.

6.2. De forma previa a la puesta en marcha del parque eólico se presentará en el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental para su aprobación, un plan de medidas encaminado a minimizar el riesgo de colisión de aves con las palas de los aerogeneradores. En dicho plan se incluirán medidas de innovación e investigación en relación a la prevención y vigilancia de la colisión de aves que incluirán el seguimiento de aerogeneradores mediante sistemas de visión artificial y la instalación de sensores de disuasión y/o parada que permitan evitar la colisión de aves en vuelo con los aerogeneradores y la señalización de las palas de los aerogeneradores para mejorar su visibilidad para las aves (de conformidad con las directrices que pueda establecer la Agencia Estatal de Seguridad Aérea).

6.3. Con carácter previo al inicio de los trabajos se realizará una prospección para descartar la presencia de especies de fauna amenazada en el entorno, adaptando el calendario de obras a los resultados del estudio.

6.4. Se desarrollará un protocolo de actuación tras un año de seguimiento del parque eólico en funcionamiento con toma de datos, vigilancia, detección de presencia y abundancia de

csv: BOA20220727004

quirópteros en el parque eólico, tras el cual se implementará un protocolo de parada optimizado, y se procederá a la verificación de su eficacia, ajustándolo en caso necesario en función de los resultados de las vigilancias en fase de explotación.

6.5. Deberá evitarse de forma rigurosa el abandono de cadáveres de animales o de sus restos dentro o en el entorno del parque eólico, con el objeto de evitar la presencia en su zona de influencia de aves necrófagas o carroñeras. Respecto al vertido de cadáveres en las proximidades que puede suponer una importante fuente de atracción para buitre leonado y otras rapaces, se pondrá en conocimiento de los Agentes de Protección de la Naturaleza, para que actúen en el ejercicio de sus funciones, en el caso de que se detecten concentraciones de rapaces necrófagas debido a vertidos de cadáveres, prescindiendo de los sistemas autorizados de gestión de los mismos. A este respecto, se observarán especialmente los entornos de las granjas, zanjas y balsas de agua existentes, por ser las zonas con mayor probabilidad de presencia de cadáveres de animales.

7. El diseño del parque eólico y del conjunto de instalaciones respetarán los cauces de aguas existentes y, en general, la red hidrológica local, garantizando la actual capacidad de desagüe de las zonas afectadas por las explanaciones, por la red de viales y por las zanjas para las líneas eléctricas internas y de evacuación. Asimismo, se asegurará en todo momento la calidad de las aguas superficiales y subterráneas.

8. La restitución de los terrenos afectados a sus condiciones fisiográficas iniciales seguirá el plan de restauración desarrollado en el estudio de impacto ambiental, y que tiene como objeto la integración paisajística de las obras ligadas a la construcción del parque eólico, minimizando los impactos sobre el medio perceptual. Los procesos erosivos que se puedan ocasionar como consecuencia de la construcción del mismo, deberán ser corregidos durante toda la vida útil de la instalación.

9. Con carácter previo a los trabajos, se realizará un jalonamiento de todas las zonas de obras, de forma que queden sus límites perfectamente definidos y se eviten afecciones innecesarias sobre la vegetación natural fuera de los mismos. Las zonas de acopio de materiales y parques de maquinaria se ubicarán en zonas agrícolas, en zonas desprovistas de vegetación o en zonas que vayan a ser afectadas por la instalación del parque o viales, evitando el incremento de las afecciones sobre la vegetación natural. Para la reducción de las afecciones, los viales se adaptarán lo máximo posible al terreno natural, evitando las zonas de mayor pendiente y ejecutando drenajes transversales para minimizar la generación de nuevas superficies de erosión, facilitando la salida de las aguas hacia los cauces existentes. Se restaurarán todas aquellas zonas afectadas y que no sean necesarias en las tareas de mantenimiento de la instalación eólica.

10. Con objeto de minimizar la contaminación lumínica y los impactos sobre el paisaje y sobre las poblaciones más próximas, así como para reducir los posibles efectos negativos sobre aves y quirópteros, en los aerogeneradores que se prevea su balizamiento aeronáutico, se instalará un sistema de iluminación Dual Media A/Media C. Es decir, durante el día y el crepúsculo, la iluminación será de mediana intensidad tipo A (luz de color blanco, con destellos) y durante la noche, la iluminación será de mediana intensidad tipo C (luz de color rojo, fija). El señalamiento de la torre de medición, en caso de que se requiera, se realizará igualmente mediante un sistema de iluminación Dual Media A/Media C. En el caso de que, posteriormente, las servidumbres aeronáuticas obligaran a una señalización superior a la antes citada, se remitirá a este Instituto copia del documento oficial, que así lo establezca, y la presente condición quedará sin efecto.

11. Todos los residuos que pudieran generarse durante las obras, así como en fase de explotación, deberán retirarse del campo y se gestionarán adecuadamente según su calificación y codificación, debiendo quedar el entorno libre de cualquier elemento artificial. En la gestión de los excedentes de excavación y de los residuos de construcción y demolición, se deberán cumplir las obligaciones establecidas en el Decreto 262/2006, de 27 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de la producción, posesión y gestión de los residuos de la construcción y la demolición, y del régimen jurídico del servicio público de eliminación y valorización de escombros que no proceden de obras menores de construcción y reparación domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Aragón modificado por el Decreto 117/2009, de 23 de junio, del Gobierno de Aragón y en la Orden APM/1007/2017, de 10 de octubre, sobre normas generales de valorización de materiales naturales excavados para su utilización en operaciones de relleno y obras distintas a aquéllas en las que se generaron.

12. Dado que la actividad está incluida entre las potencialmente contaminantes del suelo, el promotor deberá remitir a la Dirección General de Cambio Climático y Educación Ambiental un informe preliminar de situación, según lo dispuesto en el Real Decreto 9/2005, de 14 de

csv: BOA20220727004

enero, por el que se establece la relación de actividades potencialmente contaminantes del suelo y los criterios y estándares para la declaración de suelos contaminados y en la Orden de 14 de junio de 2006, del Departamento de Medio Ambiente, por la que se aprueba el modelo normalizado de Informe Preliminar de Situación de suelos en la Comunidad Autónoma de Aragón.

13. Durante toda la fase de explotación del parque eólico, se deberán cumplir los objetivos de calidad acústica, según se determina en el Real Decreto 1367/2007, de 19 de octubre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido y en la 7/2010, de 18 de noviembre, de protección contra la contaminación acústica de Aragón.

14. Durante la realización de los trabajos y explotación del Parque Eólico “Valiente III” en todas sus fases, se adoptarán las medidas oportunas para evitar la aparición y propagación de cualquier conato de incendio, debiendo cumplir en todo momento las prescripciones de la Orden anual vigente sobre prevención y lucha contra los incendios forestales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

15. Finalizada la fase de explotación, se desmantelarán las instalaciones al final de la vida útil del parque, restaurando el espacio ocupado a sus condiciones iniciales, según las medidas establecidas en estudio de impacto ambiental para la fase de abandono.

16. El plan de vigilancia ambiental incluirá tanto la fase de construcción como la fase de explotación del parque eólico y de desmantelamiento, debiéndose comprobar el adecuado cumplimiento de las condiciones de la presente declaración de impacto ambiental. Para el seguimiento ambiental durante la fase de explotación, pasados cinco años y en función de los resultados que se obtengan, el promotor podrá solicitar una revisión de la periodicidad y alcance de sus informes o el levantamiento de la obligación de realizar el plan de vigilancia ambiental durante el resto de la fase de explotación ante el órgano sustantivo para que se pronuncie sobre el asunto por ser de su competencia. Deberá notificarse las fechas previstas de las visitas de seguimiento con antelación suficiente al correspondiente Coordinador del Área Medioambiental para que si se considera los Agentes de Protección de la Naturaleza puedan estar presentes y actuar en el ejercicio de sus funciones. La vigilancia hará una especial incidencia en la detección de posibles accidentes de aves por colisión con los aerogeneradores, en las medidas de protección de la vegetación natural y en la correcta gestión de residuos generados durante la fase de obras, realizando 1 o 2 visitas semanales durante los movimientos de tierra en la fase de obras, y visitas semanales durante el resto de las obras y la fase de explotación. Durante la fase de construcción los informes del plan de vigilancia ambiental serán mensuales con un informe final con conclusiones que resumirá todos los informes anteriores. Durante la fase de explotación, en sus primeros cinco años, los informes de seguimiento serán cuatrimestrales junto con un informe anual con conclusiones. Pasados cinco años y durante la fase de funcionamiento se realizarán informes semestrales y un informe anual que agrupe los anteriores con sus conclusiones. Durante la fase de desmantelamiento los informes serán mensuales durante el desarrollo de las operaciones de desmantelamiento y un informe anual con sus conclusiones. Este plan de vigilancia incluirá con carácter general lo previsto en el estudio de impacto ambiental y en las adendas presentadas, así como los siguientes contenidos:

16.1. Seguimiento de la mortalidad de aves y quirópteros: para ello, se seguirá el protocolo del Gobierno de Aragón, el cual será facilitado por el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental. Se deberá dar aviso de los animales heridos o muertos que se encuentren, a los Agentes de Protección de la Naturaleza de la zona, los cuales indicarán la forma de proceder. En el caso de que los Agentes no puedan hacerse cargo de los animales heridos o muertos, y si así lo indican, el personal que realiza la vigilancia los deberá proceder a su correcto almacenamiento en un arcón congelador con el procedimiento que indiquen Agentes de Protección de la Naturaleza de la zona hasta que se pueda proceder a su traslado al Centro de Recuperación de Fauna Silvestre de La Alfranca. Se remitirá, igualmente, comunicación mediante correo electrónico a la Dirección General de Medio Natural y Gestión Forestal. Las personas que realicen el seguimiento deberán contar con la autorización pertinente a efectos de manejo de fauna silvestre.

16.2. Se deberá seguir la metodología habitual en este tipo de seguimientos revisando el terreno alrededor de la base de los aerogeneradores en una longitud que alcanzará la longitud de la pala x 1,5. Los recorridos de búsqueda de ejemplares colisionados han de realizarse a pie y la separación de los recorridos será de entre 6 y 12 m teniendo en cuenta la densidad de la vegetación existente. En el recorrido final, se efectuará una visual hacia el exterior para detectar posibles bajas de individuos a una mayor distancia. Su periodicidad debería ser al menos semanal durante un mínimo de seis años desde la puesta en funcionamiento del parque. Se deberán incluir test de detectabilidad con señuelos, y otro de perma-

csv: BOA20220727004

nencia de cadáveres fuera de la zona de los aerogeneradores, con objeto de realizar las estimas de mortalidad real con la mayor precisión posible. Debe, asimismo, prestar especial atención a detectar vuelos de riesgo y cambios destacables en el entorno que puedan generar un incremento del riesgo de colisiones. Igualmente, se deberán realizar censos anuales específicos de las especies censadas durante la realización de los trabajos del EsIA y con representación en la zona como sisón común (Tetrax tetrax), ganga ibérica (Pterocles alchata), ganga ortega (Pterocles otientalis), chova piquirroja (Phyrrhocorax phyrrhocorax), avutarda (Otis tarda), cernícalo primilla (Falco naumanni), aguilucho cenizo (Circus pygaraus), aguilucho pálido (Circus cyaneus), milano real (Milvus milvus), buitre leonado (Gyps fulvus) y alimoche (Neophron percnoeterus), con objeto de comparar la evolución de las poblaciones antes y después de la puesta en marcha del parque eólico.

16.3. Se realizará un seguimiento del uso del espacio en el parque eólico y sus zonas de influencia de las poblaciones de quirópteros y avifauna de mayor valor de conservación de la zona, prestando especial atención y seguimiento específico del comportamiento de las poblaciones de aves esteparias como sisón común, ganga ibérica, ganga ortega, avutarda, chova piquirroja, así como rapaces como cernícalo primilla, aguilucho cenizo, aguilucho pálido, milano real, buitre leonado y alimoche y como otras especies detectadas en el área del parque eólico durante los seis primeros años de vida útil del parque. Se aportarán las fichas de campo de cada jornada de seguimiento, tanto de aves como de quirópteros, indicando la fecha, las horas de comienzo y finalización, meteorología y titulado que la realiza.

16.4. Se realizará un seguimiento de las medidas de innovación e investigación en relación a la prevención y vigilancia de la colisión de aves. Se incluirán las observaciones realizadas in situ y de los accidentes con las detecciones del sistema anticolisión y funcionamiento del mismo, así como comportamiento de la avifauna frente a los sistemas de disuasión, en su caso (ubicación en coordenadas ETRS89 30T, especies y localización, día/hora, condiciones meteorológicas, tipo de vuelo, trayectoria, comportamiento, etc.). Los principales resultados, los datos de identificación de aves, emisión de alertas y paradas deberán ser estudiados y evaluados junto con los datos de mortalidad de aves. En caso de que los datos en la fase de funcionamiento arrojaran datos elevados sobre la mortalidad de aves como los estimados en el estudio de avifauna, se podrá motivar la reubicación o eliminación de los aerogeneradores, o bien la implementación de otros sistemas de disuasión, detección y parada que aseguren una mayor eficacia en la reducción de los siniestros de avifauna, o reduzcan las molestias al resto de la fauna del entorno.

16.5. Se verificará periódicamente de los niveles de ruido producidos por el aerogenerador y del cumplimiento de los objetivos de calidad acústica establecidos en la normativa sectorial citada anteriormente.

16.6. Se realizará un seguimiento de los procesos erosivos y del drenaje natural del terreno y las labores de revegetación y de la evolución de la cubierta vegetal en las zonas afectadas por las obras, así como otras incidencias de temática ambiental acaecidas.

17. El Plan de Vigilancia Ambiental Adaptado, los informes periódicos de seguimiento ambiental y los listados de comprobación se presentarán ante el órgano sustantivo competente en vigilancia y control para su conocimiento y para que, en su caso, puedan ser puestos a disposición del público en sede electrónica, sin perjuicio de que el órgano ambiental solicite información y realice las comprobaciones que considere necesarias. Los resultados serán suscritos por titulado especialista en medio ambiente y se presentarán en formato digital (textos y planos en archivos con formato. pdf que no superen los 20 MB e información georreferenciada en formato. shp, huso 30, datum ETRS89). En función de los resultados del seguimiento ambiental de la instalación y de los datos que posea el Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, el promotor queda obligado a adoptar cualquier medida adicional de protección ambiental, incluidas paradas temporales del aerogenerador, incluso su reubicación o eliminación.

De acuerdo con el artículo 34 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, la presente declaración de impacto ambiental perderá su vigencia y cesará en la producción de los efectos que le son propios si no se hubiera iniciado la ejecución del proyecto en el plazo de cuatro años desde su publicación en el “Boletín Oficial de Aragón”. El promotor podrá solicitar la prórroga de la vigencia de la declaración de impacto ambiental, en los términos previstos en el artículo 34 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

Según lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, debe precisarse que las medidas y el condicionado ambiental que incorpora el presente informe quedan justificadas y motivada su necesidad para la protección

csv: BOA20220727004

del medio ambiente, ya que dicha protección constituye una razón imperiosa de interés general.

De acuerdo con el artículo 33.4 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, la presente declaración de impacto ambiental se publicará en el “Boletín Oficial de Aragón”.

Zaragoza, 9 de junio de 2022.

El Director del Instituto Aragonés
de Gestión Ambiental,
JESÚS LOBERA MARIEL

csv: BOA20220727004

RESOLUCIÓN de 10 de junio de 2022, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, por la que se formula la declaración de impacto ambiental de la Planta solar fotovoltaica "San Pedro" y línea de evacuación subterránea, en el término municipal de Andorra (Teruel), promovido por Energías Renovables de Egeón, SL (Número de Expediente INAGA 500806/01/2021/10912).

Promotor: Energías Renovables de Egeón, SL.

Proyecto: Planta fotovoltaica "San Pedro", de 45,05 MW (limitada a 40 MW por sistema de control), en el término municipal de Andorra (Teruel).

Infraestructuras de conexión a RED: SET Sedeis 30/220 kV; línea eléctrica aérea SET Sedeis 30/220 kV - SET Promotores Escatrón 220/400 kV y línea aérea de alta tensión a 400 kV hasta SET Escatrón a 40 kV de Red Eléctrica de España. Estas instalaciones son objeto de otro proyecto.

1. Tipo de procedimiento y antecedentes.

El proyecto de instalación de planta solar fotovoltaica "San Pedro", de 49,5 MWp, en el término municipal de Andorra (Teruel) promovido por Energías Renovables de Egeon, SL queda incluido en el anexo II, Grupo 4 "Industria energética", supuesto 4.8. "Instalaciones para producción de energía eléctrica a partir de la energía solar, destinada a su venta a la red, no incluidas en el anexo I ni instaladas sobre cubiertas o tejados de edificios o en suelos urbanos y que ocupen una superficie mayor de 10 ha" de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de protección ambiental de Aragón. En virtud de lo establecido en el artículo 23 de la citada Ley 11/2014, el proyecto quedaría sometido al procedimiento de evaluación de impacto ambiental simplificada. Sin embargo, con fecha 22 de octubre de 2021, el promotor Energías Renovables de Egeon, SL solicitó que el proyecto se sometiese a una evaluación de impacto ambiental ordinaria, aspecto contemplado en el artículo 23,1c) de la Ley 11/2014. de 4 de diciembre.

El Real Decreto-ley 6/2022, de 29 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes en el marco del Plan Nacional de respuesta a las consecuencias económicas y sociales de la guerra en Ucrania, establece en su disposición final decimosexta: Modificación de la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, que introduce una nueva disposición adicional decimonovena en la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, con la siguiente redacción: Disposición adicional decimonovena. Priorización de expedientes de proyectos de generación eléctrica a partir de fuentes renovables. En la tramitación de los procedimientos de evaluación ambiental de proyectos de generación eléctrica a partir de fuentes renovables, se priorizará el despacho de los expedientes que correspondan a proyectos ubicados en zonas de sensibilidad baja y moderada, según la "Zonificación ambiental para la implantación de energías renovables", elaborada por el Ministerio de Transición Ecológica y el Reto Demográfico. La Planta Solar Fotovoltaica "San Pedro" se ubica en zonas de sensibilidad baja, según la "Zonificación ambiental para la implantación de energías renovables", elaborada por el Ministerio de Transición Ecológica y el Reto Demográfico.

2. Ubicación y descripción del proyecto:

La PFV "San Pedro" se ubica en varias parcelas de los polígonos catastrales número 24 del término municipal de Andorra, provincia de Teruel. La red de media tensión para la evacuación de energía, discurre íntegramente por el T.M. de Andorra. El proyecto se ubica a una distancia aproximada de 4,2 km al norte del casco urbano de Andorra. Las coordenadas UTM ETRS89 30T aproximadas de ubicación de la planta solar son: 713.257/4.544.954. Las coordenadas UTM ETRS89 30 de la línea de evacuación subterránea inicio: 713.662/4.545.795; final 714.132/4.546.837.

El acceso a esta zona se realiza desde la carretera autonómica A-223, entre Albalate del Arzobispo y Andorra, tomando el camino que discurre hacia el Este en dirección a las parideras de La Zarzana.

La Planta Solar Fotovoltaica "San Pedro", de 99,34 ha superficie de poligonal, dispone de 115.108 módulos fotovoltaicos, instalados en 2.078 seguidores, agrupados en 13 bloques de 3,465 MW, con 13 inversores trifásicos y 13 transformadores, un inversor y un transformador por cada bloque. Los bloques se agrupan en dos circuitos de 30 kV que une los Centros de Transformación con la SET desde dónde se evacúa la energía generada. Se estima la producción de 100.736 MWh/año.

El 16 de mayo de 2022, tras el trámite de audiencia del borrador de la resolución el promotor solicita que se tenga en cuenta el cambio de módulos monofaciales a bifaciales. Por tanto, los 115.108 módulos fotovoltaicos serán bifaciales. Se admite este cambio siempre y

csv: BOA20220727005

cuando no se modifique la afección a la vegetación natural presente y su uso no suponga un mantenimiento de la vegetación diferente al planteado para el proyecto inicial con paneles monofaciales.

Como instalaciones auxiliares se indica que se instalará un sistema de seguridad perimetral, vallado perimetral (4.518 m), edificio de control, tres estaciones meteorológicas y zona auxiliar para acopios de maquinaria en obra.

La obra civil para la ejecución de los trabajos consiste en acondicionamiento del terreno mediante limpieza y desbroce, realización de viales interiores y perimetral, obras de drenaje, vallado perimetral tipo cinegético y zanjas y arquetas de registro.

La evacuación de la energía eléctrica producida en la planta fotovoltaica se realiza mediante una red de Media Tensión a 30 kV que asocia los distintos Centros de Transformación y sus dos circuitos subterráneos con la subestación elevadora SET Sedéis 30/220 kV. La longitud aproximada desde el último centro de transformación hasta la SET es de 4.435 m.

3. Análisis de la documentación y estudio de alternativas:

En el análisis de alternativas se plantea la Alternativa 0 desestimada por no incrementar la generación de energía eléctrica a partir de fuentes renovables. Con respecto a la ubicación de la poligonal, se han tenido en cuenta criterios técnico - administrativos y criterios relativos a infraestructuras y otras figuras y ambientales y con respecto a las alternativas de diseño y distribución de las zonas adecuadas para el desarrollo del proyecto, se han utilizado valores ambientales. En el apartado de resultado se considera que la opción escogida y descrita en la documentación aportada, es la más viable desde el punto de vista técnico y ambiental.

La descripción del medio recoge los aspectos como localización y topografía, clima, hidrología, geología y geomorfología, edafología, vegetación, fauna, planes de gestión de especies amenazadas, elementos de interés o propiedad pública (montes de utilidad pública, vías pecuarias, dominio público hidráulico y zona de servidumbre de carreteras). Además, se describe el paisaje, el medio socioeconómico, urbanismo y patrimonio.

Se han identificado, descrito y valorado los impactos, detallando previamente las actividades potencialmente impactantes del proyecto. Se ha realizado una valoración cuantitativa de los impactos, tanto en fase de construcción, como de explotación y de abandono en cada uno de los estudios de impacto ambiental. Se han considerado como más relevantes los impactos por destrucción de la capa edáfica por erosión, modificación y ocupación del hábitat de las especies, afección a especies catalogadas, sobre todo avifauna esteparia y grandes rapaces y a planes de gestión de especies y contaminación paisajística.

Se incluye un apartado de medidas preventivas y correctoras en las diferentes fases del proyecto y sobre los distintos factores del medio que pueden verse afectados. Entre ellas, se menciona la limitación de la superficie de ocupación por obras, jalonamiento perimetral, eliminar residuos accidentales, restauración ambiental de los terrenos afectados, reserva del suelo vegetal para reposición en las zonas en las que se vea afectado, mantener cobertura vegetal en el interior de la planta, señalización de elementos permanentes, vallado perimetral permeable a la fauna o plantación de franja vegetal en torno al perímetro, entre otras. En el plan de restauración que se aporta, se indica que se realizará la retirada, acopio y tratamiento a la tierra, descompactación, aporte y extendido de la tierra vegetal, revegetación, selección de especies, dosis de aplicación y metodología para la pantalla vegetal, riegos de mantenimiento y reposición de marras. Se incluye un plan de vigilancia ambiental, que abarca las fases de construcción y explotación y se prolongará hasta completar cinco años de funcionamiento de la instalación.

El anexo II del estudio de impacto ambiental incluye el Estudio de Riesgos en el que se analizan los riesgos por deslizamientos, por colapsos o hundimientos, por inundabilidad, vientos, nevadas y aludes, riesgos químicos, nucleares o radiológicos, tectónicos y sismológicos y por incendios forestales. El anexo III incorpora las repercusiones del proyecto en la Red Natura 2000 sin que se produzcan afecciones directas sobre los objetivos de conservación de los ámbitos de la Red Natura 2000 más próximos: a 1,9 Km la ZEPA “ES0000303 - Desfiladeros del río Martín” y a 2,4 km el LIC “ES2420113 - Parque Cultural del Río Martín”. El anexo IV incluye el Estudio de efectos acumulativos y sinérgicos, en el que se concluye que se producirán efectos sinérgicos debido a la existencia de otras infraestructuras: viarias, gasoductos, tendidos eléctricos, otros PSFV en proyecto y sus líneas de evacuación también en proyecto y que estos efectos sinérgicos se han analizado para diferentes factores: suelo, vegetación, paisaje, fauna y espacios de la red natural de Aragón.

Se aporta estudio de avifauna fechado en octubre de 2020 y realizado entre los meses de enero y agosto de 2020 y, como complemento, estudio de avifauna con los resultados del periodo post - reproductor. Se indican como conclusiones que el entorno reúne condiciones

csv: BOA20220727005

poco apropiadas para la alondra ricotí (Chersophilus duponti), por lo que no se considera una zona susceptible de ser utilizada por la especie; que la zona es apropiada para esteparias como avutarda, sisón, ganga ibérica y ganga ortega, sin que se haya detectado un uso en la zona por estas especies; que se ha detectado en varias ocasiones chova piquirroja y que no se han reportado nidos, colonias de cría o dormideros de especies relevantes. En el estudio de avifauna complementario se confirma la existencia de concentraciones post-nupciales de cernícalo primilla cazando en el entorno de la poligonal del proyecto. En el estudio de quirópteros se indica que se han identificado nueve especies de quirópteros, dos de ellas en la categoría de "vulnerables" en el Catálogo de Especies Amenazadas de Aragón: nóctulo grande (Nyctalus lasiopterus) y nóctulo mediano (Nyctalus noctula).

4. Tramitación del expediente:

En el "Boletín Oficial de Aragón", número 103, de 13 de mayo de 2021, se publicó anuncio del Servicio Provincial de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial, por el que se someten a información pública la solicitud de autorización administrativa previa y de construcción, del proyecto "Planta Fotovoltaica San Pedro" de 45,05 MW (limitada a 40 MW por sistema de control) y su estudio de impacto ambiental, titular Energías Renovables de Egeón, SL Expediente G-T-2020-028. Expediente Siagee: TE-AT0160/20.

Los organismos y entidades a los que el Servicio Provincial de Industria Competitividad y Desarrollo Empresarial de Teruel remitió copia de la documentación presentada por el promotor en el trámite de información pública, además de las propias de este tipo de trámite, fueron: Ayuntamiento de Andorra, Comarca Andorra - Sierra de Arcos, Subdirección Provincial de Carreteras de Teruel, Dirección General de Ordenación del Territorio, Consejo Provincial de Urbanismo de Urbanismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, Confederación Hidrográfica del Ebro, E - Distribución Redes Digitales, Red Eléctrica de España (REE), Consejo de Ordenación del Territorio de Aragón (COTA), Ecologistas en. Acción - Ecofontaneros, Ecologistas en Acción - OTUS, Fundación Ecología y Desarrollo, Sociedad Española para la Conservación y Estudio de los Murciélagos (SECEMU), Acción Verde Aragonesa y Fundación para la Conservación del Quebrantahuesos. El proyecto y su estudio de impacto ambiental han estado disponibles al público para su consulta en el Servicio de Información y Documentación Administrativa, en el Servicio Provincial de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Teruel y en la Web del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial. Se ha publicado anuncio en el Diario de Teruel el 13 de mayo de 2021.

En el trámite de información pública se recibieron respuestas o alegaciones del Ayuntamiento de Andorra, Dirección General de Carreteras, Dirección General de Ordenación del Territorio, Consejo Provincial de Urbanismo de Teruel, Dirección General de Patrimonio Cultural, Confederación Hidrográfica del Ebro, E - Distribución Eléctrica, SL, Red Eléctrica de España (REE) y Consejo de Ordenación del Territorio (COTA).

El promotor responde a los condicionados e informes emitidos, mostrando su conformidad a lo expresado por el Ayuntamiento de Andorra, E - Distribución Eléctrica, SL y Red Eléctrica de España (REE).

Con respecto a la respuesta de la Dirección General de Carreteras, el promotor adjunta estudios de tráfico y deslumbramiento de varias PFV, entre ellas, la de "San Pedro"; a la del Consejo Ordenación del Territorio de Aragón, analiza con detalle cada una de las consideraciones incorporando sus argumentos e indica que se aporta análisis de visibilidad y estudio de sinergias actualizados a un radio de 10 km; a la del Consejo Provincial de Urbanismo de Teruel da respuesta a las consideraciones incluidas y complementa la respuesta adjuntando el informe de compatibilidad urbanística del ayuntamiento y a la de la Dirección General de Ordenación del Territorio, expone consideraciones a las alegaciones formuladas e indica que adjunta el análisis de visibilidad y el justificante de registro a fecha 9 de junio de 2021 del "Informe de incidencia en el territorio del PFV `San Pedro´ en el T.M. de Andorra".

Con fecha 22 de octubre de 2021, el Servicio Provincial de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Teruel, transcurrido el trámite de información pública y conforme a lo dispuesto en el punto 1 del artículo 32 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, remitió al Instituto Aragonés de Gestión Ambiental (INAGA) el expediente del proyecto de Planta Solar Fotovoltaica "San Pedro", en el término municipal de Andorra (Teruel), iniciando por parte de este Instituto la apertura del expediente INAGA 500201/01A/2021/10912.

5. Descripción del medio y catalogación del espacio:

El ámbito de estudio pertenece al margen sur de la Depresión del Ebro. Geomorfológicamente, en este sector próximo al barranco Regallo, el modelado predominante es el de plata-

csv: BOA20220727005

formas estructurales generadas a favor de los niveles conglomeráticos y areniscosos terciarios escalonados hacia el norte en varios niveles. El proyecto se enmarca en una amplia depresión con orientación noreste - suroeste, un área fuertemente antropizada ocupada por cultivos de secano, mayoritariamente herbáceos (cereal) y también algún leñoso (olivos y almendros, fundamentalmente, y viñedos). Enmarcando el área de estudio por la parte sur - suroeste, se encuentran las primeras estribaciones de la Sierra de Arcos, y tapizando las suaves lomas encontramos formaciones abiertas de sabina negral y matorral mediterráneo y masas de pinar, en su mayoría, de repoblación.

De entre las poblaciones de avifauna con campeo en la zona se tiene constancia de la presencia de águila real, buitre leonado, aguilucho cenizo, chova piquirroja, alondra común, cuervo, jilguero, pardillo común, triguero, verdecillo y verderón común. La planta solar y la línea de evacuación subterránea se localizan a una distancia aproximada de 2,7 km al oeste de zonas preseleccionadas para ser incluidas dentro del futuro Plan de recuperación de especies esteparias en Aragón (Orden de 26 de febrero de 2018, del Consejero del Departamento de Desarrollo Rural y Sostenibilidad). A una distancia aproximada de 4,2 km se localiza un área crítica de cernícalo primilla, sin que se vea afectado el ámbito de ninguno de los Planes de Gestión de especies amenazadas.

El ámbito de la Red Natura más próximo, se localiza a una distancia de 1,7 km al oeste y corresponde con la ZEPA ES0000303 “Desfiladeros del río Martín”, donde existen territorios de buitre leonado, alimoche, águila real, águila perdicera y halcón peregrino y a una distancia de 2,6 km, el ámbito ZEC/LIC ES2420113 “Parque Cultural del Río Martín”.

Podrían verse afectadas las vías pecuarias “Vereda de la Venta de los Caños a Abrevadero de la Zarzuela o Peña El Gato” y “Vereda Paso de los Mases del Pozuelo al Ventorrillo”, ambas en el término municipal de Andorra (Teruel) y sujetas a lo dispuesto en la Ley 10/2005, de 11 de noviembre, de vías pecuarias de Aragón. No se afecta al dominio público forestal.

Finalmente, consultada la página web https://sig.mapama.gob.es/geoportal/, se observa que, conforme la Zonificación ambiental para la implantación de energías renovables elaborada por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, el Índice de Sensibilidad Ambiental para la Energía Fotovoltaica del presente proyecto es bajo.

6. Efectos potenciales de la actuación:

Las afecciones más significativas sobre el medio natural por la construcción y funcionamiento de la planta fotovoltaica tendrán lugar sobre la avifauna y quirópteros como consecuencia de la pérdida y fragmentación de los hábitats naturales (zanjas, accesos, plataformas, etc.), sobre la vegetación (accesos, desmontes, etc.), paisaje (modificación fisiografía del terreno y presencia de los módulos solares y otros elementos de la planta solar) y sobre los usos del suelo al preverse una ocupación de 99,34 ha (pérdida de superficie agrícola).

Concretamente, respecto a la avifauna, la proximidad a zonas preseleccionadas para ser incluidas dentro de área crítica de esteparias, favorece la frecuentación de la zona por diversas especies de avifauna catalogadas. En este sentido, los estudios de avifauna aportados no abarcan un ciclo anual completo lo que hubiera podido determinar con mayor exactitud la presencia o ausencia de especies de avifauna esteparia. En cualquier caso, el impacto más relevante sobre la avifauna, tendrá lugar por la pérdida del hábitat de reproducción, alimentación, campeo y descanso de las especies de avifauna esteparia con presencia en el entorno, debido a la transformación de los usos del suelo pasando de un sistema agrario tradicional a un suelo industrial en la fase de explotación; por los movimientos de tierra, ocupación de viales, generación de polvo y ruidos por el trasiego de maquinaria e instalación de los seguidores y de las instalaciones anexas en la fase de construcción. Puede llegar a producirse un abandono de la zona por las especies, especialmente en el caso de las esteparias de carácter más esquivo, que deberá ser comprobado y seguido con el Plan de Vigilancia Ambiental de manera que, en caso de que se constate este impacto, se implementen nuevas medidas correctoras o complementarias. La ejecución del trazado de la línea eléctrica de forma subterránea minimizará las afecciones sobre la avifauna usuaria del entorno, al disminuir el riesgo de colisión.

En lo que se refiere a la hidrología superficial, la afección no será significativa dado que no se afecta directamente a cauces o drenajes de entidad. Las principales afecciones identificadas en la fase de construcción derivan en el aumento de sólidos en suspensión que puedan ser arrastrados en eventos de elevada pluviometría y a los posibles vertidos accidentales de aceites y combustibles en el caso de alcanzar aguas superficiales o subterráneas.

La calidad del aire se verá afectada por las emisiones contaminantes de la maquinaria y la generación de polvo durante las obras, pero se considera un impacto temporal, mitigable y recuperable. Si se limita la eliminación de la tierra vegetal a los caminos, nuevos o a acondi-

csv: BOA20220727005

cionar, las zanjas, instalación de apoyos, y se realiza una restauración vegetal en las superficies afectadas y taludes y se favorece la recuperación de la vegetación autóctona con medidas de manejo de la vegetación por medio mecánicos o pastoreo, este impacto puede ser minimizado de forma significativa.

Respecto a la vegetación, la construcción de la planta solar fotovoltaico “San Pedro” y su línea de evacuación subterránea, conllevará, en general, la alteración del suelo y la eliminación de superficies con vegetación natural durante las obras de construcción, especialmente por los accesos, viales y zanjas, ocasionando la desaparición principalmente, de vegetación de tipo ruderal situada en las lindes de las parcelas y de los caminos existentes, dado que la mayor parte de las infraestructuras se ubican o discurren por esta unidad. Es muy importante prever una correcta gestión de la vegetación en el interior de la PFV “San Pedro” ubicada en terrenos ocupados actualmente por campos de cultivo y donde la vegetación natural es reducida. Para ello, se deberá realizar un análisis de la vegetación circundante y ampliar el plan de restauración de forma que se incluyan las superficies internas de la planta, fomentando el establecimiento de una cubierta vegetal natural y su ulterior gestión mediante ganadería o medios mecánicos. La aplicación de medidas de restauración y revegetación en torno al vallado también contribuirán a la integración paisajística del proyecto y el desarrollo de vegetación natural (arbustiva y herbácea) en las superficies del interior de las instalaciones que no sean necesarias para el funcionamiento de las instalaciones.

No se prevé un elevado consumo de recursos naturales (agua o energía), con la salvedad de la ocupación del suelo. El consumo de agua y electricidad durante la fase de construcción y durante la fase de explotación se estima como bajo dado el tipo de actividad e instalación prevista. El mayor consumo de recursos durante la fase de construcción será el de combustible por la maquinaria a emplear y por el transporte de materiales y operarios. Durante la fase de funcionamiento el consumo de combustible será bajo. Durante la fase de funcionamiento la generación de energía renovable se considera positiva a efectos de reducir las emisiones de CO2 y prevenir el cambio climático.

Se consideran especialmente relevantes los impactos acumulativos y sinérgicos que se podrán derivar del desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta la existencia de otros proyectos de aprovechamiento de fuentes renovables a instalar en la zona, pudiendo suponer a corto y medio plazo una reducción significativa de las superficies destinadas a usos agropecuarios y afectando a la avifauna estrechamente ligada a los medios esteparios.

En cumplimiento con lo señalado en la Disposición transitoria única de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, por la que se modifica la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, se ha procedido a realizar una revisión adicional con el fin de determinar el cumplimiento de las previsiones de la Directiva 2014/52/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de abril de 2014, por la que se modifica la Directiva 2011/92/UE relativa a la evaluación de las repercusiones de determinados proyectos públicos y privados sobre el medio ambiente, para la cual se han analizado las afecciones al medio natural existente por riesgo de accidentes o catástrofes así como la vulnerabilidad del proyecto.

Y considerando la Resolución de 11 de marzo de 2019, del Director del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, se aprueba la Instrucción 1/2019 por la que se regulan los análisis y criterios a aplicar en la tramitación de la revisión adicional de los expedientes de evaluación de impacto ambiental ordinaria afectados por la disposición transitoria única de la Ley 9/2018, de 5 de diciembre, se han efectuado los análisis SIG correspondientes a la susceptibilidad de riesgos y distancias básicas.

El mapa de susceptibilidad del Instituto Geográfico de Aragón determina que el riesgo de incendios forestales es alto, medio y bajo en los terrenos afectados por el parque eólico (tipos 5, 6 y 7 según la Orden DRS/1521/2017, de 17 de julio, por la que se clasifica el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón en función del riesgo de incendio forestal y se declaran zonas de alto y medio riesgo de incendio forestal). Los riesgos geológicos por deslizamientos y hundimientos, son bajos y muy bajos. El riesgo por elementos meteorológicos (rayos, tormentas) se califica como medio, y el de vientos como medio. No se han identificado riesgos de catástrofes o de cualquier otro tipo y la actuación no está próxima a núcleos de población o instalaciones industriales que puedan incrementar el riesgo del proyecto.

Conforme a la tipología del proyecto en evaluación y los resultados de tales análisis, no se aprecia que puedan existir características intrínsecas del proyecto, susceptibles de producir accidentes graves durante la construcción y explotación la PFV “San Pedro”, ni que puedan considerarse un nuevo peligro grave, capaz de provocar efectos significativos en el medio ambiente, si bien el riesgo de incendios es alto. Por cuanto refiere a la vulnerabilidad del proyecto ante catástrofes naturales, no se aprecia en los resultados de dichos análisis, riesgos altos o muy altos. Es por ello que no son previsibles efectos adversos significativos directos o

csv: BOA20220727005

indirectos sobre el medio ambiente derivados de la vulnerabilidad del proyecto frente a los riesgos de la zona.

7. Trámite de audiencia al promotor.

Con fecha 5 de mayo de 2022, se notifica el trámite de audiencia al promotor de acuerdo al artículo 82 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y se le traslada el borrador de resolución. Asimismo, se remitió copia de un borrador de resolución al Ayuntamiento de Andorra, Comarca Andorra-Sierra de Arcos, al Consejo provincial de urbanismo de Teruel, y al órgano sustantivo, Director del Servicio Provincial del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Teruel.

El 16 de mayo de 2022, el promotor presenta alegación al trámite de audiencia advirtiendo lo siguiente:

- Respecto a la franja vegetal condicionado 7: El promotor propone, de forma análoga a otras declaraciones de impacto ambiental emitidas hasta la fecha, la creación de un cordón perimetral de menor anchura de tal modo que se aumente el espaciamiento entre especies arbóreas hasta los 2 m.

En la Guía metodológica para la valoración de repercusiones de las instalaciones solares sobre especies de avifauna esteparia elaborada por la Subdirección General de Biodiversidad Terrestre y Marina se establece que se debe diseñar la planta solar de modo que no suponga un efecto barrera para las especies amenazadas y protegidas presentes en el territorio. Establecer una red de corredores continua que mantenga zonas de vegetación natural favorece la integración de la infraestructura, pudiendo mantener ciertos procesos beneficiosos para determinadas especies de fauna.

Tal como establece el condicionado: Se ejecutará una franja vegetal de 8 m de anchura en torno al vallado perimetral, de forma que se minimice la afección de la instalación fotovoltaica en el paisaje. No obstante, en aquellos tramos del perímetro en que los retranqueos previstos en la normativa respecto a caminos u otros no permitan la creación de la franja vegetal de 8 m de anchura, se podrá reducir la anchura de esta franja vegetal de manera justificada y sin perjuicio de que se deba realizar un apantallamiento vegetal que de una cobertura completa del vallado.

- Respecto al plan de vigilancia ambiental condicionado 17: El promotor expone que el condicionado establece que el Plan de Vigilancia Ambiental tendrá vigencia durante toda la vida útil de la planta solar fotovoltaica y de la línea eléctrica, ampliando hasta los dos años posteriores a la finalización de las labores de desmantelamiento y rehabilitación al final de la vida útil de las instalaciones. Se propone que la duración del Plan de Vigilancia sea de 5 años, y que tras la revisión de los resultados de los informes periódicos de seguimiento se adapte la duración de este al resultado de los mismos.

La duración del plan de vigilancia debe abarcar toda la vida útil de la planta solar fotovoltaica y de la línea subterránea de evacuación, ampliando hasta los dos años posteriores a la finalización de las labores de desmantelamiento y rehabilitación. Se añade el siguiente punto al condicionado 17:

“Para el seguimiento ambiental durante la fase de explotación, pasados cinco años y en función de los resultados que se obtengan, el promotor podrá solicitar una revisión de la periodicidad y alcance de sus informes o el levantamiento de la obligación de realizar el plan de vigilancia ambiental durante el resto de la fase de explotación ante el órgano sustantivo para que se pronuncie sobre el asunto por ser de su competencia. El artículo 90 de la Ley 11/2014, de 14 de diciembre, señala que el órgano sustantivo podrá solicitar del órgano ambiental que hubiera formulado la declaración de impacto ambiental o emitido el informe de impacto ambiental un informe vinculante de carácter interpretativo sobre los condicionados ambientales impuestos. Esto es sin perjuicio de la obligación de realizar los Planes de Vigilancia Ambiental durante las fases de construcción, desmantelamiento y los primeros cinco años de la fase de explotación que en ningún caso se podrá eximir”.

- Respecto al cambio del tipo de panel a instalar en el parque fotovoltaico “San Pedro” de monofacial a bifacial. Se admite este cambio siempre y cuando no se modifique la afección a la vegetación natural presente y su uso no suponga un mantenimiento de la vegetación diferente al planteado para el proyecto inicial con paneles monofaciales.

8. Dictamen y propuesta de declaración de impacto ambiental:

El artículo 39 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, otorga al Instituto Aragonés de Gestión Ambiental la competencia para la instruc-

csv: BOA20220727005

ción, tramitación y resolución del procedimiento de evaluación de impacto ambiental ordinaria.

Vistos, el proyecto de planta solar fotovoltaica"San Pedro" de 49,5 MWp y línea de evacuación 30 kV subterránea, ubicados en el término municipal de Andorra (Teruel), promovido por Energías Renovables de Egeon, SL, su estudio de impacto ambiental y anexos, el expediente administrativo incoado al efecto, la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón; la Ley 21/2013, de 9 de diciembre, de evaluación ambiental, modificada por la Ley 9/2018, de 5 de diciembre; la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad, modificada por la Ley 33/2015, de 21 de septiembre; el Real Decreto 139/2011, de 4 de febrero, para el desarrollo del Listado de Especies Silvestres en Régimen de Protección Especial y del Catálogo Español de Especies Amenazadas; el Decreto 181/2005, de 6 de septiembre, del Gobierno de Aragón, que modifica parcialmente el Decreto 49/1995, de 28 de marzo, por el que se regula el Catálogo de Especies Amenazadas de Aragón; la Ley 10/2013, de 19 de diciembre, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental; la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas; la Ley 5/2021, de 29 de junio, de Organización y Régimen Jurídico del Sector Público Autonómico de Aragón, y demás legislación concordante, se resuelve la siguiente:

Declaración de Impacto Ambiental

A los solos efectos ambientales, la Evaluación de impacto ambiental del proyecto de planta solar fotovoltaica "San Pedro" de 49,5 MWp y línea de evacuación 30 kV subterránea, ubicados en el término municipal de Andorra (Teruel), promovido por Energías Renovables de Egeon, SL, podrá resultar compatible siempre y cuando se cumpla con el siguiente condicionado para procurar minimizar los efectos ambientales evaluados:

1. El ámbito de aplicación de la presente declaración de impacto ambiental son las actuaciones descritas en el Proyecto de planta solar fotovoltaica "San Pedro" de 49,5 MWp y línea de evacuación 30 kV subterránea, ubicados en el término municipal de Andorra (Teruel), promovido por Energías Renovables de Egeon, SL, su estudio de impacto ambiental y anexos.

2. Se cumplirán las medidas preventivas y correctoras del documento ambiental, siempre y cuando no sean contradictorias con las de la presente Resolución. Todas las medidas adicionales determinadas en el presente condicionado serán incorporadas al proyecto definitivo con su correspondiente partida presupuestaria.

3. El promotor comunicará con un plazo mínimo de un mes de antelación a los Servicios Provinciales de Teruel del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente y del Departamento de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial la fecha prevista de comienzo de la ejecución del proyecto.

3.1. Previamente al inicio de las obras, se deberá disponer de todos los permisos, autorizaciones y licencias legalmente exigibles, así como cumplir con las correspondientes prescripciones establecidas por los organismos consultados en el proceso de participación pública.

3.2. Se asegurará la compatibilidad urbanística del proyecto con el Planeamiento vigente, así como se respetarán todas las distancias exigidas.

3.3. Se deberá contar con Licencia Ambiental de Actividad Clasificada, según lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón.

3.4. La realización de obras o la ocupación del Dominio Público Hidráulico y/o zonas de servidumbre y de policía requerirá autorización administrativa de la Confederación Hidrográfica del Ebro, en cumplimiento de lo dispuesto en la normativa de aguas vigente. El diseño de la planta y de sus infraestructuras asociadas respetarán los cauces de agua temporales existentes y, en general, la red hidrológica local, garantizando la actual capacidad de desagüe de las zonas afectadas por las explanaciones y por la red de viales y zanjas para las líneas eléctricas de evacuación. En caso de generarse aguas residuales, deberán de ser tratadas convenientemente con objeto de cumplir con los estándares de calidad fijados en la normativa. Asimismo, se asegurará en todo momento la calidad de las aguas superficiales y subterráneas.

3.5. En caso de ocupación temporal de terrenos de dominio público pecuario, se tramitará ante el Instituto Aragonés de Gestión Ambiental el correspondiente expediente de concesión de ocupación temporal según lo dispuesto en la Ley 10/2005, de 11 de noviembre, de vías pecuarias de Aragón. En cualquier caso, se deberá garantizar que la actuación proyectada no altere el tránsito ganadero ni impida sus demás usos legales o complementarios, especiales o ecológicos, evitando causar cualquier tipo de daño ambiental.

csv: BOA20220727005

3.6. Se deberán obtener las correspondientes autorizaciones por la ocupación o afección al dominio público carretero o ferroviario.

3.7. En materia de patrimonio cultural se deberá tener en cuenta lo dispuesto al respecto por la Dirección General de Patrimonio Cultural en su informe emitido durante las consultas.

4. Se minimizará la afección a la vegetación natural, por lo que, durante la realización de las obras proyectadas, se deberá realizar un jalonamiento de todas las zonas de obras quedando sus límites perfectamente definidos, y de todas las zonas con vegetación natural a preservar, de forma que se eviten afecciones innecesarias sobre las mismas. Las zonas de acopios de materiales y parques de maquinaria se ubicarán en zonas agrícolas o en zonas desprovistas de vegetación natural, evitando el incremento de las afecciones sobre zonas naturales.

5. Se mantendrá una cobertura vegetal adecuada para evitar la pérdida de suelo por erosión, reducir la generación de polvo y favorecer la creación de un biotopo que puede albergar comunidades florísticas y faunísticas propias de las zonas naturales colindantes. El decapado del suelo se limitará aquellas zonas estrictamente necesarias para la ejecución del proyecto como viales, edificio de control, etc.evitando la realización del decapado del suelo bajo los paneles y seguidores. La gestión de la vegetación en el interior de la planta fotovoltaica se realizará mediante pastoreo o por medios mecánicos o manuales sin utilización de herbicidas u otras sustancias que puedan suponer la contaminación de los suelos y las aguas. El control del crecimiento de la vegetación que pudiera afectar a los paneles solares se realizará tan solo en las superficies bajo los paneles solares u otras instalaciones, dejando crecer libremente la vegetación en aquellas zonas donde no se vaya a instalar ningún elemento de la planta y que queden dentro del perímetro vallado de la misma. Estos terrenos recuperados se incluirán en el plan de restauración y en el plan de vigilancia, para asegurar su naturalización.

6. El vallado perimetral será cinegético y permeable a la fauna. Se ejecutará dejando un espacio libre desde el suelo de 20 cm y cada 50 m, como máximo, se habilitarán pasos a ras de suelo, nunca bajo vallado, con unas dimensiones de 53 cm de ancho por 79 cm de alto, con el fin de disminuir el efecto barrera del vallado y permitir el paso de fauna. Para hacerlo visible a la avifauna, se instalarán a lo largo de todo el recorrido y en la parte superior del mismo un fleje revestido de alta tenacidad, o bien se instalarán placas metálicas o de plástico de 25 cm x 25 cm x 0,6 mm o 2,2 mm de ancho, dependiendo del material. Estas placas se sujetarán al cerramiento en dos puntos con alambre liso acerado para evitar su desplazamiento, colocándose al menos una placa por vano entre postes y con una distribución al tresbolillo en diferentes alturas. El vallado perimetral respetará en todo momento los caminos públicos en toda su anchura y trazado, y tendrá el retranqueo previsto por la normativa.

7. Se ejecutará una franja vegetal de 8 m de anchura en torno al vallado perimetral. Esta franja vegetal se realizará con especies propias de la zona de tipo arbustivo y arbóreo, ya sean leñosas como olivo o almendro, retamas, pinar u otras que alcancen, al menos, los 2 m de altura, mediante plantaciones al tresbolillo de plantas procedentes de vivero de al menos dos savias en una densidad suficiente, de forma que se minimice la afección de la instalación fotovoltaica en el paisaje. Se realizarán riegos periódicos al objeto de favorecer el más rápido crecimiento durante al menos los tres primeros años desde su plantación. Asimismo, se realizará la reposición de marras que sea necesaria para completar el apantallamiento vegetal. En aquellos tramos del perímetro en que los retranqueos previstos en la normativa respecto a caminos u otros no permitan la creación de la franja vegetal de 8 m de anchura, se podrá reducir la anchura de esta franja vegetal de manera justificada y sin perjuicio de que se deba realizar un apantallamiento vegetal que de una cobertura completa del vallado. En aquellos tramos del perímetro que colinden con zonas urbanizadas no se considera necesario la instalación de esta franja vegetal.

8. Se construirán montículos de piedras cada 25 metros junto a la franja vegetal en el perímetro de la planta fotovoltaica para favorecer la colonización de reptiles e invertebrados. Se instalarán en distintos puntos del perímetro y del interior de la planta fotovoltaica postes posaderos, al objeto de que sean empleados por pequeñas y medianas rapaces. También se instalarán hoteles de insectos sobre base de pallets y tejas nido en el edificio de control.

9. Deberá evitarse de forma rigurosa el abandono de cadáveres de animales o de sus restos dentro o en el entorno de estas instalaciones, con el objeto de evitar la presencia en su zona de influencia de aves necrófagas o carroñeras que pudieran sufrir accidentes, así como para evitar la proliferación de otro tipo de fauna terrestre oportunista. En todo caso, se deberá dar aviso de los animales heridos o muertos que se encuentren, a los Agentes de Protección de la Naturaleza de la zona, los cuales indicarán la forma de proceder. En el caso de que los Agentes no puedan hacerse cargo de los animales heridos o muertos, y si así lo indican,

csv: BOA20220727005

podrá ser el propio personal de la instalación quien deba realizar las tareas de retirada de los restos orgánicos.

10. No se instalarán luminarias en el perímetro ni en el interior de la planta solar. Únicamente se instalarán puntos de luz en la entrada de los edificios de control y orientados de tal manera que minimicen la contaminación lumínica.

11. En cuanto a los niveles de ruido y vibraciones generados durante la fase de obras, se tendrán en cuenta los objetivos de calidad acústica establecidos en el Real Decreto 1367/2007, de 19 de octubre, por el que se desarrolla la Ley 37/2003, de 17 de noviembre, del Ruido, y en la Ley 7/2010, de 18 de noviembre, de protección contra la contaminación acústica de Aragón. Las medidas contra la generación de polvo incluirán el transporte de tierras mediante camiones cubiertos por lonas y riego periódico de caminos y zonas de trabajo, especialmente en periodos de fuertes vientos. Toda la maquinaria y vehículos de obra circularán a velocidad no superior a los 20 km/h en caso de hacerlo por caminos no asfaltados.

12. Se tomarán las medidas oportunas para evitar vertidos (aceites, hormigón, combustibles, etc.). Los cambios de aceites, reparación de maquinaria o limpieza de hormigoneras se realizarán en zonas expresamente destinadas para ello, alejadas de los cauces de barrancos, arroyo o cualquier otro punto de agua. En la gestión de los residuos de construcción y demolición, se deberán cumplir las obligaciones establecidas en el Decreto 262/2006, de 27 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de la producción, posesión y gestión de los residuos de la construcción y la demolición, y del régimen jurídico del servicio público de eliminación y valorización de escombros que no procedan de obras menores de construcción y reparación domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, modificado por el Decreto 117/2009, de 23 de junio. Todos los residuos que se pudieran generar durante las obras, así como en fase de explotación, se deberán retirar y gestionar adecuadamente según su calificación y codificación, debiendo quedar el entorno libre de cualquier elemento artificial o residuo. Los residuos generados se almacenarán de manera separada de acuerdo a su clasificación y condición. Se adoptarán todas las medidas necesarias para el almacenamiento temporal de los residuos peligrosos como solera impermeable, cubeto de contención, cubierta, etc..

13. Dado que la actividad está incluida entre las potencialmente contaminantes del suelo, el promotor deberá remitir a la Dirección General de Cambio Climático y Educación Ambiental un informe preliminar de situación, según lo dispuesto en el Real Decreto 9/2005, de 14 de enero, por el que se establece la relación de actividades potencialmente contaminantes del suelo y los criterios y estándares para la declaración de suelos contaminados y en la Orden de 14 de junio de 2006, del Departamento de Medio Ambiente, por la que se aprueba el modelo normalizado de Informe Preliminar de Situación de suelos en la Comunidad Autónoma de Aragón.

14. Durante la realización de los trabajos en las fases de construcción, funcionamiento y desmantelamiento de las plantas solares fotovoltaicas y construcciones anexas, se adoptarán medidas oportunas para evitar la aparición y propagación de cualquier conato de incendio, debiendo cumplir en todo momento las prescripciones de la Orden anual vigente sobre prevención y lucha contra los incendios forestales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

15. Se desmantelarán las instalaciones al final de la vida útil de las plantas solares fotovoltaicas o cuando se rescinda el contrato con el propietario de los terrenos, restaurando el espacio ocupado para lo que se redactará un proyecto de restauración ambiental que deberá ser informado por el órgano ambiental.

16. Se realizará la vigilancia ambiental de acuerdo al Plan de Vigilancia Ambiental incluido en el documento ambiental, adaptándolo y ampliándolo a las determinaciones del presente condicionado, de forma que concrete el seguimiento efectivo de las medidas preventivas y correctoras planteadas, defina responsable, métodos y periodicidad de los controles e informes, así como el método y la forma para la corrección de las desviaciones sobre lo previsto y la detección y corrección de los posibles impactos no previstos en el documento ambiental.

17. El Plan de Vigilancia Ambiental deberá prestar especial atención a la integración paisajística de la planta, estado de la pantalla vegetal, control de procesos erosivos, afecciones a la vegetación, a la fauna catalogada como amenazada del entorno y la permeabilidad del vallado.

Este Plan de Vigilancia Ambiental tendrá una vigencia durante toda la vida útil de la planta solar fotovoltaica ampliado hasta los dos años posteriores a la finalización de las labores de desmantelamiento y rehabilitación al final de la vida útil de las instalaciones.

Periodicidad de los informes del Plan de Vigilancia Ambiental:

- Fase de construcción y Fase de ejecución del desmantelamiento y demolición: informes trimestrales.

csv: BOA20220727005

- Fase de Explotación y Fase posterior al desmantelamiento: anual hasta dos años después del cierre: anual.

Al final de cada año se realizará un informe final con conclusiones que resumirá todos los informes elaborados en el año.

Asimismo, durante la ejecución del proyecto la dirección de obra incorporará a un titulado como responsable de medio ambiente, para supervisar la adecuada aplicación de las medidas preventivas, correctoras, complementarias y de vigilancia, incluidas en el documento ambiental, así como en el presente condicionado y cualquier otras que se ordene aplicar a partir de la obtención de los permisos necesarios para su puesta en marcha. Se comunicará antes del inicio de las obras el nombramiento del técnico responsable de medio ambiente a los Servicios Provinciales de los Departamentos de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente y de Industria, Competitividad y Desarrollo Empresarial de Teruel.

Para el seguimiento ambiental durante la fase de explotación, pasados cinco años y en función de los resultados que se obtengan, el promotor podrá solicitar una revisión de la periodicidad y alcance de sus informes o el levantamiento de la obligación de realizar el plan de vigilancia ambiental durante el resto de la fase de explotación ante el órgano sustantivo para que se pronuncie sobre el asunto por ser de su competencia. El artículo 90 de la Ley 11/2014, de 14 de diciembre, señala que el órgano sustantivo podrá solicitar del órgano ambiental que hubiera formulado la declaración de impacto ambiental o emitido el informe de impacto ambiental un informe vinculante de carácter interpretativo sobre los condicionados ambientales impuestos. Esto es sin perjuicio de la obligación de realizar los Planes de Vigilancia Ambiental durante las fases de construcción, desmantelamiento y los primeros cinco años de la fase de explotación que en ningún caso se podrá eximir.

18. Según se determina en el artículo 33.g de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, se promoverá ante el órgano sustantivo (Dirección General de Energía y Minas) la creación de una Comisión de Seguimiento para garantizar la aplicación adecuada de las medidas preventivas, correctoras, complementarias y de seguimiento ambiental recogidas en el estudio de impacto ambiental y en esta Resolución, así como analizar y proponer, en su caso, medidas adicionales. La comisión estará compuesta, como mínimo, por un representante de la Dirección General de Energía y Minas, del Servicio Provincial de Economía, Industria y Empleo, del Servicio Provincial de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente, de la Dirección General de Sostenibilidad, del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental (en calidad de observador) y de la/las empresas responsables de los seguimientos ambientales para el promotor, reuniéndose con una periodicidad mínima anual. La valoración de los trabajos e informes de seguimiento ambiental incluirá el presente proyecto de planta solar fotovoltaica “San Pedro” y línea de evacuación subterránea promovido por Energías Renovables de Egeón, SL, así como otros proyectos tramitados por el mismo grupo empresarial y que se incluyan en la zona. En función del análisis y resultados obtenidos, esta Comisión podrá recomendar ante el órgano sustantivo la adopción de medidas adicionales preventivas, correctores y/o compensatorias para minimizar los efectos producidos.

De acuerdo con el artículo 33.4 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, la presente declaración de impacto ambiental se publicará en el “Boletín Oficial de Aragón”.

El promotor podrá solicitar la prórroga de la vigencia de la declaración de impacto ambiental en los términos previstos en el artículo 34 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón. De acuerdo con lo dispuesto en su artículo 34.2 de la Ley 11/2014, de 4 de diciembre, de Prevención y Protección Ambiental de Aragón, apartado 2, la presente declaración de impacto ambiental perderá su vigencia en la producción de los efectos que le son propios si no se hubiera iniciado la ejecución del proyecto en el plazo de cuatro años desde su publicación en el “Boletín Oficial de Aragón”.

Según lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, debe precisarse que las medidas y el condicionado ambiental que incorpora el presente informe quedan justificadas y motivada su necesidad para la protección del medio ambiente, ya que dicha protección constituye una razón imperiosa de interés general.

Zaragoza, 10 de junio de 2022.

El Director del Instituto Aragonés
de Gestión Ambiental,
JESÚS LOBERA MARIEL

csv: BOA20220727005