

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES
JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA
COLEGIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
SANTIAGO APÓSTOL
ALMURADIEL (CIUDAD REAL)

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS PRIMARIA CURSO ESCOLAR 2023-2024



C.E.I.P. 
**SANTIAGO
APÓSTOL**
ALMURADIEL

1.- INTRODUCCIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ÁREAS

A) ÁREA: 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, escribir e interactuar 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 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; cultas; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática, y formando ciudadanos comprometidos por conocer y transmitir el patrimonio literario y cultural de Castilla-La Mancha, teniendo en cuenta el papel socio literario de la mujer.

El elemento clave del currículo son las competencias específicas, cuya finalidad es concretar y vertebrar la aportación del área de Lengua Castellana y Literatura a los objetivos generales de etapa y al desarrollo del Perfil de salida. 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 interlingüística, 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 y producción de textos de uso social. En consonancia con ello, un segundo grupo de competencias específicas (de la segunda a la quinta) 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 específica sexta sienta las bases de la alfabetización mediática e informacional. Por su parte, las competencias específicas séptima y octava se reservan para la lectura literaria, tanto autónoma como guiada y compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque con la intención de iniciarse en dos procesos paralelos: por una parte, el de la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, el del desarrollo de habilidades de acercamiento e interpretación de los textos literarios. Se prestará especial atención al reconocimiento de las mujeres escritoras de nuestra comunidad autónoma. La competencia específica 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, y 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. En el primer ciclo se partirá de la exploración, la interacción y la interpretación del entorno, acompañando al alumnado en la modelización de las propiedades textuales y en el avance, a lo largo de la etapa, hacia una creciente confianza y autonomía en la producción y comprensión lingüística. Dado el enfoque inequívocamente competencial de la educación lingüística, la gradación entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, así como del grado de autonomía conferido a los alumnos y las alumnas. 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 diferentes ámbitos de uso, 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. Estos criterios se formulan de un modo claramente competencial, atendiendo tanto a los productos finales esperados, como a los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Todo ello reclama herramientas e instrumentos de evaluación variados.

Para abordar las actuaciones descritas en las competencias específicas, es imprescindible 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 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: «Las lenguas y sus hablantes», «Comunicación (Contexto, Géneros discursivos y Procesos)», «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 articulación 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 interdisciplinar, que obliga a movilizar los saberes de más de un área, aportará un valor añadido a los aprendizajes, al potenciar su carácter competencial. 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.

Competencias específicas.

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, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.

Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y contextuales 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.

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.

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 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 de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

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 literales, 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 propios de diferentes ámbitos. 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 competentes, autónomos y críticos 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 hipertextual.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5.

Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a 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, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que ayuden a organizar la información, el pensamiento y desarrollen la creatividad – 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

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 para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

Tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello, es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista

crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo.

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, seguridad 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 escolar, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, idealmente mediante proyectos globales e interdisciplinares.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CE3.

Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas, destacando obras del patrimonio literario de Castilla-La Mancha, atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de personalidades lectoras, lo que requiere 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. La construcción de la identidad lectora apela al autoconcepto que cada uno se forja de sí mismo como lector y se relaciona especialmente con la selección de los textos y con los hábitos lectores. Se trata, pues, de fortalecer la autoimagen de cada estudiante como sujeto lector para que ello ayude a leer más y mejor. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus 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. Se seleccionarán, preferentemente, textos que desarrollen o propicien la reflexión sobre valores como la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad familiar, funcional y étnico-cultural.

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. 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 los lectores y lectoras con los textos. A medida que se avance en la adquisición de la competencia, será posible ir reduciendo progresivamente el acompañamiento docente.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo incorporando, entre otros, textos propios del patrimonio literario de Castilla-La Mancha, incluyendo su folclore y su riqueza cultural, 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.

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. 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

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 para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos, nunca como un proceso aislado. Con el acompañamiento debido, que irá proporcionando un nivel progresivo de autonomía, se propiciará la comparación y transformación 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

con 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

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.

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. 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 responsables en relación con los grandes desafíos que como humanidad tenemos planteados: la sostenibilidad del planeta, la erradicación de las infinitas violencias y las crecientes desigualdades.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.

B) ÁREA: MATEMÁTICAS.

Las matemáticas, presentes en casi cualquier actividad humana, tienen un marcado carácter 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. Además, poseen un valor propio, constituyen un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener información nueva y conclusiones que inicialmente no estaban explícitas. Las matemáticas integran características como el dominio del espacio, el tiempo, la proporción, la optimización de recursos, el análisis de la incertidumbre o el manejo de la tecnología digital; y promueven el razonamiento, la argumentación, la comunicación, la perseverancia, la toma de decisiones o la creatividad. Por otra parte, en el momento actual, cobran especial interés los elementos relacionados con el manejo de datos e información y el pensamiento computacional, que proporcionan instrumentos eficaces para afrontar el nuevo escenario que plantean los retos y desafíos del siglo XXI. En este sentido, las matemáticas desempeñan 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 modos de solución viables, contribuyendo de forma directa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por las Naciones Unidas.

En consecuencia con todo lo anterior, la propuesta curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria establece unas enseñanzas mínimas 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 destrezas y actitudes, así como los instrumentos necesarios para aplicar la perspectiva y el razonamiento lógico-matemáticos en la formulación de una situación-problema, seleccionar las herramientas adecuadas para su resolución, interpretar las soluciones en el contexto y tomar decisiones estratégicas y descartar los resultados no posibles. Esta comprensión de las matemáticas ayudará al alumnado a emitir juicios fundamentados y a tomar decisiones, destrezas estas imprescindibles en su formación como ciudadanos comprometidos y reflexivos capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI.

El desarrollo curricular de esta área se orienta a la consecución de los objetivos generales de la etapa, así como al desarrollo y la adquisición de las competencias clave conceptualizadas en el Perfil de salida que el alumnado debe conseguir al finalizar la etapa de Educación Primaria. Por ello, tanto los objetivos de la etapa como los descriptores que forman parte del Perfil han constituido el marco de referencia para la definición de las competencias específicas del área.

Las competencias específicas, que se relacionan entre sí constituyendo un todo interconectado, se organizan en cinco ejes fundamentales: resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación, y destrezas socioafectivas. Además, orientan sobre los procesos y principios metodológicos que deben dirigir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y favorecen el enfoque interdisciplinar y la innovación. La resolución de problemas, que constituye el primero de los ejes mencionados, se debe favorecer no solo como competencia específica del área, sino como método para su aprendizaje. La resolución de problemas es una actividad presente en la vida diaria y a través de la cual se ponen en acción otros ejes del área como el razonamiento y el pensamiento computacional, la representación de objetos matemáticos y el manejo y la comunicación a través del lenguaje matemático.

Tanto los criterios de evaluación como los saberes básicos, graduados a través de los ciclos, se vertebran alrededor de las competencias específicas. Esta progresión, que parte de entornos muy cercanos y manipulativos que conectan con la etapa de Educación Infantil, facilita la transición hacia aprendizajes más formales y favorece el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto en la Educación Secundaria.

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación del alumnado y se valora 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 torno al concepto de sentido matemático, y se organizan en dos dimensiones, cognitiva y afectiva, que integran conocimientos, destrezas y actitudes diseñados de acuerdo con el desarrollo evolutivo del alumnado. El orden de aparición de estos sentidos no conlleva ninguna prioridad.

El sentido numérico se caracteriza por el desarrollo de destrezas 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 sus elementos centrales.

El sentido espacial es fundamental para comprender y apreciar los aspectos geométricos del mundo. Está constituido por la identificación, representación y clasificación de formas, el descubrimiento de sus propiedades y relaciones, la descripción de sus movimientos y el razonamiento con ellas.

El sentido algebraico proporciona el lenguaje en el que se comunican las matemáticas. Engloba los saberes relacionados con el reconocimiento de patrones y las relaciones entre variables, la expresión de regularidades o la modelización de situaciones con expresiones simbólicas. Por razones

organizativas, se han incluido el modelo matemático y el pensamiento computacional dentro de este sentido, aunque son dos procesos que deben trabajarse a lo largo del desarrollo de toda el área de matemáticas.

El sentido estocástico se orienta hacia el razonamiento y la interpretación de datos y la valoración crítica, así como la toma de decisiones a partir de información estadística. También comprende los saberes vinculados con la comprensión y la comunicación de fenómenos aleatorios en situaciones de la vida cotidiana.

El sentido socioafectivo integra conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para entender las emociones. Manejarlas correctamente mejora el rendimiento del alumnado en matemáticas, combate actitudes negativas hacia ellas, contribuye a erradicar ideas preconcebidas relacionadas con el género o el mito del talento innato indispensable y promueve el aprendizaje activo. Para ello se propone normalizar el error como parte del aprendizaje, fomentar el diálogo y dar a conocer al alumnado las contribuciones de las mujeres y los hombres en las matemáticas a lo largo de la historia y en la actualidad.

El área debe abordarse de forma experiencial, concediendo especial relevancia a la manipulación, en especial en los primeros niveles, 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 unas matemáticas inclusivas y la motivación por aprender, y que, además, generen en el alumnado la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes del área. Las metodologías activas son especialmente adecuadas en un enfoque competencial, ya que permiten construir el conocimiento y dinamizar la actividad del aula mediante el intercambio de ideas. Las situaciones de aprendizaje facilitan la interdisciplinariedad y favorecen la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora.

Competencias específicas.

Interpretar situaciones de la vida cotidiana, proporcionando una representación matemática de las mismas mediante conceptos, herramientas y estrategias, para analizar la información más relevante.

La comprensión de una situación problematizada en la que se interviene desde el ámbito matemático es siempre el primer paso hacia su resolución. Una buena representación o visualización del problema ayuda a su interpretación, así como a la identificación de los datos y las relaciones más relevantes. La comprensión de situaciones problematizadas no se realiza únicamente sobre los mensajes verbales escritos, sino que incluye también los mensajes orales; los mensajes visuales a través de dibujos, imágenes o fotografías; o situaciones cotidianas o mensajes con materiales manipulativos concretos que supongan un reto. Con ello, se persigue que el alumnado comprenda su entorno cercano, y se pretende dotarlo de herramientas que le permitan establecer una correcta representación del mundo que lo rodea y afrontar y resolver las situaciones problemáticas que se le presenten, tanto en la escuela como en su vida diaria.

Los contextos en la resolución de problemas proporcionan un amplio abanico de posibilidades para la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, así como de las diferentes competencias, con una perspectiva global, fomentando el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género, la inclusión y la diversidad personal y cultural. Estos contextos deberán ser variados e incluir, 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 participe de los mismos y se implique activamente en su futuro.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, STEM4, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4.

Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.

La resolución de problemas constituye una parte fundamental del aprendizaje de las matemáticas: como objetivo en sí mismo y como eje metodológico para la construcción del conocimiento matemático. Como objetivo en sí mismo, entran en juego diferentes estrategias para obtener las posibles soluciones: analogía, ensayo y error, resolución inversa, tanteo, descomposición en problemas más sencillos... Conocer una variedad de estrategias permite abordar con seguridad los retos y facilita el establecimiento de conexiones. Las estrategias no deben centrarse únicamente en la resolución aritmética, sino que también se facilitarán situaciones que puedan ser resueltas a través de la manipulación de materiales, el diseño de representaciones gráficas o la argumentación verbal. La elección de la estrategia y su periódica revisión durante la resolución del problema implica tomar decisiones, anticipar la respuesta, seguir las pautas establecidas, asumir riesgos y transformar el error en una oportunidad de aprendizaje. Como eje metodológico, proporciona nuevas conexiones entre los conocimientos del alumnado, construyendo así nuevos significados y conocimientos matemáticos.

Asegurar la validez de las soluciones supone razonar acerca del proceso seguido y evaluarlas en cuanto a su corrección matemática. Sin embargo, también debe fomentarse la reflexión crítica sobre la adecuación de las soluciones al contexto planteado y las implicaciones que tendrían desde diversos puntos de vista (consumo responsable, salud, medioambiente, etc.).

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, CPSAA4, CPSAA5, CE3.

Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones basadas en la vida cotidiana, de forma guiada, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para contrastar su validez, adquirir e integrar nuevo conocimiento.

El razonamiento y el pensamiento analítico incrementan la percepción de patrones, estructuras y regularidades, así como la observación e identificación de características, relaciones y propiedades de objetos que permiten formular conjeturas o afirmaciones tanto en contextos cotidianos como en situaciones matemáticas, desarrollando ideas, explorando fenómenos, argumentando conclusiones y generando nuevos conocimientos. El análisis matemático contribuye, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica analizar y profundizar en la situación o problema, explorarlo desde diferentes perspectivas, plantear las preguntas adecuadas y ordenar las ideas de forma que tengan sentido.

Lograr que el alumnado detecte elementos matemáticos en el entorno que lo rodea o en situaciones de su vida cotidiana, planteándose preguntas o formulando conjeturas, desarrolla una actitud activa ante el trabajo, así como una actitud proactiva ante el aprendizaje. De este modo, se contribuye al incremento del razonamiento y del análisis crítico a través de la observación y la reflexión, y al desarrollo de destrezas comunicativas a través de la expresión de lo observado, de las preguntas planteadas y del proceso de prueba llevado a cabo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, STEM1, STEM2, CD1, CD3, CD5, CE3.

Utilizar el pensamiento computacional, organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada, para modelizar y automatizar situaciones de la vida cotidiana.

El pensamiento computacional se presenta como una de las destrezas clave en el futuro del alumnado, ya que entronca directamente con la resolución de problemas y con el planteamiento de procedimientos. Requiere la abstracción para identificar los aspectos más relevantes y la descomposición en tareas más simples para llegar a las posibles soluciones que puedan ser ejecutadas por un sistema informático, un humano o una combinación de ambos.

Llevar el pensamiento computacional a la vida diaria supone relacionar los aspectos fundamentales de la informática con las necesidades del alumnado. De este modo, se le prepara para un futuro cada vez más tecnológico, mejorando sus capacidades intelectuales y haciendo uso

de abstracciones para resolver problemas complejos. En esta etapa, dicho pensamiento debería entrenarse y desarrollarse específicamente con metodologías y estrategias guiadas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, STEM3, CD1, CD3, CD5, CE3.

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 conexión entre los diferentes objetos matemáticos (conceptos, procedimientos, sistemas de representación...) aporta una comprensión más profunda y duradera de los saberes adquiridos, proporcionando una visión más amplia sobre el propio conocimiento. Esta visión global e interrelacionada de los saberes contribuye a la creación de conexiones con otras áreas, así como con la vida diaria del alumnado, por ejemplo, en la planificación y gestión de su propia economía personal o en la interpretación de información gráfica en diversos medios. Comprender que las ideas matemáticas no son elementos aislados, sino que se interrelacionan entre sí dando lugar a un todo, desarrolla la capacidad de comprensión del entorno y de los sucesos que en él acontecen, creando una base sólida donde asentar nuevos aprendizajes, afrontar nuevos retos y adoptar decisiones informadas.

Por otro lado, el reconocimiento de la conexión de las matemáticas con otras áreas, con la vida real o con la experiencia propia aumenta el bagaje matemático del alumnado. Es importante que este tenga la oportunidad de experimentar las matemáticas en diferentes contextos (personales, escolares, sociales, científicos, humanísticos y ambientales) para habituarse a identificar aspectos matemáticos en múltiples situaciones.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM3, CD3, CD5, CC4, CCEC1.

Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología apropiados, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.

La comunicación y el intercambio de ideas es una parte esencial de la educación científica y matemática. A través de la comunicación, las ideas, conceptos y procedimientos se convierten en objetos de reflexión, perfeccionamiento, discusión, rectificación y validación. La capacidad de analizar verbalmente y expresar lo razonado se ve como una necesidad para desenvolverse socialmente, recurriendo al vocabulario matemático adecuado, exponiendo y organizando las ideas que se quieren transmitir o aceptando y rebatiendo argumentos contrarios.

Comunicar el pensamiento matemático con claridad, coherencia y de forma adecuada al canal de comunicación contribuye a cooperar, afianzar y generar nuevos conocimientos. Por otra parte, la representación matemática, como elemento comunicativo, utiliza una variedad de lenguajes como el verbal, el gráfico, el simbólico o el tabular, entre otros, a través de medios tradicionales o digitales, que permiten expresar ideas matemáticas con precisión en contextos diversos (personales, escolares, sociales, científicos y humanísticos). El alumnado debe reconocer y comprender el lenguaje matemático presente en diferentes formatos y contextos, partiendo de un lenguaje cercano y adquiriendo progresivamente la terminología precisa y el rigor científico que caracterizan las matemáticas, y, a su vez, debe transmitir información matemática adecuando el formato del mensaje a la audiencia y al propósito comunicativo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD5, CE3, CCEC4.

Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose a las situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

Resolver problemas matemáticos o retos más globales en los que intervienen las matemáticas debería ser una tarea gratificante. La adquisición de destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas fomenta el bienestar del alumnado, el interés por la disciplina y la motivación por las matemáticas sin distinción de género, a la vez que desarrolla la resiliencia y una actitud

proactiva ante retos matemáticos, al entender el error como una oportunidad de aprendizaje y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal. Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés, mantener una actitud positiva, ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. Enriquece también esta competencia el estudio de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.

Con todo ello, se ayuda a desarrollar una disposición ante el aprendizaje que fomente la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE2, CE3.

Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.

Con esta competencia específica se pretende que el alumnado trabaje los valores de respeto, igualdad y resolución pacífica de conflictos, al tiempo que resuelve los retos matemáticos propuestos, desarrollando destrezas de comunicación efectiva, planificación, indagación, motivación y confianza, para crear relaciones y entornos saludables de trabajo, por ejemplo, mediante la participación en equipos heterogéneos con roles asignados. Esto permite construir relaciones saludables, solidarias y comprometidas, afianzar la autoconfianza y normalizar situaciones de convivencia en igualdad.

Se persigue dotar al alumnado de herramientas y estrategias de comunicación efectiva y de trabajo en equipo como un recurso necesario para el futuro. Así, el alumnado trabaja la escucha activa y la comunicación asertiva, coopera de manera creativa, crítica y responsable y aborda la resolución de conflictos de manera positiva, empleando un lenguaje inclusivo y no violento.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, STEM3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3.

C) ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

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 Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se concibe como un ámbito con el objetivo de que 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 valores democráticos.

En una sociedad cada vez más diversa y cambiante es necesario promover nuevas formas de sentir, de pensar y de actuar. El devenir del tiempo y la interpretación de la acción humana como responsable del cambio implican que el alumnado tenga que adoptar un conocimiento de sí mismo y del entorno que lo rodea desde una perspectiva sistémica, para construir un mundo más justo, solidario, igualitario y sostenible. Esto supone también el reconocimiento de la diversidad como riqueza pluricultural, 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 la Convención sobre los Derechos del Niño, en los principios constitucionales, en los valores del europeísmo y en el compromiso cívico y social.

El alumnado debe adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo

sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otros, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el respeto por la diversidad etnocultural y afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

El desarrollo de una cultura científica basada en la indagación forma una ciudadanía con pensamiento crítico, capaz de tomar decisiones ante las situaciones que se le planteen, ya sea en el ámbito personal, social o educativo. Los procesos de indagación favorecen el trabajo interdisciplinar y la relación de los diferentes saberes y destrezas que posee el alumnado. Desde esta óptica, proporcionar una base científica sólida y bien estructurada al alumnado lo ayudará a comprender el mundo en el que vive y lo animará a cuidarlo, respetarlo y valorarlo, propiciando el camino hacia una 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, facilitará la realización de proyectos interdisciplinares cooperativos en los que se resuelva un problema o se dé respuesta a una necesidad del entorno próximo, de modo que el alumnado pueda aportar soluciones creativas e innovadoras a través del desarrollo de un prototipo final con valor ecosocial.

Para todo ello es necesario partir de los centros de interés del alumnado, acercándolo al descubrimiento, la observación y la indagación de los distintos elementos naturales, sociales y culturales del mundo que lo 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, que miden tanto los resultados como los procesos de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo.

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 primer bloque, «Cultura científica», abarca la iniciación en la actividad científica, la vida en nuestro planeta, la materia, las fuerzas y la energía. A través de la investigación, el alumnado desarrolla destrezas y estrategias propias del pensamiento científico, iniciándose de este modo en los principios básicos del método científico, que propicia la indagación y el descubrimiento del mundo que lo 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 a través del análisis del 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, así como el efecto de las fuerzas y la energía sobre la materia y los objetos del entorno.

El bloque de «Tecnología y digitalización» se orienta, por un lado, a la aplicación de las estrategias propias del desarrollo de proyectos de diseño y del pensamiento computacional, para la creación de productos de forma cooperativa, que resuelvan y den solución a problemas o necesidades concretas. Por otra parte, este bloque busca también el aprendizaje,

por parte del alumnado, del manejo básico de una variedad de herramientas y recursos digitales como medio para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, de buscar y comprender información, de reelaborar y crear contenido, de comunicarse de forma efectiva y de desenvolverse en un ambiente digital de forma responsable y segura.

En el bloque de «Sociedades y territorios», se presta atención a los retos y situaciones del presente y del entorno local y global, para introducirse en el mundo en que vivimos de una manera más cívica, democrática, solidaria y sostenible, formando ciudadanos comprometidos por conocer y respetar el patrimonio cultural, natural e histórico de Castilla-La Mancha. Los saberes de este bloque permiten elaborar una interpretación personal del mundo utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Por último, ayudan 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 involucrarlo en la adquisición de estilos 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.

La graduación de estos saberes, su programación y su secuenciación no deben seguir necesariamente un orden cronológico determinado, sino que han de adecuarse 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 curiosidad del alumnado y la observación analítica para construir su posición personal ante la realidad, una posición que debe considerarse potencialmente transformadora de la realidad social existente.

Competencias específicas.

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 con las necesidades digitales del contexto educativo.

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 multitud 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 uso responsable de los recursos 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 estrategias de interpretación, organización y análisis de la información; reelaborar y crear contenido; comunicarse a través de medios informáticos, y trabajar en equipo. 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.

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

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.

Los enfoques didácticos para la enseñanza de las ciencias han de partir de la curiosidad del alumnado por comprender el mundo que lo rodea, favoreciendo la participación activa en los diferentes procesos de indagación y exploración propios del pensamiento científico. Por tanto, el alumnado ha de poder identificar y plantear pequeños problemas; recurrir a fuentes y pruebas fiables; obtener, analizar y clasificar información; generar hipótesis; hacer predicciones; realizar comprobaciones; e interpretar, argumentar y comunicar los resultados. Para que esta forma de trabajo genere verdaderos aprendizajes, el profesorado debe asumir el papel de facilitador y guía, proporcionando al alumnado las condiciones, pautas, estrategias y materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de estas destrezas. Gracias al carácter manipulativo y vivencial de las actividades, se ofrecerán al alumnado experiencias que lo ayuden a construir su propio aprendizaje. Además, es necesario contextualizar las actividades en el entorno más próximo, de forma que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido en 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.

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

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

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 desarrollo de proyectos de diseño y del pensamiento computacional. La detección de necesidades, el diseño, la creación y prueba de prototipos, así como la evaluación de los resultados, son fases esenciales del desarrollo de proyectos de diseño para la obtención de un producto final con valor ecosocial. 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. Ambas estrategias no son excluyentes, por lo que 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 adecuado para el trabajo cooperativo, donde se desarrollan destrezas como la argumentación, la comunicación efectiva de ideas complejas, la toma de decisiones compartidas y la gestión de los conflictos de forma dialogada.

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

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.

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 fortalecen 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 con acciones de prevención mediante el desarrollo de hábitos, estilos y comportamientos de vida saludables. Esto, unido a la educación afectivo-sexual adaptada a su nivel madurativo, son elementos imprescindibles para el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de una persona sana en todas sus dimensiones: física, emocional y social.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC3.

Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable, especialmente el de nuestra comunidad autónoma.

Conocer los diferentes elementos y sistemas que conforman el medio natural, 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 lo rodea de manera rigurosa y sistémica, 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 natural, social y cultural desde la perspectiva del espacio y del tiempo. Comprender, por ejemplo, cómo los seres vivos, incluidos los seres humanos, se adaptan al entorno en el que viven y establecen relaciones con elementos bióticos o abióticos, o cómo se comporta la materia ante la presencia de diferentes fuerzas, permite al alumnado adquirir un conocimiento científico conectado que movilizará en las investigaciones o proyectos que realice. También permite visibilizar los problemas relacionados con el uso del espacio y sus transformaciones, los cambios y adaptaciones protagonizados por los humanos a través del tiempo para sus necesidades y las distintas organizaciones sociales que han ido desarrollándose.

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

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

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, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

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 con el consumo acelerado de bienes y el establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles. De esta manera, el alumnado podrá afrontar los retos y desafíos de la sociedad contemporánea de forma sostenible.

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 agente de cambio ecosocial desde una perspectiva emprendedora y cooperativa. Esto supone que diseñe, participe y se involucre en actividades que permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada. Así, será partícipe de la construcción de modelos de relación y convivencia basados en la empatía, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta.

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

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.

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 valoración crítica del pasado.

El conocimiento y la contextualización de acontecimientos relevantes desde un punto de vista histórico resultan fundamentales 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, permite al individuo una mayor y mejor comprensión de sí mismo y 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 de los retos del futuro.

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

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 integración europea.

La diversidad es un rasgo característico de las sociedades contemporáneas y plantea retos para la vida en democracia. El análisis comparativo entre diferentes sociedades y territorios en el mundo muestra la coexistencia de distintas formas de organización social y política derivados de diversos factores. La realidad pluricultural del entorno favorece la toma de conciencia de la diversidad y la riqueza patrimonial existentes, 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, conectan con esta realidad múltiple y diversa, que es necesario afrontar desde los principios de igualdad, de respeto a los derechos humanos y de la infancia 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 a la etnicidad, el género, la edad, las creencias, la identidad, la orientación sexual o la situación funcional de las personas, que precisan de actitudes basadas en el respeto 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.

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

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 integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Comprender la organización y el 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 segura, saludable y sostenible, y la distribución de derechos y responsabilidades entre personas de manera igualitaria y dialogada, desarrollando destrezas comunicativas y de escucha activa, de pensamiento crítico y de resolución pacífica de conflictos, y valorando la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la seguridad integral, la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz, y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

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

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

D)ÁREA: ARTÍSTICA.

El área de Educación Artística 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 Artística 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 Artística 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. La versatilidad de esta área y sus diferentes lenguajes artísticos garantiza la inclusión de todo tipo de capacidades y momentos evolutivos del alumnado.

Por otro lado, la Educación Artística 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, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. Además de la exploración de los diversos lenguajes, artes y disciplinas, así como de las distintas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras y corporales 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», «Artes plásticas, visuales y audiovisuales» 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. El segundo, por su parte, engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. Los dos bloques restantes incorporan los saberes básicos relacionados con las distintas artes: 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 Artística 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, 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, la creatividad, 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.

Competencias específicas.

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 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.

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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP3, STEM1, CD1, CPSAA3, CC1, CE2, CCEC1, CCEC2.

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.

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, al mismo tiempo disfrutando de esas propuestas artísticas. 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CP3, STEM2, CD1, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.

Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido y el silencio, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.

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.

Las expresiones artísticas inciden directamente en las emociones y desarrollan habilidades que conforman la inteligencia emocional, incluso pueden acompañarla y modificarla, dos patrones distintos pero muy necesarios actualmente para la gestión o el acompañamiento emocional. Por tanto, se hace necesario, el cuidado de la comunicación, el uso adecuado de la música de calidad y la concienciación del silencio como elemento educativo para el bienestar emocional.

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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.

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.

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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CC2, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.

E)ÁREA: Educación en Valores Sociales 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 de etapa 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.

La 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, que se formulan en relación directa con cada una de las cuatro competencias específicas, 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 atienden tanto a los procesos como a los productos del aprendizaje, lo cual exige el uso de instrumentos de evaluación variados y ajustables a los 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, 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 con la propia autoestima, con la prevención de los abusos y el acoso, con ciertas conductas adictivas o con la influencia de los medios y redes de comunicación.

En el segundo de los bloques, denominado «Sociedad, justicia y democracia», se pretende que alumnos y alumnas entiendan la raíz social y cultural de su propia identidad, 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 violencia, la igualdad efectiva y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, 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.

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.

Finalmente, 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 estilos de vida saludables y sostenibles, al uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, 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 significativos, interdisciplinares e insertos 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.

F) ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes eco socialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje.

Las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, adecuadas 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 para dar forma a un área que se quiere competencial, actual y alineada con las necesidades de la ciudadanía para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI.

Las competencias específicas del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria recogen y sintetizan estos retos, abordando la motricidad de forma estructurada, para dar continuidad a los logros y avances experimentados por el alumnado antes de su escolarización obligatoria. El descubrimiento y la exploración de la corporalidad, esenciales para las actuaciones que se desarrollan desde el enfoque de la psicomotricidad, darán paso a un tratamiento más preciso y profundo que pretenderá establecer las bases para la adquisición de un estilo de vida activo y saludable que, desde un enfoque holístico, permita al alumnado llegar a consolidar hábitos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para, posteriormente, perpetuarlos a lo largo de su vida.

La motricidad, desde la integración de los componentes del esquema corporal, se desarrollará en el seno de prácticas motrices con diferentes lógicas internas, con objetivos variados y en contextos de certidumbre e incertidumbre. La resolución de situaciones motrices en diferentes espacios permitirá al alumnado afrontar la práctica motriz con distintas finalidades: de conocimiento, expresión, relación, uso saludable del tiempo de ocio, catártica, lúdico-recreativa, cooperativa o competitiva.

Para abordar con posibilidades de éxito las numerosas situaciones motrices a las que se verá expuesto el alumnado a lo largo de su vida, será preciso desarrollar de manera integral capacidades de carácter cognitivo y motor, pero también afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social. De este modo, el alumnado tendrá que aprender a gestionar sus emociones y sus habilidades sociales en contextos de práctica motriz que, servirán de soporte para un desempeño más amplio a lo largo de la vida.

El alumnado también deberá reconocer diferentes manifestaciones de la cultura motriz como parte relevante del patrimonio cultural, expresivo y artístico de Castilla-La Mancha, España y otros contextos y culturas, que podrán convertirse en objeto de disfrute y aprendizaje. Para ello, será preciso desarrollar su identidad personal y social integrando las manifestaciones más comunes de la cultura motriz a través de una práctica vivenciada y creativa. Esto contribuirá a mantener y enriquecer un espacio compartido de carácter verdaderamente intercultural, en un mundo cada vez más globalizado.

El desarrollo de actitudes comprometidas con el medio ambiente y su materialización en comportamientos basados en la conservación y la sostenibilidad se asociarán con una competencia fundamental para la vida en sociedad que debe comenzar a adoptarse en esta etapa.

El grado de desarrollo y consecución de las diferentes competencias específicas del área será evaluado a través de los criterios que constituyen el referente para llevar a cabo este proceso. La relación existente entre los criterios de evaluación y los saberes básicos permitirá integrar y contextualizar la evaluación en el seno de las situaciones de aprendizaje a lo largo de la etapa.

Los saberes básicos del área de Educación Física se organizan en seis bloques. Estos saberes deberán desarrollarse en distintos contextos con la intención de generar situaciones de aprendizaje variadas.

El primer bloque, titulado «Vida activa y saludable» aborda, desde un enfoque holístico, la salud física, la salud mental y la salud social a través del desarrollo de relaciones positivas en contextos funcionales de práctica físico- deportiva, incorporando la perspectiva de género y rechazando los comportamientos antisociales o contrarios a la salud que pueden producirse en estos ámbitos, incidiendo en la importancia de la nutrición sana y responsable.

El bloque denominado «Organización y gestión de la actividad física» comprende cuatro componentes diferenciados: la elección de la práctica física, la preparación de la práctica motriz, la planificación y autorregulación de proyectos motores y la gestión de la seguridad antes, durante y después de la actividad física y deportiva.

«Resolución de problemas en situaciones motrices» es un bloque con un carácter transdisciplinar que aborda tres aspectos clave: la toma de decisiones, el uso eficiente de los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad, y los procesos de creatividad motriz. Estos saberes deberán desarrollarse en contextos muy variados de práctica que, en cualquier caso, responderán a la lógica interna de la acción motriz desde la que se han diseñado los saberes: acciones individuales, cooperativas, de oposición y de colaboración-oposición.

El cuarto bloque, «Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices», 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 de actividad física y deportiva, y, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes en este tipo de contextos motores.

El bloque de «Manifestaciones de la cultura motriz» engloba 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 diferentes, con especial interés en Castilla-La Mancha.

Y, por último, el bloque «Interacción eficiente y sostenible» con el entorno 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.

Por la vital influencia del movimiento en el aprendizaje, se recomienda el desarrollo de distintas situaciones de aprendizaje que incorporen el movimiento como recurso, así como enfoques y proyectos interdisciplinares en la medida en que sea posible. Estas situaciones integrarán procesos orientados a la adquisición de las competencias y deberán enfocarse desde diferentes bloques de saberes, evitando centrarse en uno de manera exclusiva y, simultáneamente, desde la articulación con elementos plurales como las diferentes opciones metodológicas de carácter participativo, modelos pedagógicos, el tipo y la intención de las actividades planteadas o la organización de los grupos. Será igualmente importante tener en cuenta la regulación de los procesos comunicativos, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la autoestima, la conversión de espacios y materiales en oportunidades de aprendizaje, y la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos sociales próximos que permitan comprobar el valor de lo aprendido, aspecto este último clave para una sociedad justa y equitativa. Todos estos procesos deben establecerse en función de la interrelación de los saberes, el docente, el alumnado y el contexto en el que se aplican, pero, sobre todo, teniendo claro por qué y para qué se utilizan.

Competencias específicas.

Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.

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 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, mental y social.

Esta competencia de carácter transdisciplinar impregna la globalidad del área de Educación Física. Se puede abordar desde la participación activa, la alimentación saludable, la educación postural, el cuidado del cuerpo, el autoconcepto, la autoestima, la imagen percibida en el campo de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de género o el análisis de los comportamientos antisociales y los malos hábitos para la salud que se producen en contextos cotidianos o vinculados con el deporte y la práctica de actividad física, entre otros. Existen distintas fórmulas y contextos de aplicación para materializar estos aprendizajes, desde las prácticas aeróbicas (correr a ritmo, combas, aeróbic o similares) o el análisis de situaciones cotidianas (del entorno próximo o en medios de comunicación) hasta las dinámicas grupales reflexivas (debates o análisis críticos) o los proyectos interdisciplinares, pasando por la integración de normas de seguridad y hábitos de higiene en prácticas motrices

cotidianas o la simulación de protocolos de intervención ante accidentes deportivos, entre otros.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3.

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

Esta competencia implica tomar decisiones, definir metas, elaborar planes sencillos, secuenciar acciones, ejecutar lo planificado, analizar qué ocurre durante el proceso, cambiar de estrategia si fuera preciso y valorar finalmente el resultado. Todas estas medidas se llevan a cabo en el seno de prácticas motrices con diferentes lógicas internas (individual, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición), con objetivos variados y en situaciones de certidumbre e incertidumbre.

Estas estrategias deberán desarrollarse en contextos de práctica muy variados. Entre ellos podrían destacarse los proyectos y montajes relacionados con las combas, los malabares, las actividades acrobáticas o las circenses, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, el juego motor y la indagación, los espacios de acción y aventura, los ambientes de aprendizaje y, por supuesto, los juegos deportivos. En relación con estos últimos es posible encontrar distintas manifestaciones según sus características, desde juegos deportivos de invasión (balonmano, ultimate o rugby-tag, entre otros), hasta juegos de red y muro (bádminton, frontenis, pickleball, paladós o semejantes), pasando por deportes de campo y bate (béisbol, softball, etc.), de blanco y diana (boccia, tiro con arco o similares), de lucha (judo, esgrima u otras modalidades autóctonas de lucha, entre otros) o de carácter individual (atletismo y sus modalidades). Se debe procurar, en la medida de lo posible y según el contexto particular de cada centro, que durante la etapa el alumnado participe en todas estas categorías, priorizando en todo caso las manifestaciones que destaquen por su carácter mixto o inclusivo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, CPSAA4, CPSAA5.

Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género, de habilidad o cualquier otra que pudiera existir entre los participantes para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

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. En el plano personal, conlleva además 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 por consenso que satisfagan las necesidades mínimas de las partes implicadas. Requiere igualmente que el alumnado identifique conductas contrarias a la convivencia y aplique estrategias para abordarlas. 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3.

Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas, desde un enfoque lúdico, en las situaciones motrices que se desarrollan regularmente en la vida cotidiana.

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 contextos en los que desarrollar esta competencia. Así, la cultura motriz tradicional podría abordarse a través de juegos tradicionales y populares, danzas propias del folclore tradicional, juegos multiculturales o danzas del mundo, entre otros. Para abordar la cultura artístico-expresiva contemporánea podrían emplearse técnicas expresivas concretas (como la improvisación, la mímica o la pantomima), el teatro (dramatizaciones, teatro de sombras, teatro de luz negra o similares), representaciones más elaboradas (juegos de rol o actividades circenses, entre otros) o actividades rítmico-musicales con carácter expresivo (bailes, coreografías u otras expresiones semejantes). Finalmente, en lo que respecta al deporte como manifestación cultural, además de abordar los juegos y deportes tradicionales, con arraigo en el entorno o pertenecientes a otras culturas, también se podrían llevar a cabo debates sobre ciertos estereotipos de género aún presentes en el deporte y cómo evitarlos.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

Valorar positivamente diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando constructivamente con 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.

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 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.

Esta competencia implica desarrollar conocimientos, destrezas 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 de acceso a distintos emplazamientos naturales, tanto terrestres como, en su caso, acuáticos, es posible encontrar una variada gama de contextos de aplicación, desde el senderismo, la escalada, el esquí, las actividades acuáticas, la orientación (también en espacios urbanos), el cicloturismo o las rutas BTT, hasta la autoconstrucción de materiales, el franqueamiento de obstáculos o la cabuyería, entre otros; todos ellos afrontados desde la óptica de los proyectos dirigidos a la interacción con el entorno.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CC2, CC4, CE1, CE3.

G) ÁREA: LENGUA EXTRANJERA.

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, y la sociedad Castellanomanchega no es menos, por lo que participa e integra políticas y medidas acordes a estas premisas. Tal y como señala el Marco de Referencia para la 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. El aprendizaje de las lenguas 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 Educación Primaria presenta como objetivo principal no solo la adquisición de la competencia comunicativa en esta lengua específica, sino contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje posibilitadoras y mediadoras para la adquisición de la lengua o lenguas familiares, así como de la primera o segunda lengua extranjera. Igualmente, no podemos pasar por alto el enorme enriquecimiento de la conciencia pluricultural del alumnado, con la contribución

de una visión plurilingüe y la aportación de nuevos contextos culturales que fomenten la reflexión democrática y los valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

El currículo del área de Lengua Extranjera está compuesto por actividades comunicativas de la lengua y sus estrategias. Y además está atravesado por el eje competencial de las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y por las competencias plurilingüe y pluricultural, o también denominada intercultural en nuestro currículo. 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 iniciarse en la comunicación en una primera, e incluso, segunda lengua extranjera de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo y a sus intereses, para fomentar la generalización de su uso en los contextos comunicativos en los que se ven inmersos, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Además, y en relación con los principios y recomendaciones del Consejo de Europa entorno a la educación plurilingüe, el área contribuye a la toma de conciencia por parte del alumnado acerca de los mecanismos globales del lenguaje y de cómo la interconexión entre lenguas favorece la retroalimentación del repertorio lingüístico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este Decreto se acoge a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03).

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. El 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 pluriculturales, 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. 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.

El área, además, permite al alumnado desenvolverse 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 del área.

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 en los contextos comunicativos en los que se desenvuelve el alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua extranjera también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural y humana, entre el alumnado, con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales

que faciliten el entendimiento, la cooperación, la igualdad, la movilidad y la concordia. De la misma forma, se inicia 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.

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 Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Este marco es la pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y tareas y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y que debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses.

Además de las competencias específicas, el currículo se nutre de criterios de evaluación del área, que determinan el grado 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 por el que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de dichos criterios de evaluación está basada en el MCER, por lo que el alumnado debería alcanzar el nivel A1 al finalizar la etapa, teniendo en cuenta, la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

En este contexto que articula el aprendizaje de las lenguas en territorio europeo encontramos el andamiaje sobre el que se sustenta tanto la arquitectura curricular del inglés como primera lengua o del francés como segunda lengua extranjera preferente en nuestra región, aplicando el enfoque metodológico y competencial por el que aboga el Consejo de Europa y que impregna todo el diseño del aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de detectar las necesidades, motivaciones, características y recursos del alumnado de Primaria. Este marco, concebido en una Europa plurilingüe y pluricultural se erige en una herramienta fundamental para la definición de los niveles competenciales del alumnado, el establecimiento de destrezas y estrategias tanto comunicativas como pluriculturales eficaces que se desarrollen de manera constante a lo largo de toda la vida. Su enfoque plurilingüe incide en el hecho de que las experiencias activas, dinámicas, variadas y diversas que puedan ofrecer los docentes a su alumnado se convierten en facilitadoras de todas las capacidades lingüísticas y rompen las barreras de compartimentación y estandarización en el aprendizaje de lenguas, animando y amparando la creación de tareas y situaciones de aprendizaje integradoras, motivantes, flexibles y significativas.

Por todo lo expuesto, se espera que el alumnado ponga 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 también 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 no determina el uso específico de metodologías concretas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinarias, contextualizadas, significativas y relevantes. En coherencia con el planteamiento presentado se recomienda el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas como herramienta de reflexión y autoevaluación, y el desarrollo de situaciones de aprendizaje, con, incluso, un tratamiento integrado de las lenguas, 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 otra 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.

2.-ORIENTACIONES METODOLÓGICAS, DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS

Entendemos la metodología didáctica como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados potenciando el desarrollo de las competencias clave desde una perspectiva transversal.

La metodología didáctica deberá guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada área, y dará respuesta a propuestas pedagógicas que consideren la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, se emplearán métodos que, partiendo de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado, se ajusten al nivel competencial inicial de este y tengan en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

A modo de síntesis, como principios metodológicos de la Educación Primaria podríamos señalar:

- El aprendizaje significativo. Promoviendo una enseñanza para la comprensión que fomente el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo.
- La aplicación de lo aprendido en diferentes contextos reales o simulados, mostrando su funcionalidad y contribuyendo al desarrollo de las competencias clave.
- El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje. El aprendizaje debe dar respuesta a cuestiones que se ha planteado el alumnado e implicar un proceso de investigación o resolución, para lo cual resultan idóneos los proyectos de trabajo y las tareas competenciales, entre otros.
- El fomento del compromiso del alumnado con su aprendizaje. Para ello, se promoverá la motivación intrínseca del alumnado, vinculada a la responsabilidad, autonomía y al deseo de aprender.
- La interrelación de los aprendizajes tanto en cada área como de carácter interdisciplinar. Para ello, es especialmente aconsejable la aplicación de una metodología basada en los centros de interés, los proyectos, los talleres o las tareas competenciales.

- La preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana como elemento motivador para el aprendizaje. Requiere un entrenamiento en la búsqueda reflexiva y creativa de caminos y soluciones ante dificultades que no siempre tienen una solución simple u obvia.
- El fomento de la creatividad a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para el alumnado en todas las áreas. El alumnado debe comprender que el conocimiento está inacabado y que es posible explorar otras posibilidades, lo que supone perderle el miedo a cometer errores en la búsqueda y reflexionar sobre el valor de sus propuestas.
- El desarrollo de destrezas básicas que potencien aspectos clave como la lectura, el debate y la oratoria, aspecto que se trabaja con carácter interdisciplinar en todas las áreas a través del proyecto lingüístico.
- Fomentar la autonomía en los aprendizajes que conlleva el desarrollo de la competencia de aprender a aprender como elemento fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso didáctico del profesorado, pero también como medio para que el alumnado explore sus posibilidades para aprender, comunicarse y realizar sus propias aportaciones y creaciones utilizando diversos lenguajes (TAC)
- Se fomentará el uso de estrategias de inteligencia emocional para el acercamiento del alumnado a la gestión de sus emociones, desarrollando principios de empatía, de igualdad que favorezcan la convivencia desde la prevención de conflictos y resolución pacífica de ellos permitiendo convivir en la sociedad plural en la que vivimos.
- La atención a la diversidad del alumnado como elemento central de las decisiones metodológicas que conlleva realizar acciones para conocer las características de cada alumno o alumna y ajustarse a ellas.
- Se potenciará el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- La combinación de diversos agrupamientos, valorando la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores

AGRUPAMIENTOS

En función del momento y de la necesidad, los alumnos podrán disponerse de distintos modos:

- Gran grupo
- Pequeño grupo
- Pareja
- Individual

ORGANIZACIÓN ESPACIOS Y TIEMPO

Se respetará la globalidad del alumnado: respetar su edad, nivel educativo, las características del grupo-clase, la duración de la jornada, los recursos de los que disponemos, los espacios educativos, etc.

El horario debe ser conocido y comprendido por el grupo-clase para ir adquiriendo la noción del tiempo y orientarse en él.

Las familias también deben conocer esta organización.

Programaremos las actividades atendiendo a la curva de fatiga de los niños y niñas.

Alternaremos actividades que requieran mayor esfuerzo de concentración con aquellas que estén más centradas en sus intereses.

MEDIDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tal y como señala el artículo 2 del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha: “se entiende como inclusión educativa el conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y favorecer el progreso educativo de todos y todas, teniendo en cuenta las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones personales, sociales y económicas, culturales y lingüísticas; sin equiparar diferencia con inferioridad, de manera que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades y capacidades personales.

Estas medidas pretenden promover, entre otras, la igualdad de oportunidades, la equidad de la educación, la normalización, la inclusión y la compensación educativa para todo el alumnado.

Son medidas de inclusión educativa los planes, programas, actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos dirigidos a favorecer el aprendizaje, el desarrollo, la participación y la valoración de todo el alumnado en el contexto del aula, del centro y de la comunidad educativa.

Para desarrollar esta programación didáctica, se atenderá a las medidas de atención a la diversidad teniendo en cuenta las necesidades y las características del alumnado. De este modo, en las unidades didácticas se recogerán criterios de evaluación, contenidos y su contribución a la adquisición de las competencias específicas, adaptadas al nivel de aprendizaje del alumnado.

MEDIDAS A NIVEL DE AULA

Las medidas de inclusión educativa a nivel de aula constituyen el conjunto de estrategias y medidas de carácter inclusivo que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y contribuyen a su participación y valoración en la dinámica del grupo-clase. Estas medidas deberán estar reflejadas en la práctica docente y contemplada en las propuestas curriculares y programaciones didácticas.

A nivel de aula se podrán aplicar las siguientes medidas de inclusión educativa:

- Las estrategias empleadas por el profesorado para favorecer el aprendizaje a través de la interacción, en las que se incluyen entre otros, los talleres de aprendizaje, métodos de aprendizaje cooperativo, el trabajo por tareas o proyectos, los grupos interactivos o la tutoría entre iguales, entre otras.
- Las estrategias organizativas de aula empleadas por el profesorado que favorecen el aprendizaje, como son el trabajo por rincones, la co-enseñanza, la organización de contenidos por centros de interés, los bancos de actividades graduadas, uso de agendas o apoyos visuales, entre otras.

- Los programas de detección temprana de dificultades de aprendizaje diseñados por el equipo docente en colaboración con el Equipo de Orientación y Apoyo.
- Los grupos o programas de profundización y/o enriquecimiento que trabajen la creatividad y las destrezas de pensamiento para alumnado que lo precise.
- El refuerzo de contenidos curriculares dentro del aula ordinaria, dirigido a favorecer la participación del alumnado en el grupo-clase.
- La tutoría individualizada, dirigida a favorecer la madurez personal y social del alumnado, así como favorecer su adaptación y participación en el proceso educativo.
- Las actuaciones de seguimiento individualizado y ajustes metodológicos llevados a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales.
- Las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en el aula para garantizar el acceso al currículo y la participación, eliminando tanto las barreras de movilidad como de comunicación, comprensión y cuantas otras pudieran detectarse.
- Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas o propuestas por la Consejería competente en materia de educación.

3.-MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los [libros de texto](#), audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del [currículo](#), por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de los elementos curriculares, esto es, con los [objetivos](#), saberes básicos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de materiales curriculares se concibe, por tanto, en función de diversos factores: los objetivos de aprendizaje, las [necesidades](#) de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan. En consecuencia, no puede hablarse de materiales didácticos buenos ni malos a priori, sino de materiales más o menos adecuados a la propuesta docente que se persigue desarrollar.

Los principales requisitos que considerar en la selección de materiales serían, pues, los siguientes:

- Coherencia con los objetivos, saberes básicos y procedimientos de aprendizaje;
- Adecuación a las necesidades de los alumnos y del [contexto de aprendizaje](#);
- [Significatividad](#), de tal forma que los materiales consideren los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes;
- Impulso de la autonomía tanto de enseñanza como de [aprendizaje](#);

- Flexibilidad y adaptabilidad a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de alumnos, en el sentido de que los materiales no han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular;
- Equilibrio en el tratamiento de los distintos contenidos del currículo: conceptos, habilidades y actitudes; espacio dedicado a cada destreza lingüística; etc.
- Gradación didáctica del material a lo largo del proceso de aprendizaje;
- **Autenticidad** de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación;
- Contextualización por referencia a una situación de comunicación;
- Claridad en la formulación lingüística de las instrucciones.

Los materiales didácticos se pueden clasificar por sus características, en distintos grupos y categorías, para identificarlos y darles un uso más eficaz.

Escritos	Impresos (textos)	libros, fotocopias, periódicos, documentos,...
	Tableros didácticos	pizarra
	Manipulativos	recortables, cartulinas, etc.
	Juegos	arquitecturas, de sobremesa, etc.
Audiovisuales	Fotos	Diapositivas
	Audio	Discos
	Video	Montajes, películas, videos.
Digitales	Programas informáticos educativos	Videojuegos, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas.
	Servicios telemáticos	Páginas web, unidades didácticas

A la hora de elegir qué recursos utilizar, se pueden tener en cuenta los siguientes criterios de aplicación:

- Los objetivos educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los contenidos que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura que estamos trabajando con nuestros alumnos.
 - Las características de los estudiantes que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales. Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.
 - Las características del contexto (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el

material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea; por ejemplo, si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o el mantenimiento del aula informática es deficiente.

- Las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc.

4.PLAN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades programadas en la PGA para el presente curso escolar son las siguientes:

- Fiesta de Halloween
- Día de la eliminación de la violencia contra la mujer
- Día de la Constitución
- Fiesta de Navidad
- Día de la Paz y no violencia
- Fiesta de Carnaval
- Día de la Mujer
- Día del libro
- Día de Europa
- Salida a determinar
- Fiesta fin de curso

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ESCOLAR 2023-2024

1. INTRODUCCIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ÁREA

CRECIMIENTO EN ARMONÍA.

El área Crecimiento en Armonía se centra en las dimensiones personal y social del niño o la niña, entendidas como inseparables y complementarias, que se desarrollan y regulan de manera progresiva, conjunta y armónica, aunque solo adquiere sentido desde la complementariedad con las otras dos, ya que se produce en un entorno físico y natural determinado y precisa de la utilización de distintos lenguajes y representaciones de la realidad.

Desde el profundo respeto a los ritmos y estilos de maduración individuales, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a las características personales, necesidades, intereses, estilo cognitivo, ritmo y nivel madurativo de cada niño o niña. Se atiende, por tanto, al desarrollo físico-motor, a la adquisición paulatina del autocontrol y al proceso gradual de construcción de la identidad personal, fruto de las interacciones consigo mismo, con el entorno y con los demás. En este proceso, se irá avanzando desde la dependencia total de la persona adulta hacia una progresiva autonomía, en la medida en que cada individuo va aprendiendo a integrar y a utilizar los recursos y estrategias que le facilitan un desenvolvimiento ajustado y adaptado.

Las competencias específicas del área identifican las actuaciones que se espera que el alumnado sea capaz de desplegar en relación con su propio desarrollo personal y social a lo largo de la etapa, como consecuencia de la intervención educativa y su propio desarrollo personal. Las tres primeras se refieren a aspectos relacionados con el desarrollo personal: el progresivo control de sí mismos que van adquiriendo a medida que construyen su propia identidad, comienzan a establecer relaciones afectivas con los demás y utilizan los recursos personales para desenvolverse en el medio de una forma cada vez más ajustada e independiente, valorando y confiando en sus posibilidades y cualidades, y respetando las de los demás. La última atiende a la necesaria correlación entre la construcción de la propia identidad y las interacciones en el entorno sociocultural donde aquella se produce, resaltando la importancia de propiciar y favorecer interacciones sanas, sostenibles, eficaces, igualitarias y respetuosas.

Los saberes básicos del área se presentan en cuatro grandes bloques: los dos primeros se centran en el desarrollo de la propia identidad, en sus dimensiones física y afectiva; el tercero, en el autocuidado y el cuidado del entorno; el cuarto, en la interacción con el medio cívico y social.

DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO.

Con esta área se pretende favorecer el proceso de descubrimiento, observación y exploración de los elementos físicos y naturales del entorno, concibiendo este como un elemento provocador de emociones y sorpresas, y tratando de que, junto con su progresivo conocimiento, niños y niñas vayan adoptando y desarrollando actitudes de respeto y valoración sobre la necesidad de cuidarlo y protegerlo.

El área adquiere sentido desde la complementariedad con las otras dos, y así habrán de interpretarse en las propuestas didácticas: desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

Las competencias específicas de esta área se orientan al desarrollo del pensamiento y de las estrategias cognitivas a través del proceso de descubrimiento del entorno físico y natural. Con ello se refuerza su disposición a indagar, se potencia una actitud progresivamente cuestionadora y se anima a proponer soluciones diversificadas. Se pretende, en conclusión, potenciar la curiosidad infantil hacia el entorno, estimular una disposición activa hacia su conocimiento y propiciar la evolución desde la satisfacción de los intereses personales hacia la toma en consideración de los intereses del grupo. Para ello es conveniente conocer y poner en juego diversas estrategias y técnicas cooperativas.

El área se organiza en torno a tres competencias específicas:

- La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno.
- La segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones.
- La tercera supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación.

El medio físico y natural se entiende como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. En consecuencia, los saberes básicos se establecen en función de la exploración cuestionadora y creativa de los elementos que forman parte del entorno a través de la interacción corporal con el mismo, las destrezas y procesos ligados a distintas formas de conocimiento y experimentación, así como de las actitudes de respeto y valoración que en todo caso deben acompañarlos.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD.

Los diferentes lenguajes y formas de expresión que se recogen en esta área contribuyen al desarrollo integral y armónico de niños y niñas, y deben abordarse de manera global e integrada con las otras dos áreas mediante el diseño de situaciones de aprendizaje en las que puedan utilizar diferentes formas de comunicación y representación en contextos significativos y funcionales. Se pretende desarrollar en niños y niñas las capacidades que les permitan comunicarse a través de diferentes lenguajes y formas de expresión como medio para construir su identidad, representar la realidad y relacionarse con las demás personas.

Las competencias específicas del área se relacionan con la capacidad de comunicarse eficazmente con otras personas de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa. Por un lado, se aborda una perspectiva comunicativa y, por el otro, se persigue un enfoque interactivo en un contexto plurilingüe e intercultural. Las competencias específicas en torno a las que se organizan los aprendizajes del área están orientadas hacia tres aspectos fundamentales de la comunicación: la expresión, la comprensión y la interacción para visibilizar las posibilidades comunicativas de los diferentes lenguajes y formas de expresión, aunque se concede un carácter prioritario al proceso de adquisición del lenguaje verbal. Por otra parte, la comunicación permite interpretar y representar el mundo en el que vivimos. Por ello, se incluye también una competencia específica relacionada con el acercamiento a las manifestaciones culturales asociadas a los diferentes lenguajes que se integran en el área,

como un primer paso hacia el reconocimiento y la valoración de la realidad multicultural y plurilingüe desde la infancia.

En el área se espera desarrollar las destrezas comunicativas, que irán evolucionando desde las primeras interacciones a través de la expresión corporal y gestual, ligadas básicamente a la satisfacción de sus necesidades primarias, hasta la adquisición de los códigos de diferentes lenguas y lenguajes, para producir, interpretar y comprender mensajes de creciente complejidad, de manera eficaz, personal y creativa.

2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS, DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS

Entendemos la metodología didáctica como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados potenciando el desarrollo de las competencias clave desde una perspectiva transversal.

La metodología didáctica deberá guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y dará respuesta a propuestas pedagógicas que consideren la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, se emplearán métodos que, partiendo de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado, se ajusten al nivel competencial inicial de este y tengan en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

A modo de síntesis, como PRINCIPIOS METODOLÓGICOS de la Educación Infantil podríamos señalar:

- El enfoque globalizador, ya que es el más indicado para trabajar en esta etapa, pues responde al pensamiento sincrético y global del niño. En este principio está fundamentada esta programación con el fin de que el niño/a establezca múltiples conexiones entre los nuevos aprendizajes y lo ya conocido. Así, trataré los contenidos de forma global, interrelacionando los distintos ámbitos o áreas de experiencia del currículo.
- Actividad y el Juego. La actividad es la principal fuente de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, es necesaria tanto para su desarrollo físico y psicomotor, como para la construcción del conocimiento.

Por ello la enseñanza ha de ser activa, dando tiempo y ocasión a que el niño participe y sea protagonista de su propio aprendizaje. Hay que utilizar estrategias que les estimulen a ser creativos, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de observación.

Una de las principales fuentes de actividad para estos niños es el juego. Es necesario dotar de carácter lúdico cualquier actividad que vayamos a realizar evitando la división entre juego y trabajo.

- Motivación. Constituye la raíz dinámica del aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje será precedido por una labor motivadora que lleve al alumno/a a una situación que facilite sus aprendizajes, desarrollando su autoestima.
- La realización de aprendizajes significativos, este se produce cuando el niño/a establece relaciones significativas entre su experiencia previa y la nueva información, produciéndose una modificación de los esquemas de conocimientos previos. Por ello, es fundamental partir de los conocimientos previos del niño.

- La colaboración familia /escuela. Es muy importante el contacto con las familias informándoles sobre sus hijos/as, pidiendo su colaboración y participación directa.
- Principio de Individualización. Cada alumno/a es diferente, sus ritmos, motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje son distintos, por lo que habrá que respetar el ritmo individual de cada niño/a.
- Principio de Socialización. Hay que enseñar al niño/a a aprender “con” otros y a poner sus conocimientos al servicio de los otros, promoviendo situaciones de aprendizaje que de forma gradual la acción individual vaya integrándose en grupos de distinto tamaño y proyección.
- Se potenciará el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a los diferentes TIPOS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS a tener en cuenta se encuentran:

- **INICIACIÓN A LA LECTOESCRITURA.** Combinaremos el trabajo desde cuatro perspectivas: avanzar en el desarrollo de las capacidades, progresar en el ámbito de la grafomotricidad, trabajo mas sistemático en torno a letras, dotar a todo el proceso de un enfoque significativo y motivador. Así, partiendo de los intereses del niño/a, aprenden a escribir su nombre, títulos de cuentos, palabras significativas de la unidad... Motivaremos buscando actividades de juego, con distintos agrupamientos y técnicas: competiciones con la formación de palabras, búsqueda de información en libros y cuentos, juegos de ordenador, utilización de prensa y fotos para recortar y pegar, etc. Nuestra intención es conseguir que la lectura y la escritura sean motivo de placer y de necesidad para comunicarse.
- **REALIZACIÓN DE PROYECTOS:** durante el curso trabajaremos con proyectos, iniciaremos en el primer trimestre con **LA PREHISTORIA** y continuaremos en el segundo y tercer trimestre con un proyecto a nivel centro de la **LOCALIDAD**. Estos van a permitir al niño/a investigar y adquirir procedimientos para aprender a aprender de manera autónoma. Para ello tendremos un “rincón del investigador” situado en la biblioteca, donde iremos dejando todo aquello que surja a lo largo de las investigaciones. Todo lo que elaboremos quedará recogido en un gran libro que crearemos entre todos y todas.
- **TRABAJO COOPERATIVO:** a través de distintas técnicas como el folio giratorio, cabezas pensantes, un proyecto conjunto, gemelos de rutinas, cabezas juntas numeradas...
- **CREATIVIDAD:** tendremos en cuenta la creatividad natural en los niños y niñas ya que enriquecerá todos los ámbitos del desarrollo. Fomentaremos la originalidad, la curiosidad, la investigación, la iniciativa, la capacidad de análisis, volver a intentarlo cuando se falle, entre otras. Algunas técnicas para trabajar la creatividad en nuestra aula son: la lluvia de ideas, usar las rutinas del

pensamiento, la realización del proyectos, dibujar e inventar historias a partir del dado cuenta historias, poner títulos a cuentos o cuadros, hacer dibujos a partir de la frase: “Si fuera...”.

- **HÁBITOS Y RUTINAS.** Que proporcionen seguridad y autonomía al niño/a. Con las rutinas aprenderán a conocer los distintos momentos de la jornada escolar, lo que le dará seguridad y confianza. Utilizaremos para el cambio de las actividades una canción o un sonido de un instrumento que les ayude en la interiorización de dichas rutinas. Favoreceremos la adquisición de hábitos mediante el empleo de la técnica cooperativa “EL HERMANO GEMELO”.
- **PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL.** A través de juegos dinámicos y activos donde el alumno no sólo va interiorizando y movilizándolo su cuerpo, sino que aprende a utilizarlo para expresarse con él. En estas sesiones se recurre a diversas formas de agrupamientos y técnicas distintas para la introducción de los juegos y tomando la actividad como medio motivador. También incluiremos en nuestras rutinas los **DESCANSOS ACTIVOS**.
- **EXPRESIÓN MUSICAL.** A través de actividades y juegos dinámicos desarrollaremos en ellos el gusto por la música, incluida la clásica y dándoles las herramientas para expresarse artísticamente.
- **EXPRESIÓN PLÁSTICA.** Desarrollaremos en ellos la sensibilidad y la capacidad creativa, utilizando la expresión plástica como medio de autoexpresión y desarrollo de la autoestima. Aprenderán a utilizar los diversos materiales y herramientas para trabajar la expresión plástica, así como las diversas técnicas: bidimensionales (dibujo o pintura); tridimensionales (modelado con plastilina,...); con papel (arrugado, plegado, pegado...) o collage. Trabajaremos con el **GRAFISMO CREATIVO**, relacionándolo con diferentes temáticas a lo largo del curso y conoceremos un poquito más a fondo la figura de **HERVE TULLET**. Crearemos nuestro **RINCÓN DEL ARTE** que de forma progresiva irá cogiendo colores nuevos y obras estupendas.
- **PROTAGONISTA DEL DÍA:** cada día un niño/a se encargará de realizar las actividades rutinarias de la asamblea, ayudará a repartir el material en los diferentes rincones, encabezará la fila de entrada y salida...
- **LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS,** Trabajaremos los contenidos lógico-matemáticos utilizando una metodología que conceda prioridad a la actividad práctica y a las experiencias del niño/a, partiendo de situaciones cotidianas y a través de unas matemáticas manipulativas (matemáticas ABN) que den lugar a que el niño observe, manipule, actúe y experimente, teniendo a la pregunta como soporte didáctico. Desarrollaremos el gusto por una actividad del pensamiento a través de actividades en forma de juego, interesantes, motivadoras y activas.

AGRUPAMIENTOS

En función del momento y de la necesidad, los alumnos podrán disponerse de distintos modos:

- **GRAN GRUPO:** el trabajo en gran grupo se organizará para determinadas actividades, por ejemplo: asamblea, actividades audiovisuales, propuestas de juegos, canciones, dramatizaciones y puestas en común. Serían aquellas propuestas que permitan que: los niños/as escuchen y sean escuchados, que sus

ideas sean tenidas en cuenta por todos, el conversar, el contar cuáles son nuestras ideas, nuestras necesidades...

Favorecen la relación entre los niños/as, pues les hace sentirse un miembro importante dentro del grupo, a la vez que forman parte del mismo.

Nos ayuda a conocernos a nosotros mismos y a los demás, y a disfrutar con los otros.

- **PEQUEÑO GRUPO O POR PAREJAS:** el trabajo en pequeños grupos se propondrá en actividades que requieran una distribución de tareas para llegar a un fin común: confección de murales, materiales para el aula, decoraciones, planes y propuestas que salen de las asambleas y tienen como función concretar un trabajo.

Con este tipo de agrupamiento los niños aprenden de los demás, imitan, colaboran, se ayudan, conversan, comparan..., desarrollan su inteligencia y surgen conflictos intelectuales que resuelven con sus códigos particulares.

- **TRABAJO INDIVIDUAL:** se realizará tanto en las fichas de trabajo como en las actividades de los rincones para facilitar el ritmo individual de aprendizaje de los alumnos/as.

Por otro lado, se fomentará la interacción entre todos los alumnos, favoreciendo el diálogo entre ellos en los momentos de trabajo o de juego, promoviendo la verbalización y el diálogo espontáneo y las normas elementales que rigen la conversación (respeto del turno de palabra, respeto a las opiniones de los demás...).

ORGANIZACIÓN ESPACIOS Y TIEMPO

Las actividades que se van a desarrollar en el aula van a necesitar de la organización de unos espacios y unos tiempos determinados.

La ORGANIZACIÓN ESPACIAL debe ser flexible y permitir la autonomía del niño/a, dándole un carácter lúdico y motivador.

Por ello, nuestras aulas estarán organizadas en RINCONES, donde los niños de manera individual o en pequeños grupos van a realizar diferentes actividades de aprendizaje simultáneamente. Estos rincones van a ir apareciendo poco a poco con la ayuda de los niños, a medida que estos vayan haciendo suyo el espacio del aula.

Los distintos RINCONES son:

RINCÓN DE LA ALFOMBRA/ASAMBLEA: En este rincón nos reuniremos todos diariamente, para tratar actividades como el tiempo que hace hoy, la fecha en que estamos, quién ha venido y quién no, explicar las actividades que vamos a llevar a cabo, etc. Además, vamos a solucionar en él, los conflictos que hayan podido surgir. No podemos olvidar que es un rincón en el que podemos realizar innumerables actividades.

RINCÓN DE LA BIBLIOTECA/ RELAJACIÓN : Está situado en una zona tranquila, donde los niños puedan sentarse cómodamente a leer y mirar los cuentos, libros de imágenes, láminas, etc., que tendremos colocados en el expositor de libros. En él realizaremos también actividades que estén relacionadas con la lectoescritura y será un lugar donde llevar a cabo las investigaciones del proyecto. Además, en él se dejará toda la información que cada niño/a traiga de casa, como fotografías, libros, objetos, etc., en relación al proyecto. También se usa cuando los niños están demasiado alterados y necesitan ir allí a coger algún material para relajarse (pelotas blanditas, bote de la calma..)

RINCÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO: Está ubicado en una zona del aula alejada de la zona de paso. En él disponemos de cocinita, mesa de herramientas, muñecos...

RINCÓN DE LA PLÁSTICA O ARTE : Es un lugar amplio, lo forma una mesa, para poder llevar a cabo los trabajos tanto individuales como grupales de forma cómoda. En un mueble tenemos

todo el material (lápices, gomet, pegamento, papeles colores ...); y contamos también con un lugar para la exposición de sus trabajos y con un caballete de pintura (donde se realizarán las actividades de dibujo libre). En él se podrán realizar los elementos decorativos para ambientar el aula y las diferentes propuestas de las unidades didácticas y el proyecto.

RINCÓN DE LA LÓGICO-MATEMÁTICA, DE LAS CONSTRUCCIONES Y PUZZLES: En este rincón tenemos material para que los niños/as trabajen contenidos relacionados con la iniciación de las habilidades lógico-matemáticas. En él habrá regletas, puzles, dominós, piezas de construcción, bloques lógicos, dados,...y todo el material necesario para medir, contar, seleccionar, clasificar, seriar, comparar.

RINCÓN DE TRABAJO INDIVIDUAL: donde los niños y niñas realizarán todas aquellas actividades que se realicen de manera individual.

RINCÓN DEL PANEL INTERACTIVO : Con los que se podrán trabajar y reforzar los saberes básicos trabajados de manera lúdica y motivadora. También investigaremos sobre las curiosidades que vayan surgiendo a lo largo del curso. La Pizarra Digital, la utilizaremos en la asamblea para trabajar algunas rutinas, para motivar a los alumnos/as en la realización de determinadas actividades, para explicar los saberes básicos y las actividades a realizar, para trabajar las letras, los números y cualquier otra actividad que surja a lo largo del curso.

RINCÓN DE TRAZOS Y LETRAS: Rincón situado cerca de la pizarra de tiza donde los niños usarán diferentes materiales que permitan jugar con el maravilloso mundo de las letras donde trabajaremos sonidos, articulemos, trazos..(letras reinas, abecedarios móviles, pizarras mágicas....)

En cuanto al TIEMPO nuestra jornada escolar estará dividida en momentos significativos que serán periodos de tiempo bien delimitados, pues serán las primeras referencias temporales que tengan los niños/as, y la únicas de que disponen, por la gran abstracción que caracteriza al tiempo y que tan difícil es de captar para niños pequeños.

A la hora de organizar la jornada escolar es importante tener en cuenta que el niño necesita unas rutinas para sentirse más seguro y autónomo y que las actividades que se realicen alternen más actividad con otras de carácter más tranquilo, actividades grupales y otras más individuales, etc.

A la hora de organizar los tiempos hemos tenido en cuenta:

- Las características peculiares de cada grupo concreto.
- Previsión de tiempos acordes con las necesidades biológicas del alumnado: fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización, de juego y movimiento, de comunicación, de experimentación y de relación con el medio.
- Previsiones de tiempos fijos para las rutinas establecidas.
- Establecer momentos amplios y flexibles, no espacios horarios reducidos.
- Tener en cuenta la metodología de trabajo que llevamos a cabo.
- Actividades amplias y globalizadas que se desarrollan sistemáticamente, así como las que se realizan en grupo o a modo individual.
- La alternancia de períodos de actividad/períodos de relajación.

ACTIVIDADES PERMANENTES

Cuentacuentos

¿Por qué? De entre los muchos textos que se pueden emplear para el fomento de la lectura, el cuento ocupa un lugar importante en la formación literaria de los alumnos,... por su contenido, estructura y vocabulario, son un instrumento fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

¿Para qué? Para fomentar el amor a la lectura, disfrute y el placer de escuchar un cuento, acercar el texto narrativo a los alumnos, despertar el interés por el texto escrito, promover estrategias de comprensión lectora (anticipación, secuenciación, evocación, comprobación,...), desarrollar actitudes y valores.

¿Cómo? Al menos una sesión a la semana se dedicará a la lectura y comentario de cuentos, es lo que llamamos la hora del cuento y se llevará a cabo en la clase en la zona de la alfombra y por la tutora. Se trata de crear un ambiente favorecedor para la escucha de un relato, en el que el principal objetivo es el disfrute, por lo que se tratará de tener en cuenta sus opiniones y sugerencias para escoger los cuentos.

Psicomotricidad. (ver ANEXO II)

¿Por qué? Para conseguir un desarrollo integral del niño/a es necesario atender todos los aspectos de su personalidad, siendo uno de ellos el motórico.

¿Cómo? Organizando una sesión fija a la semana en la cual se planifiquen distintas actividades basadas en el juego que desarrollen los objetivos y saberes básicos propios de la etapa.

Almuerzo saludable e higiene.

¿Por qué? Para fomentar el consumo de frutas y comidas sanas, para reducir la tendencia generalizada en la infancia de abuso de golosinas, pastelería industrial,... Y prevenir así conductas alimentarias poco saludables. A la vez, se pretende que la merienda sea un momento social compartido, evitando que en el patio, las ansias de jugar influyan en el modo en el que la merienda se toma (y los envoltorios se tiran, reciclaje,...). Se aprovecha así el contexto para trabajar aspectos transversales de educación para la salud, ya que a la hora del almuerzo se lavan, y cada uno es responsable del lavado de sus utensilios y de asearse al terminar.

¿Cómo? Cada día de la semana toca un almuerzo diferente acordado a nivel centro parwa que todos los alumnos tengan las mismas minutas semanales desde las cuales se fomenta la alimentación saludable.

Lunes..... Frutas/frutos secos

Martes..... Lácteos

Miércoles.... Frutas/frutos secos

Jueves..... Bocata

Viernes..... libre

Programa de prevención de las dificultades y estimulación del lenguaje en Educación Infantil.

Este programa tiene como finalidad potenciar el desarrollo adecuado del lenguaje de nuestro alumnado y prevenir posibles dificultades de aprendizaje, reforzando una serie de habilidades y aptitudes que entran en juego en la adquisición posterior de la lectura y la escritura.

La Etapa de Educación Infantil, es el momento ideal de prevenir y/o compensar posibles dificultades. Es por ello que se considera este momento evolutivo como fundamental.

La necesidad de llevar a cabo este programa de estimulación del lenguaje, parte del análisis del entorno sociocultural del centro educativo, las familias y los alumnos. Su objetivo es enfocar esta intervención educativa desde un punto de vista proactivo, es decir anticiparse al surgimiento de dificultades y no solamente reactivo, interviniendo cuando estas se manifiestan.

Su diseño y planificación parte del estudio de las necesidades de cada grupo, y en colaboración con las tutoras de 3 y 4/5 años se han diseñado las diferentes sesiones. Debido a la jornada de media hora de la que dispone la especialista de Pedagogía Terapéutica se han establecido 2 sesiones semanales de forma conjunta para todo infantil.

En cuanto a su evaluación, esta será trimestral analizando el las posibles mejoras a introducir.

MEDIDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tal y como señala el artículo 2 del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha: “se entiende como inclusión educativa el conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y favorecer el progreso educativo de todos y todas, teniendo en cuenta las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones personales, sociales y económicas, culturales y lingüísticas; sin equiparar diferencia con inferioridad, de manera que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades y capacidades personales.

Estas medidas pretenden promover, entre otras, la igualdad de oportunidades, la equidad de la educación, la normalización, la inclusión y la compensación educativa para todo el alumnado.

Son medidas de inclusión educativa los planes, programas, actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos dirigidos a favorecer el aprendizaje, el desarrollo, la participación y la valoración de todo el alumnado en el contexto del aula, del centro y de la comunidad educativa.

Para desarrollar esta programación didáctica, se atenderá a las medidas de atención a la diversidad teniendo en cuenta las necesidades y las características del alumnado. De este modo, en las unidades didácticas se recogerán criterios de evaluación, saberes básicos y su contribución a la adquisición de las competencias específicas, adaptadas al nivel de aprendizaje del alumnado.

MEDIDAS A NIVEL DE AULA

Las medidas de inclusión educativa a nivel de aula constituyen el conjunto de estrategias y medidas de carácter inclusivo que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y contribuyen a su participación y valoración en la dinámica del grupo-clase. Estas medidas deberán estar reflejadas en la práctica docente y contemplada en las propuestas curriculares y programaciones didácticas.

A nivel de aula se podrán aplicar las siguientes medidas de inclusión educativa:

- Las estrategias empleadas por el profesorado para favorecer el aprendizaje a través de la interacción, en las que se incluyen entre otros, los talleres de aprendizaje, métodos de aprendizaje cooperativo, el trabajo por tareas o proyectos, los grupos interactivos o la tutoría entre iguales, entre otras.
- Las estrategias organizativas de aula empleadas por el profesorado que favorecen el aprendizaje, como son el trabajo por rincones, la co-enseñanza, la organización de contenidos por centros de interés, los bancos de actividades graduadas, uso de agendas o apoyos visuales, entre otras.
- Los programas de detección temprana de dificultades de aprendizaje diseñados por el equipo docente en colaboración con el Equipo de Orientación y Apoyo.

- Los grupos o programas de profundización y/o enriquecimiento que trabajen la creatividad y las destrezas de pensamiento para alumnado que lo precise.
- El refuerzo de contenidos curriculares dentro del aula ordinaria, dirigido a favorecer la participación del alumnado en el grupo-clase.
- La tutoría individualizada, dirigida a favorecer la madurez personal y social del alumnado, así como favorecer su adaptación y participación en el proceso educativo.
- Las actuaciones de seguimiento individualizado y ajustes metodológicos llevados a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales.
- Las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en el aula para garantizar el acceso al currículo y la participación, eliminando tanto las barreras de movilidad como de comunicación, comprensión y cuantas otras pudieran detectarse.
- Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas o propuestas por la Consejería competente en materia de educación.

MEDIDAS INDIVIDUALES

Son medidas individualizadas de inclusión educativa aquellas actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos puestos en marcha para el alumnado que lo precise, con objeto de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimular su autonomía, desarrollar su capacidad y potencial de aprendizaje, así como favorecer su participación en las actividades del centro y de su grupo.

Estas medidas se diseñarán y desarrollarán por el profesorado y todos los profesionales que trabajen con el alumnado y contarán con el asesoramiento del Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación, en el Plan de Trabajo y cuando proceda, en la evaluación psicopedagógica.

La adopción de medidas individualizadas de inclusión no supone la modificación de elementos prescriptivos del currículo siendo responsabilidad del equipo docente y profesionales que intervienen con el alumnado, el seguimiento y reajuste de las actuaciones puestas en marcha.

Se podrán aplicar las siguientes medidas individualizadas de inclusión educativa:

- Las adaptaciones de acceso que supongan modificación o provisión de recursos especiales, materiales o tecnológicos de comunicación, comprensión y/o movilidad.
- Las adaptaciones de carácter metodológico en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en la metodología didáctica, así como en los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación ajustados a las características y necesidades del alumnado de forma que garanticen el principio de accesibilidad universal.
- Las adaptaciones curriculares de profundización y ampliación o los programas de enriquecimiento curricular y/o extracurricular para el alumnado con altas capacidades.
- Los programas específicos de intervención desarrollados por parte de los distintos profesionales que trabajan con el alumnado en diferentes áreas o habilidades, con el objetivo de prevenir dificultades y favorecer el desarrollo de capacidades.

- La escolarización por debajo del curso que le corresponde por edad para el alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo español y que así lo precise.
- Las actuaciones de seguimiento individualizado llevadas a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales y que en ocasiones puede requerir la coordinación de actuaciones con otras administraciones tales como sanidad, bienestar social o justicia.
- Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas por la administración educativa.

3. MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de los elementos curriculares, esto es, con los objetivos, saberes básicos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de materiales curriculares se concibe, por tanto, en función de diversos factores: los objetivos de aprendizaje, las **necesidades** de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan. En consecuencia, no puede hablarse de materiales didácticos buenos ni malos a priori, sino de materiales más o menos adecuados a la propuesta docente que se persigue desarrollar.

Los principales requisitos que considerar en la selección de materiales serían, pues, los siguientes:

- Coherencia con los objetivos, saberes básicos y procedimientos de aprendizaje;
- Adecuación a las necesidades de los alumnos y del **contexto de aprendizaje**;
- **Significatividad**, de tal forma que los materiales consideren los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes;
- Impulso de la autonomía tanto de enseñanza como de **aprendizaje**;
- Flexibilidad y adaptabilidad a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de alumnos;
- Gradación didáctica del material a lo largo del proceso de aprendizaje;
- Claridad en la formulación lingüística de las instrucciones.

Los materiales didácticos se pueden clasificar por sus características, en distintos grupos y categorías, para identificarlos y darles un uso más eficaz:

PERSONALES.

La maestra-tutora y los especialistas que pasan al aula. Además, los propios alumnos y la relación que se establece entre ellos constituyen también un recurso de primer orden. No debemos desaprovechar la valiosa contribución de la familia. La relación familia- escuela posibilitará el intercambio de información, la coherencia y continuidad de la acción educativa.

PARA USO DEL PROFESORADO.

Desde la finalidad de encontrar sugerencias y propuestas diversificadas, motivadoras y creativas que adecuándolas al grupo de alumnos y al contexto puedan servirnos para planificar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; haremos mención y de forma general a estos dos grupos de materiales y recursos didácticos que nos sirven en la realización de nuestra tarea cotidiana:

- Materiales y recursos impresos.
- Materiales y recursos audiovisuales.

IMPRESOS.

Los materiales impresos con los que trabajarán los alumnos serán elaborados por el equipo de Educación Infantil y también trabajarán con libros de texto para la lógica-matemática y la lectoescritura.

AMBIENTALES.

Los recursos ambientales comprenden desde la conformación flexible y funcional del espacio del aula, hasta la utilización de los distintos espacios del centro y los ambientes que fuera de él (parques, mercados, espacios naturales, etc.) puedan cooperar en el tratamiento de los contenidos.

MATERIALES.

Los recursos materiales abarcan todos los objetos que maneja el niño y que posibilitan multitud de experiencias.

El material educativo adecuado en cada momento dependerá de las necesidades y del nivel de desarrollo de los niños/as que lo utilizan y estará adaptado al Proyecto Educativo.

A la hora de seleccionar y organizar el material, debemos tener en cuenta una serie de criterios como son:

- Que estén adaptados a las características y necesidades del grupo que tenemos.
- Que sean manejables, limpios y seguros.
- Que sean atractivos y sugestivos, que les diviertan y le inviten a la acción.
- Que se encuentren a su alcance y puedan usarlos libremente.
- Que no sustituyan la actividad del niño/a, sino que la potencien y la apoyen.
- Que sean polivalentes, que permitan múltiples usos y funciones.

En el tratamiento didáctico de esta programación resultan de especial interés los siguientes:

- Material para el desarrollo de las capacidades lógico-matemáticas: bloques lógicos, dominós, juegos de parejas, de cartas, puzzles, juegos de construcciones, parchís, oca...
- Material para el desarrollo del lenguaje oral-escrito: revistas, murales, libros de imágenes, folletos, poesías, cuentos, títeres...
- Material para el desarrollo del lenguaje musical: instrumentos musicales, canciones, textos de tradición oral.
- Material del entorno: tomado de la *naturaleza* (hojas, arena, conchas...) o *dedesecho* (cartones de leche o huevos, botes...).
- Material audiovisual e informático: proyector y pizarra digital interactiva, ordenador, recursos presentes en la red.
- Material de psicomotricidad: balones, aros, pelotas, picas, cuerdas, triciclos...
- Material plástico y fungible: cartulinas, papel de diferentes texturas, folios, papel continuo, plastilina, pinturas de dedo, lápices de colores, tizas, punzones, pinceles...

A la hora de elegir qué recursos utilizar, se pueden tener en cuenta los siguientes criterios de aplicación:

- Los objetivos educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los saberes básicos que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los saberes básicos de lo que estamos trabajando con nuestros alumnos.
- Las características de los alumnos/as que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales. Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerequisites.
- Las características del contexto (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea.
- Las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los saberes básicos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los alumnos/as, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc.

4. PLAN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades programadas en la PGA para el presente curso escolar son las siguientes:

- Fiesta de Halloween
- Día de la eliminación de la violencia contra la mujer
- Día de la Constitución
- Fiesta de Navidad
- Día de la Paz y no violencia
- Fiesta de Carnaval
- Día de la Mujer
- Día del libro
- Día de Europa
- Salida a determinar
- Fiesta fin de curso