

Marco General de la evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



 **XUNTA DE GALICIA**
CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

 **GENERALITAT
VALENCIANA**
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ,
CULTURA I ESPORT

 **GOBIERNO
de
CANTABRIA**
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

 Dirección General de Mejora
de la Calidad de la Enseñanza
**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE**
Comunidad de Madrid

 **GOBIERNO
DE ARAGON**
Departamento de Educación,
Universidad, Cultura y Deporte

 **Gobierno de Navarra**
Departamento de Educación

Región  de Murcia

GOBIERNO DE EXTREMADURA

 **Govern de les Illes Balears**
Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats
Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu

 **Castilla-La Mancha**

 **Gobierno de Canarias**
Consejería de Educación,
Universidades y Sostenibilidad

 **Gobierno
de La Rioja**
Educación, Cultura y Turismo

 **EUSKO JAURLARITZA**
GOBIERNO VASCO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y UNIVERSIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee Instituto Nacional
de Evaluación
Educativa



Marco General de la evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



Índice

	Pág.
1. Aspectos generales	3
• Antecedentes	3
• El marco legal	3
• El contenido del Marco General de evaluación	4
• Temporalización y calendario	5
2. El objeto de la evaluación	5
• Introducción	5
• Las dimensiones de las competencias	7
• Competencias evaluadas: competencia en comunicación lingüística y competencia matemática	7
3. Población	8
4. Pruebas	8
• Características generales	8
• Elaboración de las pruebas	9
• Longitud y tiempo de aplicación de las pruebas	12
• Aplicación de las pruebas	13
• Corrección de las pruebas	13
• Cuestionarios de contexto	14
5. Análisis de los resultados	14
• Obtención de puntuaciones	14
• Información proporcionada	15
• Desagregación de los datos	15
6. Informes y difusión de los resultados	15
• Destinatarios	15
• Tipos de informes	16
7. La evaluación del rendimiento educativo como elemento para la mejora escolar	16
8. Competencia en comunicación lingüística	22
• Presentación de la competencia	22
• Dimensiones de la competencia	22
• Cuadros de relaciones: los estándares de aprendizaje evaluables	29
• Matrices de especificaciones de la competencia	33

• Ejemplos de unidades de evaluación que configuran la prueba de la competencia en comunicación lingüística	35
9. Competencia matemática	63
• Presentación de la competencia	63
• Dimensiones de la competencia	64
• Cuadros de relaciones: los estándares de aprendizaje evaluables	68
• Matriz de especificaciones de la competencia	72
• Ejemplos de unidades de evaluación que configuran la prueba para la competencia matemática	73
Anexo I: Contextos	89
• Introducción	89
• Variables de contexto y recursos	89
• Fuentes de información e instrumentos de contexto y recursos	91
• Marco general de indicadores y variables de contexto, recursos y procesos según fuentes	92
Anexo II: Referencias legislativas	95
Anexo III: Agradecimientos	97

1. Aspectos generales

Antecedentes

El planteamiento de elaboración del Marco General para la evaluación del tercer curso de Educación Primaria que se despliega en este documento tiene su origen en el Grupo de Trabajo de Evaluación e Información Educativa formado por responsables de evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y de las comunidades autónomas (CCAA). En este espacio se propuso, por parte del MECD, la constitución de una Ponencia donde, con carácter voluntario, participaran las CCAA que consideraran oportuno colaborar con diferentes unidades del MECD, con el objetivo de desarrollar un Marco General para la evaluación del tercer curso de Educación Primaria. Esta evaluación es responsabilidad de las administraciones educativas, pero este hecho no impide la creación de un Marco General común que recoja las contribuciones de diferentes administraciones educativas. La colaboración y la riqueza de compartir aportaciones e ideas, en la medida en que cada CCAA así lo ha decidido, ha sido muy útil.

En el seno de la Ponencia se acordó la puesta en marcha de tres grupos de expertos y sus componentes. Los grupos de expertos, que volcaron sus conocimientos sobre el currículo y las competencias, centraron su trabajo en: los capítulos generales, el capítulo de la competencia en comunicación lingüística y el capítulo de la competencia matemática, respectivamente. La Ponencia, formada por expertos responsables de evaluación, de diferentes comunidades autónomas, del MECD, y de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), discutió y elaboró el Marco General a partir de las aportaciones de los grupos de expertos y de su propia experiencia.

De carácter diferente a esta evaluación individualizada de los alumnos y alumnas de tercer curso de Educación Primaria, hay referencias y publicaciones que se han producido a lo largo del tiempo por el actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en colaboración con las administraciones educativas, que proporcionan una visión de los trabajos llevados a cabo en esta etapa educativa: evaluación del sistema educativo español en Educación Primaria (cursos 94/95, 98/99, 02/03 y 06/07) y Evaluación General de Diagnóstico en Educación Primaria (2009).

El marco legal

En el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece la realización de una evaluación en tercer curso de la Educación Primaria, indicando que “los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria”. Esta evaluación se desarrollará según dispongan las administraciones educativas y “comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática”. Esta evaluación, de carácter diagnóstico, en caso de resultar desfavorable, deja en manos del equipo docente el adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

La Ley indica además que “las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico” (artículo 144.2), y que “las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las

evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales” (artículo 144.3).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, es la norma básica a partir de la cual se desarrollan los cuadros de relaciones de cada una de las competencias evaluadas, cuadros que relacionan los bloques de contenidos y los procesos cognitivos a través de una selección de estándares de aprendizaje aplicables a las evaluaciones externas previstas para Educación Primaria. Además de esta legislación de carácter estatal, para la evaluación de tercer curso de Educación Primaria, la referencia legal es la propia de cada administración educativa; en los cuadros de relaciones se podrán tener en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables o criterios de evaluación propios del currículo de cada administración educativa. Este Marco General es fruto del trabajo conjunto entre las comunidades autónomas participantes y el MECD para analizar la aplicación práctica de los estándares objeto de evaluación.

Por lo tanto, la evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas en tercer curso de Educación Primaria:

1. Completa y enriquece la información y la orientación que reciben los alumnos, sus familias y los centros.
2. Facilita que todos los alumnos reciban las medidas específicas de apoyo que sean necesarias.
3. Proporciona información a los centros educativos, con la finalidad de la revisión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la mejora educativa a partir de los resultados.
4. Permite mejorar a través de la disposición de más información y de la retroalimentación entre evaluación y práctica docente, con el objetivo de tomar las decisiones más acertadas.

En este documento se presenta el Marco General de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria.

El contenido del Marco General de evaluación

El Marco de la evaluación se ha estructurado en los siguientes apartados:

1. *Aspectos generales.* Se describen los fundamentos legales de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria, su finalidad y el calendario de aplicación.
2. *El objeto de la evaluación:* destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia matemática. Se presenta un resumen de la descripción de cada una de las dos competencias, así como los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con ellas, de acuerdo con lo establecido en el currículo básico. También se exponen las dimensiones de cada una de las competencias evaluadas.
3. *Población.* Se detalla la población implicada en las pruebas.
4. *Pruebas.* Se explicitan los criterios técnicos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de las pruebas: tipo de ítems, longitud, tiempos de aplicación, inclusión de preguntas abiertas, pautas para la elaboración de los ítems, etc.
5. *Análisis de los resultados.* Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones y la desagregación de los datos.

6. *Informes y difusión.* Se describen los tipos de informes y los procedimientos para la difusión de los resultados.
7. *La mejora escolar.* Se describe el vínculo que existe entre los resultados de la evaluación y la implementación de los planes de mejora.
8. *Competencia en comunicación lingüística.* Se describen las dimensiones de la competencia, las matrices de especificaciones y se ofrecen ejemplos de unidades y preguntas de evaluación de diferente tipo.
9. *Competencia matemática.* Se describen las dimensiones de la competencia, las matrices de especificaciones y se ofrecen ejemplos de unidades y preguntas de evaluación de diferente tipo.

En los anexos se encuentran desarrollados los contextos y las referencias legislativas de las administraciones educativas participantes en este Marco.

Temporalización y calendario

Este curso escolar 2014-2015 se aplica por primera vez la evaluación de tercer curso de Educación Primaria.

Las administraciones educativas tomarán la decisión más conveniente sobre el calendario de aplicación de la prueba. Una vez analizadas las ventajas e inconvenientes de distintas temporalizaciones, se considera recomendable la aplicación de la evaluación durante el mes de mayo, por las siguientes razones:

1. Disponer del tiempo suficiente para la elaboración de los informes individualizados de los alumnos de tal forma que estos lleguen a los centros en tiempo y forma para ser tenidos en cuenta por los equipos docentes.
2. Evitar la coincidencia de la prueba con las evaluaciones que los centros realizan durante el mes de junio.

2. El objeto de la evaluación

Introducción

En España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas en la normativa educativa. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), desarrolla un modelo de currículo basado en competencias.

El Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Además, se identifican las competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

En este RD se señala que las competencias se conceptualizan “como un saber hacer que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran”. El artículo 2 c) de dicho RD especifica que por competencias se entiende las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). El Parlamento Europeo y el Consejo establecen, sin ambigüedad, la justificación de ese marco europeo en los siguientes términos¹: “Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones. En su doble función -social y económica-, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios”.

No obstante lo anterior, el marco europeo de referencia es tributario, en el plano intelectual, de una iniciativa emprendida en el año 1999 en el seno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y conocida como Proyecto DeSeCo. De los trabajos preliminares emergieron los objetivos esenciales del proyecto que, formulados en forma interrogativa y sintética, han sido descritos por Rychen y Salganik² en los siguientes términos: “¿Qué competencias y habilidades son relevantes para que un individuo pueda llevar una vida exitosa y responsable y la sociedad logre enfrentar los retos del presente y del futuro? ¿Cuáles son las bases normativas teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave?”.

El desarrollo del Proyecto DeSeCo supuso un esfuerzo de cooperación y de acuerdo internacionales no solo en el plano académico. Sus resultados son el producto para Rychen y Salganik³ “de un proceso de análisis y de discusión que se da en el ámbito de la política y de su aplicación, en el que los académicos no son más que uno de entre los diversos grupos de interés”.

Por otra parte, la UNESCO⁴ (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI, consistentes en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”.

Hay que tener en cuenta que la IEA desarrolla, desde los años 60, estudios internacionales de evaluación educativa a gran escala. PIRLS (Estudio Internacional de

¹ DOUE (Diario Oficial de la Unión Europea). (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (30/12/2006), Bruselas.

² Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica, México.

³ Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe, Málaga.

⁴ Delors, Jacques; Al Mufri, In'am y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO/Santillana.

Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) evalúan el rendimiento del alumnado en 4º de Educación Primaria y, solo TIMSS, también en 2º de ESO. PIRLS se centra en evaluar el rendimiento en comprensión lectora, valorando los propósitos y los procesos de comprensión de la misma, así como los hábitos y actitudes ante la lectura. TIMSS, por su parte, examina el rendimiento en matemáticas y ciencias valorando tanto la dimensión de contenido en estas dos áreas como la dimensión cognitiva. El acceso por el profesorado de Educación Primaria a las preguntas liberadas supone la posibilidad de conocer y emplear en clase la variedad y riqueza de preguntas aplicadas en estas pruebas (<http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos.html>).

Por último, la OCDE, en su programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Según PISA, la competencia es, más que un producto adquirido, un proceso que se va desarrollando a lo largo de toda la vida. Lo importante es que se intenta evaluar no solo si los alumnos pueden reproducir un conocimiento, sino también si pueden extrapolar lo que han aprendido a situaciones distintas y nuevas. Este tipo de evaluación hace hincapié en la comprensión de los conceptos y en la capacidad para aplicarlos. Evalúa no solo lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje, fuera del colegio o del instituto. El acceso a las unidades de evaluación de Matemáticas, Comprensión lectora y Ciencias, que han sido utilizadas en los estudios PISA, con un enfoque competencial, y que han sido liberadas para su difusión, conocimiento y uso público, pueden desempeñar un papel complementario muy importante en el aula (<http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos.html>)

Las dimensiones de las competencias

Para la evaluación de las competencias previstas por la Ley en el tercer curso de Educación Primaria, se han tenido en cuenta tres elementos:

- a) Las situaciones y contextos en los que se aplica la competencia.
- b) Los procesos que debe poner en marcha el alumnado para aplicar el conocimiento en contextos y situaciones reales.
- c) Los conocimientos, destrezas y actitudes de todo tipo que el alumnado ha aprendido y asimilado de forma significativa, tanto en contextos escolares formales como en situaciones de la vida ordinaria.

Competencias evaluadas: competencia en comunicación lingüística y competencia matemática

La presentación de las competencias evaluadas para comunicación lingüística y matemática sigue el siguiente orden :

1. Presentación de la competencia clave (de acuerdo con el RD de currículo básico).
2. Dimensiones de la competencia (de acuerdo con la experiencia que proporcionan las evaluaciones nacionales e internacionales).
 - a. Contextos y situaciones.
 - b. Bloques de contenido.
 - c. Procesos cognitivos.
 - d. Destrezas.
 - e. Actitudes.

3. Matriz de especificaciones de la competencia con una propuesta del peso ponderal de los procesos cognitivos y de los bloques de contenido.
4. Conjunto de unidades de evaluación (estímulos e ítems correspondientes).

La experiencia de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, hace aconsejable que las pruebas presenten las siguientes características:

- En cada una de las competencias evaluadas, los porcentajes del tipo de preguntas se ajustarán aproximadamente a la siguiente distribución:
 - 40% (como mínimo) de preguntas de opción múltiple (cuatro alternativas).
 - 20% (como mínimo) de preguntas de respuesta construida, semiconstruida y abiertas.
- Cada competencia evaluada constará de varias unidades de evaluación y, cada una de ellas, de varias preguntas basadas en el estímulo propuesto, hasta un número aproximado de entre 25 y 35 ítems.

3. Población

Las pruebas se aplicarán en los centros educativos que impartan Educación Primaria, considerándose la población constituida por el alumnado que se encuentra matriculado en tercer curso de Educación Primaria en el territorio considerado, en el curso escolar en que se lleva a cabo la evaluación.

4. Pruebas

Características generales

Este Marco General recoge la evaluación del grado de dominio de destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en el alumnado de tercer curso de Educación Primaria.

La evaluación requiere el empleo de instrumentos que incluyan unidades de evaluación adecuadas al tipo de las competencias consideradas, que tengan en cuenta situaciones y contextos concretos que permitan a los sujetos demostrar su dominio y aplicación, y cuya administración resulte viable.

La evaluación de los aprendizajes del alumnado se aborda, habitualmente, a través de diferentes técnicas aplicables en el aula. Al evaluar competencias, los métodos de evaluación que se muestran más adecuados son los que basan en la valoración de la información obtenida de las respuestas del alumnado ante situaciones que requieren la aplicación de conocimientos. En el caso de determinadas competencias se requiere la observación directa del desempeño del alumno, como ocurre en evaluación de ciertas habilidades manipulativas, actitudes (hacia la lectura, la resolución de problemas, etc.) o valores (perseverancia, minuciosidad, etc.). Y, en general, el grado en que un alumno ha desarrollado las competencias podría ser determinado mediante procedimientos como la resolución de problemas, la realización de trabajos y actividades prácticas, las simulaciones, la elaboración de portafolios (*portfolios*), o mediante la realización de balances de competencias a partir de la autoevaluación o de entrevistas con el sujeto.

No obstante, todas estas aplicaciones resultan complejas cuando se trabaja con una población amplia de sujetos y se pretende garantizar la comparabilidad. Las limitaciones que surgen en este sentido llevan a la utilización de pruebas administradas colectivamente, que constituyen el procedimiento habitual de las evaluaciones nacionales e internacionales que vienen realizándose sobre el rendimiento del alumnado.

Para llevar a cabo esta evaluación se ha decidido emplear pruebas en las que se combinen diferentes formatos de ítems, para conformar instrumentos basados en situaciones-problema, que configuran unidades de evaluación. Se trata de pruebas constituidas a partir de casos que sirven como base para la interrogación, y que, en la medida de lo posible, remiten a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida personal o social. De ese modo, cuando un alumno se enfrenta a una situación-problema está aplicando lo que sabe o sabe hacer a una realidad que le es familiar o al menos que le resulta verosímil.

Las preguntas formuladas a partir de cada situación-problema van dirigidas, en líneas generales, a comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades objeto de la evaluación. En cada unidad de evaluación se presenta una situación o caso mediante un estímulo a partir del cual se plantea un conjunto de cuestiones que se encuadran en alguno de los siguientes formatos:

- Preguntas de respuesta cerrada, bajo el formato de elección múltiple, en las que solo una opción es correcta y las restantes se consideran erróneas.
- Preguntas de respuesta semiconstruida que incluyen varias preguntas de respuesta cerrada dicotómicas o solicitan al alumno que complete frases o que relacione por medio de flechas diferentes términos o elementos.
- Preguntas de respuesta construida que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados. Este tipo de cuestiones contempla la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque podría expresarse de distintas formas y describirse diferentes caminos para llegar al mismo. Tanto el procedimiento como el resultado han de ser valorados, posibilitando el establecimiento de diferentes niveles de corrección en la respuesta en función del grado de desarrollo competencial evidenciado.
- Preguntas de respuesta abierta que admiten respuestas diversas, las cuales aun siendo correctas pueden diferir de unos sujetos a otros. Para reducir la subjetividad a la hora de la calificación, irán acompañadas de una plantilla de corrección, de tal manera que se intente cerrar las posibles respuestas a la pregunta estableciendo cuáles se considerarán correctas y cuáles no. La elaboración de criterios de corrección permite graduar las respuestas estableciendo, también en este caso, niveles de ejecución intermedios entre las respuestas correcta e incorrecta.

La inclusión de preguntas de respuesta abierta en las pruebas habrá de tener en cuenta la complejidad que entraña su utilización, especialmente por la posibilidad de interpretaciones diversas de los criterios de corrección, y por el coste que supone la corrección de las mismas.

De acuerdo con la experiencia en evaluación, tanto nacional como internacional, se considera recomendable realizar controles de calidad, estableciendo una doble corrección de preguntas, que pasan a ser valoradas por más de un corrector.

Elaboración de las pruebas

Para cada una de las competencias evaluadas, se parte de la matriz de especificaciones establecida, que facilita la cobertura de las dimensiones de la competencia consideradas, abordándolas desde los bloques de contenido adoptados por el currículo escolar.

Partiendo de las respectivas matrices de especificaciones, el proceso de elaboración de las pruebas se realizará teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- Construcción de las unidades de evaluación por personal cualificado y debidamente capacitado.
- Revisión de los estímulos e ítems asociados por personal cualificado, diferente de quienes los redactaron.
- Selección de unidades de evaluación que serán incluidas en las pruebas, teniendo en cuenta la revisión realizada a la que alude el punto anterior.
- Configuración de las pruebas a partir de las unidades de evaluación seleccionadas.
- Diseño y maquetación de las pruebas en formato papel.
- Diseño y maquetación de las pruebas que se implementen en formato digital.

Siguiendo la experiencia de las evaluaciones, nacionales e internacionales, es aconsejable aplicar una prueba piloto. El ajuste y puesta a punto de las dimensiones de las competencias y sus relaciones con los elementos del currículo se llevarán a cabo en función de los resultados de esa prueba. Se podrá realizar, en su caso, la primera elaboración de escalas de rendimiento (aplicación de la teoría de respuesta al ítem) para asociar cada ítem a una puntuación de dificultad y asignar a cada participante en la prueba piloto una puntuación en la misma escala que mida su destreza estimada.

Construcción de unidades de evaluación y redacción de ítems

El proceso de redacción de ítems se apoyará en el análisis de las competencias objeto de evaluación y en su desglose en dimensiones y tendrá en cuenta los criterios de gradación de cada competencia y sus estándares de aprendizaje, en niveles, así como lo recogido en las correspondientes matrices de especificaciones.

Para el diseño y la elaboración de las unidades de evaluación y de redacción de los ítems se recurre a la colaboración de un grupo de expertos en los ámbitos de la competencia y etapa evaluada, incluyendo profesorado de Educación Primaria con experiencia en la construcción de pruebas con enfoque competencial.

Cubierta la tarea de construcción, el resultado es un conjunto de estímulos e ítems asociados, a partir de los cuales se podrán seleccionar los que finalmente integren las pruebas de evaluación, teniendo en cuenta para ello los pasos enumerados anteriormente. Tanto los constructores como los revisores recibirán formación específica para el desarrollo de su labor.

Formato de la prueba

Desde el punto de vista formal, las pruebas deben facilitar su uso por los destinatarios de las mismas y resultar atractivas y motivadoras.

Para las pruebas en papel, el tamaño de la hoja, el tipo y tamaño de la letra, la amplitud de los márgenes, los espacios para la respuesta, el color empleado en dibujos o gráficos y otros aspectos formales han de contribuir a cubrir los dos criterios mencionados. Las pruebas en formato digital posibilitarán ver el estímulo junto con el ítem asociado en una sola pantalla y cuidarán el tipo y el tamaño de la letra, el color empleado en las imágenes y otras características formales.

El lenguaje empleado se adaptará a la edad de los alumnos que van a ser evaluados en el tercer curso de la Educación Primaria. Una sintaxis compleja o un vocabulario inusual

introducirían una dificultad añadida a las pruebas, por lo que se prestará especial atención a este aspecto.

Las pruebas podrán realizarse en soporte papel y/o en formato digital. Al evaluar la comprensión oral, el soporte de las pruebas incluirá también registros en audio para ser reproducidos al alumnado en el momento de la aplicación. La evaluación de la expresión oral se podrá realizar a través de entrevistas individualizadas, entrevistas en parejas o en pequeños grupos, portafolio oral o en contextos interactivos y globalmente.

Responder en el mismo entorno donde aparecen las preguntas resultará más cómodo para el alumnado, que en todo momento tendrá delante la pregunta a la que está respondiendo, y evitará posibles errores derivados de una mala ubicación de las respuestas.

En definitiva, los materiales necesarios para la aplicación de las pruebas se reducirían a los que ha de manejar el alumnado y los que manejan los aplicadores o correctores de las pruebas:

- Cuadernillos para el alumnado conteniendo las respectivas pruebas, con espacios claramente indicados donde éste pueda consignar las respuestas.
- Grabaciones en audio correspondientes a textos que formen parte de la prueba, para ser reproducidas mediante los dispositivos adecuados.
- Medios que permitan grabar las entrevistas correspondientes a las pruebas de expresión oral, en su caso.
- Manual de instrucciones, incluyendo las normas de aplicación y hojas de anotación de incidencias para los aplicadores.
- Guía de codificación con los criterios de corrección y puntuación para todos los ítems, de tal manera que inequívocamente se indica a los correctores cómo han de calificar las respuestas del alumnado.

El artículo 20.1 de la LOE, modificado por la LOMCE, indica que se habrán de establecer las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

El Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 12.1, señala que habrán de establecerse las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, incluida la evaluación de tercer curso y la evaluación final de etapa, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar tal y como se especifica en el artículo 14, apartado primero, de dicho RD.

La evaluación de los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo tomará como referencia los estándares de aprendizaje evaluables, y establecerá la adaptación de las condiciones de realización de la evaluación en aquellos casos que se precise con la finalidad de proporcionar información individualizada referente al aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas.

Las medidas podrán incluir adaptaciones de acceso, organizativas, y curriculares cuando el alumnado tenga autorizada una adaptación curricular.

Las adaptaciones de acceso y organizativas podrán afectar al formato y presentación de las pruebas, a su tiempo y espacio de realización y distribución, al entorno (iluminación,

acústica...), a las instrucciones para realizarla, a la forma de respuesta (medios tecnológicos adaptados y accesibles...), etc.

Cuando el alumnado tenga autorizada una adaptación curricular significativa, estando asociada a necesidades educativas especiales, podrá ser evaluado mediante criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a dos o más niveles educativos inferiores respecto al que está escolarizado, estableciéndose esta adaptación y el nivel correspondiente en el expediente académico del alumno o alumna y en su informe individualizado; y no se computará el resultado de su evaluación en el resultado promedio del centro. Se tendrá en consideración lo dispuesto por las administraciones educativas en su normativa en relación con la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, así con la evaluación del alumnado en Educación Primaria.

Podrá determinarse que el equipo psicopedagógico y de orientación de cada centro educativo, junto con el tutor o tutora y el profesor o profesora de apoyo del alumno o alumna, realice la elaboración de los informes individualizados teniendo en cuenta los resultados de los procesos de evaluación interna y los resultados de la evaluación individualizada, donde se constate el nivel de adquisición de las competencias correspondientes y las posibles medidas a adoptar.

El hecho de considerar todos estos factores y a todos los implicados está en consonancia con el apartado tercero del artículo 14 del citado Real Decreto 126/2014, donde se manifiesta que las administraciones educativas establecerán las condiciones de accesibilidad y recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales y adoptarán los instrumentos, y en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación del alumnado.

Longitud y tiempo de aplicación de las pruebas

Se recomienda que las pruebas de competencia matemática (cálculo y resolución de problemas) y de comunicación lingüística (comprensión oral y escrita y expresión escrita), así como, en su caso, el cuestionario del alumnado, se apliquen, en al menos dos días, con la siguiente posibilidad de distribución:

Tabla 1. Ejemplo de distribución de las sesiones de evaluación

	Primera jornada	Segunda jornada
Primera sesión	C. Matemática: Cálculo y Resolución de problemas	C. Comunicación Lingüística: Comprensión oral y escrita
Descanso		
Segunda sesión	C. Comunicación Lingüística: Expresión Escrita	C. Matemática: Cálculo y Resolución de problemas
Descanso		
Tercera sesión		Cuestionario del alumnado

En este ejemplo de distribución de las sesiones de evaluación, la competencia matemática se evalúa en dos sesiones, de entre 35 y 45 minutos cada una; igual número de sesiones para evaluar la competencia lingüística, una de entre 35 y 45 minutos para la expresión escrita y otra de entre 40 y 55 minutos, para la comprensión, comenzando con la oral e incluyendo las grabaciones en audio. El cuestionario del alumnado, que podría aplicarse en otro momento temporal que no coincidiera con alguno de los días de aplicación, se desarrolla en una sesión de 25 minutos. Se establece un descanso de 20 minutos entre sesión y sesión.

Aplicación de las pruebas

La aplicación de las pruebas debe ir precedida de una información suficiente que haga tomar conciencia al alumnado y al profesorado sobre el sentido de las mismas, y reduzca posibles actitudes negativas que obstaculicen su realización.

Para garantizar la objetividad de la prueba, se considera conveniente que la aplicación y corrección corra a cargo de profesorado que imparta docencia en Educación Primaria y que no dé clase directa al alumnado evaluado.

El proceso de aplicación se ajusta a las fases que se describen a continuación.

a) Fase preparatoria

Preparar la aplicación de las pruebas comienza por la sensibilización de la comunidad educativa sobre el sentido y la naturaleza de la evaluación que se va a llevar a cabo. Al margen de la difusión hecha por diferentes medios sobre los propósitos y la naturaleza de la evaluación, la administración educativa se dirige a los equipos directivos de los centros y a los profesores implicados en la evaluación con el fin de proporcionarles la información necesaria.

Se organizará una sesión de formación donde se profundizará en los aspectos más relevantes, prestando especial atención a las instrucciones generales de la aplicación y a las instrucciones específicas de las pruebas y cuestionario del alumnado, lo que ayudará a coordinar la actuación de todos los agentes.

b) Fase de ejecución

La aplicación se llevará a cabo en los grupos del tercer curso de Educación Primaria. La Inspección educativa correspondiente será responsable del seguimiento y supervisión de la aplicación en los centros. Se decidirá un calendario de aplicación para todos los centros implicados en la evaluación. En la aplicación de las pruebas se insistirá al alumnado en el interés que tiene su realización con la máxima concentración. Se podrá desarrollar un estudio sobre el decaimiento en el rendimiento del alumnado debido al tiempo de aplicación de la prueba.

Corrección de las pruebas

Finalizada la aplicación, el profesorado designado realizará la corrección de las pruebas. Para ello, utilizará los criterios de corrección y puntuación facilitados, así como las pautas y recomendaciones transmitidas por la administración educativa.

Se organizará una sesión de formación donde se profundizará en los aspectos más relevantes, prestando particular atención a la utilización de las plantillas de corrección, sobre todo en el caso de las preguntas de elaboración que requieren una respuesta no cerrada, con la finalidad de favorecer la homogeneidad en la corrección.

Cuestionarios de contexto

La recogida de información sobre variables relativas al contexto y los procesos que se desarrollan en los centros, se puede realizar mediante cuestionarios dirigidos al alumnado, al profesorado, a la dirección de los centros y a las familias.

Los cuestionarios de contexto podrán incluir una serie de preguntas a través de las cuales se recogerá información suficiente para el estudio de las variables del contexto socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros y de los procesos asociados a la adquisición de las competencias evaluadas.

En la elaboración de los cuestionarios se observarán los siguientes criterios:

- Se intentará que los cuestionarios no dupliquen la información obtenida desde diferentes fuentes, salvo que se considere conveniente la triangulación en algún caso. Para ello, habrá que concretar qué variables deben ser estudiadas a partir de la información que aporta cada uno de los colectivos de informantes, planteando las cuestiones correspondientes a quienes poseen mayor capacidad para informar sobre el aspecto en cuestión.
- Las preguntas serán preferentemente cerradas, con el fin de reducir el esfuerzo de quienes responden y facilitar también las tareas de corrección y análisis.
- La aplicación de los cuestionarios a diferentes agentes implicados se realizará de modo distinto según cada caso. Los cuestionarios dirigidos al alumnado, a los tutores y a la dirección de los centros podrán ser respondidos utilizando procedimientos informáticos. En el caso de que se aplicara un cuestionario a las familias, el propio tutor o tutora se podrá encargar de hacerles llegar el cuestionario, fijando un plazo para su devolución.

5. Análisis de resultados

Obtención de puntuaciones

Las pruebas de evaluación permitirán obtener una puntuación directa a partir de las puntuaciones asignadas a cada ítem.

Además de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se podrá aplicar la Teoría Clásica de los Tests (TCT), que utiliza como índice básico de precisión el error típico de medida. La metodología TRI garantiza que se miden adecuadamente las competencias evaluadas con independencia del nivel de dificultad de las pruebas y permite solucionar problemas difíciles de abordar desde la perspectiva clásica.

La evaluación que siga la TRI se basará en una puntuación transformada a una escala común con una media referenciada a 500 puntos y una desviación típica de 100 puntos, que es la que ha sido utilizada en la Evaluación General de Diagnóstico y se está utilizando en estudios internacionales como PISA, PIRLS y TIMSS. Para valorar los resultados es necesario conocer lo que saben hacer los alumnos y esa información la ofrecen los distintos niveles fijados por una serie de puntuaciones de corte. Los puntos de corte de la escala representarán competencias o habilidades alcanzadas por los alumnos situados en esa puntuación o por encima de ella.

En cuanto al modelo TRI que pueda ser escogido, se habrá de adoptar, en su caso, el más adecuado a esta evaluación, teniendo en cuenta para ello la bondad de ajuste lograda a cada modelo. Hay que tener en cuenta que el modelo logístico de un parámetro, formulado

por Rasch (1960), puede ser suficiente para calibrar los ítems y estimar las puntuaciones, teniendo la ventaja de su mayor simplicidad, al considerar únicamente el parámetro de dificultad. No obstante, el modelo de dos parámetros puede ofrecer más posibilidades para seleccionar los ítems que presenten mejor comportamiento psicométrico, ya que nos indica no sólo la dificultad sino también el grado de discriminación de cada uno de los ítems.

Información proporcionada

La evaluación podrá ofrecer resultados promedios y niveles de rendimiento para cada alumno o alumna, grupo, centro y territorio considerado, relativos al grado de adquisición o dominio de cada competencia por parte del alumnado. Se concretarán dichos resultados en las diferentes destrezas de cada una de las competencias evaluadas.

Los resultados básicos podrán presentarse de dos formas distintas: empleando medidas de tendencia central y dispersión de las puntuaciones obtenidas, y presentando los porcentajes del alumnado que se sitúen en cada nivel de competencia.

Desagregación de los datos

Los resultados se desagregarán, como se ha señalado, en función de las categorías analizadas: alumnos, grupos, centros y territorio considerado.

Uno de los objetivos de la evaluación es obtener puntos de referencia, en función de los rendimientos obtenidos, que permitan situar a las categorías anteriormente citadas. El análisis e interpretación de los datos deberá contribuir a la adecuada formulación de planes de mejora.

6. Informes y difusión de los resultados

La finalidad de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria es ofrecer un informe individualizado a cada uno de los alumnos y alumnas, sobre su progreso en el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística y matemática, permitiendo detectar de manera precoz dificultades en el aprendizaje. Además, se pretende informar a las familias, centros y administración educativa sobre el progreso de los alumnos y permitir el análisis de los resultados. Finalmente, esta evaluación facilitará el establecimiento de medidas de mejora por parte de equipos docentes, directivos, inspección y administración educativa.

Destinatarios

Los resultados de la evaluación se difundirán adecuadamente a las familias, al profesorado, a los centros educativos y a la administración educativa.

Es aconsejable que en un plazo aproximado de siete semanas desde la realización de las pruebas, se presente un primer informe individualizado de cada alumno o alumna, que podrá ofrecer puntuaciones TRI en cada competencia y en sus respectivas destrezas, y un informe inicial de centro.

Una vez realizadas las valoraciones del Índice Social, Económico y Cultural, es recomendable la elaboración de informes definitivos de centros, que serán entregados durante el comienzo del curso siguiente al de aplicación de la prueba (septiembre-octubre). Estos

informes definitivos ofrecen información útil para la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora de la educación.

Uno de los aspectos más influyentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la retroalimentación que recibe el docente de los efectos que tiene en el aprendizaje, como destaca Hattie⁵ ⁶. La evaluación de tercer curso de Educación Primaria tendrá muy presente la importancia de aportar información al docente que le permita identificar ámbitos y procesos para la mejora.

Tipos de informes

A partir de la evaluación se podrán elaborar diferentes tipos de informe, como los que aparecen en la tabla adjunta. Al decidir la estructura del informe y en la redacción de cada uno de ellos habrá de tenerse muy presente los destinatarios.

Tabla 2. Ejemplos de tipos de informes

Informe	Destinatarios	Contenido
Informe individualizado de alumno	Cada uno de los alumnos y alumnas, sus familias y su tutor o tutora	Datos del alumno o alumna, referidos a los promedios de grupo, centro y territorio de referencia.
Informe individualizado de centro	Dirección y equipo docente de cada centro	Resultados contextualizados de los alumnos y alumnas de cada grupo y del conjunto del centro, referidos a los globales del territorio considerado
Informe del territorio de referencia	Administración educativa	Resumen de resultados principales de los alumnos y alumnas y centros, con especial atención a aquellos que pueden ser útiles en la toma de decisiones de política educativa

7. La evaluación del rendimiento educativo como elemento para la mejora escolar

Para considerar adecuadamente la utilización de los resultados de la evaluación del tercer curso de la Educación Primaria es conveniente analizar previamente los diferentes tipos de evaluaciones que se llevan a cabo, en mayor o menor grado, y sus funciones u objetivos, niveles de aplicación, características y destinatarios a los que van dirigidas.

En términos generales, toda evaluación consiste esencialmente en la consideración de los resultados de un proceso dirigido a una finalidad en que se valora hasta qué punto se han logrado los objetivos deseados. El conocimiento de las diferencias existentes entre los objetivos realmente logrados y los objetivos deseados es el que permite tomar acciones encaminadas a minimizar las diferencias entre lo alcanzado y lo deseable.

⁵ Hattie, John (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon and New York: Routledge.

⁶ Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.

Por ejemplo, en el ámbito del rendimiento académico, en un sistema educativo dirigido a que el alumnado adquiriera conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas previamente definidos en un currículo, la evaluación del logro de estos objetivos curriculares requiere, lógicamente, la realización de pruebas frente a las cuales los alumnos y alumnas acrediten que han logrado obtener el saber y saber hacer necesarios. Si los resultados de tal evaluación muestran que éstos carecen de los conocimientos o habilidades de un área específica o aspectos concretos de dicho currículo, proporcionan una información relevante para sus profesores (y en algunos casos, también a los directores e inspectores escolares, e incluso a las familias de los alumnos) que les permite modificar el énfasis con que son tratados los temas, el tiempo que se dedica a su instrucción o los métodos pedagógicos utilizados para la transmisión de dichos conocimientos.

Toda evaluación lleva implícita la idea de mejora, entendiendo por mejora la reducción de las diferencias entre los resultados obtenidos y los resultados deseados. En consecuencia, toda evaluación debería proporcionar información sobre el grado de distancia entre lo deseado y lo obtenido, así como sobre los elementos concretos en los que no se alcanzan los objetivos inicialmente establecidos.

En este Marco General de evaluación para las pruebas establecidas en el artículo 20.3 de la Ley resulta adecuado centrarse en el análisis de los tipos de evaluaciones relacionadas con la valoración de los resultados académicos de los estudiantes, que constituyen una parte importante de los resultados educativos del centro, aunque no incluyen la totalidad de los mismos.

Algunos tipos de evaluación de los resultados académicos en los sistemas educativos

A continuación se describen cuatro tipos de evaluaciones que se centran en la evaluación del rendimiento académico:

- a) La evaluación para la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) La evaluación para la regulación de la promoción a través de los niveles de los sistemas educativos.
- c) La evaluación del rendimiento académico promedio de los centros.
- d) La evaluación general de los sistemas educativos.

La evaluación para la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Para el adecuado desarrollo de la enseñanza en las clases es necesario que los profesores regulen los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto los procesos de aprendizaje individuales como los del grupo en su conjunto, así como que adapten sus métodos y ritmos pedagógicos al desarrollo personal de sus alumnos. El artículo 20.1 de la Ley, en relación con la Educación Primaria, establece que: "La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas".

De ese modo, la Ley reconoce al profesorado como el responsable esencial de la evaluación dirigida a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases. No obstante, la Ley establece, mediante la realización de las pruebas individualizadas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, especificadas en el artículo 20.3, procedimientos para proporcionar al profesorado una valoración adicional, aunque necesariamente limitada y parcial, del desarrollo de los logros académicos de los estudiantes. Esta evaluación individualizada permitirá al profesorado contar con una información adicional a la evaluación continua que llevan a cabo sistemáticamente en sus clases sobre el grado de competencia adquirido por sus alumnos y alumnas al final del tercer curso (en expresión y comprensión

oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática).

Asimismo, la evaluación continua y global de los procesos de aprendizaje individuales del alumnado, junto con la información adicional proporcionada por las evaluaciones, debería contribuir de modo significativo al cumplimiento de lo especificado por la Ley, en su artículo 20.4, en cuanto que puede ayudar a establecer los diagnósticos adecuados y ayudar a definir con mayor claridad los mecanismos de refuerzo que eviten el abandono temprano de la educación.

En resumen, los destinatarios prioritarios de la evaluación para la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje son el alumnado y el profesorado, y en segundo lugar, las familias de los alumnos y alumnas.

La evaluación para la regulación de la promoción a través de los niveles de los sistemas educativos

Con el objeto de acompañar el desarrollo educativo y académico de los alumnos y alumnas con las enseñanzas impartidas en los diferentes cursos y niveles del sistema educativo es necesario supervisar y regular la progresión del alumnado a través de dichos cursos y niveles, con la finalidad de que todos los alumnos y alumnas desarrollen el máximo potencial y adquieran las habilidades y los conocimientos necesarios para cursar con garantías de éxito las enseñanzas correspondientes. Por ello, resulta necesario establecer evaluaciones que tienen por objetivo valorar si los estudiantes están suficientemente preparados para promocionar a los siguientes cursos y etapas educativas.

En consecuencia, para la Educación Primaria la Ley establece, en su artículo 20.2, que: "El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria".

Lógicamente, los destinatarios prioritarios de la evaluación para la regulación de la promoción a través de los niveles de los sistemas educativos son el alumnado y las familias, dadas las consecuencias directas que tienen tales evaluaciones sobre unos y otros. En segundo lugar, los resultados de promoción son una información esencial para el profesorado, en cuanto que constituyen un índice de la eficacia con que han alcanzado los objetivos de su enseñanza. Asimismo, los datos relativos a la promoción de los estudiantes a lo largo de los cursos y etapas del sistema educativo -o de modo inverso, los datos de repetición de curso escolar-, son una información fundamental para poder valorar los niveles de rendimiento educativo general de los centros por parte de los equipos directivos, el claustro de profesores y el Consejo Escolar del centro. En último término, los resultados de promoción también proporcionan una información relevante a las administraciones educativas locales, autonómicas y del Estado, para la valoración del funcionamiento general del sistema educativo bajo su competencia.

La evaluación del rendimiento académico promedio de los centros

Los centros educativos constituyen uno de los elementos del sistema que se incluyen por la Ley en el ámbito de la evaluación educativa, tal como establece el artículo 141.

Por ello, la Ley, en el artículo 145.1, establece que: "Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los

centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone". Complementariamente, determina en el mismo artículo 145, apartado segundo, que: "Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos".

De modo más específico, la Ley permite la evaluación de uno de los elementos primordiales del funcionamiento de los centros educativos, la función directiva, mediante lo establecido en el artículo 146, que señala: "Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva".

En relación con la evaluación de los centros educativos, los artículos 127 y 128 de la Ley otorgan competencias al Consejo Escolar del centro y al claustro de profesores, respectivamente, para: "Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro". De ese modo, la Ley determina como destinatarios primordiales de los resultados de las evaluaciones de los centros a los propios organismos directivos de los mismos. De modo adicional a través del artículo 151, apartado c, que determina las funciones de la Inspección educativa, no cabe duda que las administraciones, a través de la Inspección, también son destinatarios relevantes de las evaluaciones de los centros educativos.

Una de las dimensiones importantes de la evaluación del funcionamiento de los centros es la que corresponde al rendimiento académico del alumnado. Para llevar a cabo estas valoraciones del nivel del rendimiento académico de sus estudiantes los centros educativos disponen: en primer lugar, de las calificaciones que otorga su propio profesorado en cada una de las materias curriculares; en segundo lugar, de los datos de promoción en su centro a lo largo de los cursos y etapas educativas; y, en tercer lugar, de las evaluaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Adicionalmente, la aplicación de la evaluación establecida por la Ley al final de tercer curso de Educación Primaria constituirá una fuente de información que los centros educativos podrán utilizar, junto con las anteriormente mencionadas, para poder realizar una evaluación más detallada del rendimiento académico de sus estudiantes.

En resumen, los destinatarios prioritarios del rendimiento académico promedio de los centros son los propios organismos responsables del funcionamiento del centro (el equipo directivo, el claustro de profesores y el Consejo Escolar del centro) y de la administración responsable del mismo (las administraciones educativas locales, y en especial los servicios de Inspección educativa). En segundo lugar, los destinatarios de los resultados detallados del rendimiento académico de los centros, por cursos, etapas y materias, son los propios profesores, en cuanto que esta información les da claves para la mejora de su enseñanza mediante el conocimiento de lo que saben y saben hacer sus alumnos y alumnas en términos promedio, y el conocimiento de los puntos fuertes y débiles que presenta el aprendizaje de su alumnado. Los resultados de rendimiento académico de los centros también son una fuente importante de información sobre su funcionamiento que es de especial interés para las administraciones educativas y que constituye una contribución importante para la valoración del funcionamiento de su sistema educativo. Asimismo, las evaluaciones del rendimiento académico de los centros educativos son de especial interés para las familias de los alumnos y alumnas, dado que, para una parte significativa de las mismas, este dato es de gran relevancia a la hora de escoger un centro educativo para escolarizar a sus hijos.

La evaluación general de los sistemas educativos

Se requiere un conocimiento detallado de la eficiencia y eficacia con la que los distintos elementos que componen el sistema educativo logran sus objetivos y llevan a cabo sus funciones, con el objeto de tomar decisiones que lleven a lograr un mejor funcionamiento del sistema y a alcanzar unos mayores niveles de calidad educativa.

Los destinatarios de los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, y de lo que concierne al rendimiento académico incluido en las mismas, son las propias administraciones educativas, tanto del Estado como de las comunidades autónomas, al ser estas administraciones responsables del gobierno de la educación en su respectivo ámbito de competencias. Adicionalmente, la Ley establece, en su artículo 147.1, que un destinatario primordial de estas evaluaciones será el Congreso de los Diputados, dado que, en último término, es el organismo responsable de la aprobación de la legislación que regula el sistema educativo, y determina, en el apartado segundo de ese mismo artículo 147, que otro destinatario de las evaluaciones del sistema será la comunidad educativa en su conjunto, lo que incluye tanto al alumnado, como al profesorado, los padres o tutores, los organismos directivos de los centros, la Inspección y las administraciones educativas locales, autonómicas y estatal.

En el artículo 142.1, la Ley determina que los organismos responsables de la evaluación del sistema educativo serán el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias. Asimismo, establece, en el artículo 142.3, que los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

El siguiente cuadro resume la relación entre los diferentes tipos de evaluación del rendimiento educativo y los principales destinatarios de cada tipo de evaluación. Incluye también el carácter de cada tipo de evaluación en función de su realización más habitual, fundamentalmente interna o externa. La numeración en cada casilla indica orientativamente el orden de prioridad de los destinatarios de cada tipo de evaluación.

Tabla 3. Tipos de evaluación del rendimiento académico, principales destinatarios de cada tipo de evaluación y carácter (esencialmente interno o esencialmente externo)

Tipo	Principales destinatarios						Carácter esencialmente...
	Alumnos	Profesores	Padres	Centro educativo (Dirección, Claustro, Consejo Escolar...)	Inspección educativa	Administración estatal/ autonómica	
De los procesos de enseñanza y aprendizaje	1º	1º	2º				interno
De la promoción	1º	2º	1º	3º	3º	4º	interno
Del rendimiento académico de los centros		2º	4º	1º	1º	3º	externo
General de los sistemas		4º	4º	3º	2º	1º	externo

Planes de mejora de los centros

Las evaluaciones constituyen una de las principales novedades de la LOMCE y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo.

El artículo 20.3 de la Ley, establece que de resultar desfavorable la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

El artículo 12.3 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria señala que los centros educativos deberán elaborar un plan de mejora que recoja las medidas ordinarias y/o extraordinarias en función de los resultados colectivos o individuales obtenidos por los alumnos y alumnas en la evaluación de tercer curso de Educación Primaria.

Por lo tanto, se hace necesario que los centros educativos completen el proceso de evaluación. Los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en la evaluación muestran los aprendizajes que han alcanzado, pero el proceso de evaluación no sería completo si los equipos docentes no analizaran las causas o factores que han podido motivar o incidir en el nivel de aprendizaje alcanzado y si posteriormente no adoptan un conjunto de medidas ordinarias o extraordinarias.

El plan de mejora tiene como objetivo facilitar la sistematización de las propuestas que nazcan de la reflexión y del análisis de los datos de los que dispone el centro después de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria y debe servir para evitar la dispersión de las acciones que se emprendan para mejorar los resultados. Este plan debe sistematizar e integrar las medidas ordinarias y/o extraordinarias que adopten los equipos docentes.

El plan de mejora podrá estar dividido en los dos apartados siguientes:

Análisis de los resultados. Causas de los mismos y diagnóstico de la situación. Fortalezas y debilidades.

El análisis debe concretarse en la identificación de las causas que pueden haber influido en los resultados obtenidos, de las fortalezas o puntos fuertes del centro que es preciso mantener y reforzar y de las debilidades o puntos de necesaria mejora.

Se podrán analizar las posibles causas que influyen más directamente en los resultados y que están ligadas al funcionamiento del centro o del aula e identificar aquellos aspectos del funcionamiento del aula (priorización de los contenidos, metodologías de trabajo, tipo de tareas que demandamos del alumnado y su relación con el desarrollo de las competencias clave, etc.) y del centro que se deben mantener por entender que han contribuido a que los resultados hayan sido satisfactorios (fortalezas).

Propuestas de mejora

Tras la reflexión realizada en el centro sobre las fortalezas y debilidades percibidas en el análisis y valoración de los resultados de la evaluación, así como la identificación de posibles actuaciones y propuestas de mejora, será necesario posiblemente seleccionar y priorizar las medidas que los equipos docentes puedan proponer, tanto en el ámbito de desarrollo curricular y metodológico como en el ámbito organizativo y de funcionamiento.

La responsabilidad de la elaboración del plan de mejora es del equipo directivo del centro y en su producción deberá colaborar el profesorado del centro y los equipos docentes.

El plan de mejora formará parte de la Programación General Anual (PGA) del curso siguiente y su aprobación es una responsabilidad del claustro de profesores de acuerdo con las competencias que se le asignan en el artículo 129 de la Ley.

8. Competencia en comunicación lingüística

Presentación de la competencia: definición y finalidad

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como un instrumento para interpretar y comprender la realidad a través de textos orales y escritos, para comunicarse de forma oral y escrita, y para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta. Es una competencia instrumental y básica en el desarrollo de las distintas competencias que debe alcanzar el alumnado.

Las capacidades, destrezas y habilidades propias de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse, tanto de forma oral como escrita, sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. Esta estructuración supone una progresión de saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida.

En comunicación oral, escuchar, comprender, exponer, dialogar... son saberes prácticos que implican ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos, habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella, por lo que es imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa asegurándole un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.

La comunicación escrita precisa de habilidades que permiten buscar, recopilar, seleccionar y procesar información y que le permiten ser competente a la hora de comprender y producir distintos tipos de textos con intenciones comunicativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita. Es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

Lectura y escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.

Dimensiones de la competencia

La competencia en comunicación lingüística se adquiere y desarrolla a través de la acción comunicativa en el contexto de prácticas sociales reales, en las cuales el individuo produce y

recibe mensajes en relación a otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

La relevancia del enfoque comunicativo radica en la necesidad de utilizar la lengua en contextos y situaciones de comunicación concretos, por lo que el lenguaje debe adecuarse a las necesidades comunicativas.

Contextos y situaciones

Como el objeto de evaluación es comprobar el grado de desarrollo de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, es preciso primero, definir en qué contextos se van a situar las distintas pruebas, para luego describir el conjunto de procesos de las distintas dimensiones.

La comunicación lingüística se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural.

Si tener en cuenta contextos y situaciones es un requisito básico de las pruebas dirigidas a edades donde el alumnado ya ha alcanzado cierta madurez, lo es incluso más en esta evaluación dirigida al alumnado de tercer curso de Educación Primaria con una edad en la que el niño se abre al entorno, se produce un gran enriquecimiento de su lenguaje y aumenta las posibilidades comunicativas que le facilitan el diálogo en las relaciones sociales.

El *contexto* es el conjunto de circunstancias en las que se produce el mensaje y que permiten su correcta comprensión. La evaluación de esta competencia se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en contextos cercanos al alumnado.

Las *situaciones* hacen referencia a los textos orales y escritos dirigidos a satisfacer intereses en los distintos contextos con finalidades, grado de formalidad y temáticas diversas. Para esta edad se utilizarán aquellas situaciones que resulten más motivadoras y cotidianas para el alumnado:

- *Personales*: en las que la comunicación lingüística se centra en la familia, los amigos, el colegio, las aficiones... Esta comunicación se realiza para satisfacer el interés propio tanto práctico como intelectual y para mantener o desarrollar las conexiones personales con los demás y la afición a lectura.
- *Escolares*: son las comunicaciones que se establecen para aprender y por tanto el aprendizaje es también su finalidad: libros, mapas, esquemas, tablas, diagramas y gráficos sencillos, etc.
- *Sociales*: son las comunicaciones que se centran en el contexto de la organización social que rodea al alumno y su finalidad fundamental es la de ser informado e informar sobre acontecimientos públicos: anuncios, avisos, noticias, etc.
- *Científicas y humanísticas*: relacionadas con la aplicación de la lengua al mundo natural, tecnológico, artístico, etc.

Bloques de contenidos

Las destrezas, capacidades y habilidades que integran la competencia en comunicación lingüística estarán vinculadas con el conjunto de contenidos de referencia básica para todo el alumnado.

Los contenidos se plasman en diferentes tipos de textos para evaluar el dominio en comprensión y expresión. Así, para esta evaluación de tercer curso de Educación Primaria, la tipología textual se convierte en el soporte de los contenidos.

El conjunto de contenidos es el que proporciona la normativa propia de la administración educativa de cada comunidad autónoma, que regula los currículos de la Educación Primaria, aprobada como desarrollo del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

Tipos de texto

La evaluación de la competencia en comunicación lingüística se aplica en diferentes tipos de textos para leer, escribir, escuchar y hablar.

La selección de los textos debe realizarse de forma coherente, con cohesión interna y adecuación al contexto y situación.

Atendiendo a la finalidad del texto se clasifican en:

- *Narrativo*: la narración suele responder a las preguntas “cuándo”, en qué orden o “por qué”. Este tipo de texto puede adoptar distintas formas; en esta evaluación será el cuento la más utilizada. De acuerdo con la edad del alumnado evaluado, los textos narrativos suelen ser los más motivadores. El alumnado de esta edad está acostumbrado a escuchar y leer cuentos, por lo que este tipo de textos se utilizará, entre otros, tanto para la evaluación de la comprensión como de la expresión.
- *Descriptivo*: la información se refiere a las propiedades de los seres y objetos en el espacio. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta “qué”. La descripción de un lugar concreto, un personaje dentro de un cuento, o un objeto cercano y cotidiano son ejemplos de textos descriptivos.
- *Expositivo*: proporciona una explicación sobre el modo en que los distintos elementos interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta “cómo y por qué”. Las exposiciones suelen adoptar distintas formas: Definiciones, explicaciones, resúmenes, ensayos expositivos...
- *Instructivo*: proporciona indicaciones sobre lo que se debe hacer. Las instrucciones ofrecen indicaciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea (normas, instrucciones, reglamentos, leyes). También son ejemplos de este tipo de texto recetas, diagramas...

Atendiendo a su formato, en papel y/o digital, se pueden utilizar los siguientes tipos de textos:

- *Continuos*: formados por oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Los conectores causales (por tanto, por esta razón, puesto que, etc.) indican relaciones de causa-efecto entre las partes de un texto. Dentro de los textos continuos se incluyen los narrativos, expositivos, etc.
- *Discontinuos*: pueden organizarse en un formato matricial, basados en listas únicas o combinaciones de listas simples y, por ello, requieren un enfoque diferente. Las listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios son ejemplos de textos discontinuos.
- *Mixtos*: formados por un conjunto de elementos en formato tanto continuo como discontinuo que se apoyan y relacionan. Por ejemplo, un folleto, cartel e hipertextos.

Lo expuesto sobre formatos de texto y tipos de texto puede ser aplicado tanto a la comprensión y expresión orales como escritas.

Especificidad de la comunicación oral

Cabe distinguir dos situaciones respecto a la evaluación de la competencia de la comunicación oral:

- La que contempla la comprensión de textos orales en situaciones formales: entender una exposición, escuchar un texto leído por otra persona o una poesía recitada, etc. Se trata de textos emitidos de manera planificada y no espontánea en contextos formales, como la exposición oral que hace el alumno cuando el profesor en clase le pregunta.
- Aquella que recoge la comprensión de aquellos discursos producidos en contextos informales: conversaciones, intercambios breves, etc. Son mensajes emitidos en contextos coloquiales.

Evaluar la comunicación oral implica una metodología compleja. En comprensión oral, a los alumnos y alumnas se les puede plantear la escucha de un texto oral, mediante una grabación con distintos registros y estos pueden responder a preguntas sobre el mismo. Se pueden diseñar situaciones reales y cercanas al entorno del alumnado. Antes de iniciar la evaluación de la comprensión es conveniente introducir la situación.

En la expresión oral, se pueden utilizar distintos formatos y metodologías, siempre que se asegure un clima cercano al alumnado para que este pueda expresarse tal como lo hace de manera cotidiana:

- Entrevistas individualizadas con apoyo de material gráfico como láminas (en formato papel o digital).
- Entrevistas en parejas o pequeños grupos.
- Portafolio oral.

Otra posibilidad es evaluar la expresión oral en contextos interactivos y globalmente (comprensión, expresión y contexto); a partir de la interacción entre dos alumnos se podría evaluar a la vez tanto procesos de comprensión, como de expresión.

Procesos cognitivos

Procesos de comprensión

Comprender es un proceso de interacción entre el emisor y el receptor del texto oral o escrito, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su escucha o su lectura. Tanto una como otra son un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

La comprensión lectora es más que la descodificación y comprensión literal del texto. Se necesita conocer las letras, las palabras y las frases pero además, implica comprender, usar y reflexionar sobre la información escrita: el texto. Asimismo, la lectura requiere desarrollar capacidades relacionadas con la génesis y los procesos de la formación de las ideas. Esta es la diferencia entre lectura entendida como descodificación y la comprensión del sentido y significación de un texto.

Respecto a la comprensión oral, conviene precisar que la escucha supone la puesta en marcha de un proceso de construcción de significado y de interpretación de un discurso oral. Para escuchar bien, el oyente tiene que desarrollar los mismos procesos que los señalados en la comprensión escrita, pero además necesita conocer mínimamente las características propias de la oralidad del sistema de la lengua y las actitudes que hacen referencia a la conducta del emisor y pueden cambiar de una cultura a otra.

Los procesos de comprensión pueden adoptarse para la evaluación de tercer curso de Educación Primaria tanto de la comprensión lectora como de la comprensión oral, son los siguientes:

Tabla 4. Procesos de comprensión oral y escrita

Proceso	Descripción del proceso	Ejemplos de acciones asociadas
Localizar y obtener información	Reconocer y recordar: <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, localizar y seleccionar información explícita • Localizar información sinónima • Discriminar entre dos datos similares • Establecer correspondencia entre los datos de la pregunta y la respuesta 	Identificar, localizar, reconocer: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del tiempo o el lugar de un relato... • Localización de determinados elementos. • Reconocimiento de detalles. • Localización de información explícita expresada con sinónimos.
Integrar e interpretar	Dar sentido y coherencia al texto: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la relación entre las ideas del texto • Reconocer la coherencia global • Identificar las ideas principales y algunas secundarias • Identificar similitudes y diferencias • Comprender las relaciones causa-efecto • Realizar clasificaciones simples y resumir el contenido de un texto sencillo • Deducir información no expresamente indicada en el texto oral o escrito • Reconocer el vocabulario empleado en el texto • Inferir una relación no explícita 	Describir, explicar, establecer, determinar, deducir, predecir, relacionar, descubrir: <ul style="list-style-type: none"> • Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto. • Selección o elaboración de un título. • Dedución de la idea principal. • Resumen del texto. • Descripción de la relación entre dos personajes. • Establecer relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto. • Identificación de la relación de causalidad entre dos hechos.
Reflexionar y valorar	Contrastar información: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar la información facilitada en el texto con sus experiencias y conocimientos previos • Valorar la calidad del texto • Reconocer expresiones discriminatorias en el texto 	Valorar, juzgar, evaluar, aportar, recomendar, establecer criterios, inventar, reflexionar, diseñar: <ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre hechos reales y fantásticos. • Valoración de la postura del autor sobre el tema. • Juicio sobre si la información del texto es completa y clara. • Valoración de la importancia de determinados datos o pruebas. • Reconocimiento de las partes fundamentales de un texto.

Procesos de expresión

Tanto la expresión oral como la escrita son destrezas complejas que exigen conocer el contenido sobre el que se habla o se escribe y saber cómo reflejarlo a través de las estructuras del discurso.

En el desarrollo de la expresión se pueden establecer esta secuencia: planificación, textualización o elaboración del texto y revisión. Los procesos de planificación y revisión son susceptibles de ser no evaluados, dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada de los mismos. Dentro de la textualización o elaboración del texto, coherencia, cohesión, adecuación y presentación podrán ser los procesos a evaluar y además, y únicamente para la expresión oral, la fluidez. Estos procesos aportan al alumno los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.

La producción que el alumnado tendrá que realizar siguiendo los procesos mencionados, se estructurará:

- En la narración: el planteamiento de elementos básicos, como personajes, espacio, tiempo, desarrollo de la acción (nudo) y resolución del conflicto (desenlace).
- En la descripción: la representación mediante palabras de una realidad (personas, objetos, lugares);
- Para los textos expositivos e instructivo: un enunciado breve y ordenado, con frases cortas y sencillas.

Aunque la lectura en voz alta precisa de procesos de comprensión del texto leído y pertenece al bloque de la comunicación escrita, se puede considerar también la evaluación de esta destreza en la expresión oral, dentro del proceso fluidez, atendiendo también a la velocidad y la entonación con la que el alumno lee.

Tabla 5. Procesos de expresión oral y escrita

Proceso	Descripción del proceso	Ejemplo de acciones asociadas
Planificación*	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y seleccionar las ideas que se van a transmitir adaptadas a la finalidad y la situación del mensaje 	Secuenciar, planificar, ordenar, planear, clasificar
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Dar un sentido global al texto • Estructurar el texto • Dar la información pertinente, sin repeticiones ni datos irrelevantes • Expresarse con ideas claras, comprensibles y completas 	Relacionar, aplicar, enlazar, escoger
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el vocabulario con precisión • Usar sinónimos y pronombres para evitar repeticiones • Usar los enlaces gramaticales más habituales • Utilizar puntos para separar oraciones • Emplear comas para separar elementos 	Aplicar, desarrollar
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el texto a la situación comunicativa y a la finalidad • Usar adecuadamente aspectos morfológicos de número y género y de tiempos verbales • Aplicar las reglas ortográficas más generales y las de uso de mayúsculas • Utilizar vocabulario adecuado al contexto 	Aplicar, relacionar, adecuar
Presentación (expresión escrita)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el texto con limpieza, sin tachones y con márgenes • Utilizar una letra clara • Destacar título 	Aplicar, presentar, organizar
Revisión*	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las producciones realizadas • Realizar juicios críticos sobre sus propios escritos 	Observar, examinar, reflexionar
Fluidez (expresión oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse oralmente con facilidad y espontaneidad • Capacidad de imaginar y crear ideas y situaciones • Demostrar agilidad mental en el discurso oral • Uso adecuado de la pronunciación, el ritmo y la entonación 	Narrar, dialogar

(*) Estos procesos podrán no ser valorados dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada de los mismos.

Destrezas

La comunicación lingüística es una competencia amplia y compleja que permite el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, que se interrelacionan y apoyan mutuamente en el acto de la comunicación. Estas acciones exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno.

Con la evaluación de tercer curso de Educación Primaria se debe comprobar el inicio del proceso de adquisición, en lectura y escritura, de los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles para que el alumno pueda seguir sin dificultades el resto de los aprendizajes. Esta evaluación debe permitir saber si el alumnado ha empezado a adquirir las destrezas y habilidades necesarias y adecuadas a su nivel educativo para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, así como escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás.

La evaluación de esta competencia, al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, servirá de diagnóstico del desarrollo conseguido, de manera que ante sus resultados, los equipos docentes tomen las medidas oportunas para ayudar al alumnado a alcanzar las destrezas y habilidades necesarias para continuar con éxito el resto de los aprendizajes.

En la competencia lingüística, la evaluación ha de centrarse en las dos dimensiones que delimitan el campo de la competencia comunicativa: la comprensión y la expresión. Ambas pueden suceder de manera independiente, esto es, la comprensión y la expresión se producen en tiempos y formas independientes (un lector lee, un oyente escucha, un escritor escribe o un orador habla) o confluyente, de manera que expresión y comprensión están conectadas y son prácticamente simultáneas o inmediatas. Así, el desarrollo de estas dos dimensiones precisa de cuatro destrezas básicas que pueden ser objeto de evaluación.

Tabla 6. Destrezas de la competencia en comunicación lingüística

Comprensión		Expresión	
Comprensión oral (escuchar)	Comprensión escrita (leer)	Expresión oral (hablar)	Expresión escrita (escribir)

Las destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita) deben evaluarse a través de la lectura o audición de distintos tipos de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados, sino que deben presentarse variedad de contextos sociales y culturales.

La evaluación de las destrezas de expresión oral y escrita debe recoger situaciones cercanas y motivadoras para alumno, y especialmente en la expresión oral se cuidará que la aplicación se realice en un contexto similar al cotidiano de la vida en el aula.

Actitudes

En las unidades de evaluación (estímulos y preguntas) pueden estar presentes las actitudes integradas en el proceso de evaluación y se pueden tener presentes en la construcción de las pruebas. Las actitudes implicadas en la competencia en comunicación lingüística pueden agruparse en torno a tres categorías:

Tabla 7. Clasificación de las actitudes de la competencia comunicativa

Autonomía	Socialización	Ética
<p>Actitudes que tienen que ver con el uso del lenguaje para elaborar representaciones mentales que permitan organizar y regular tanto el propio pensamiento como las acciones y las propias emociones.</p> <p>Los estímulos y preguntas pueden referirse al desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo.</p>	<p>Son actitudes vinculadas a la capacidad empática de situarse en lugar de otras personas.</p> <p>Los estímulos y preguntas pueden referirse al respeto por otras culturas, la resolución pacífica de conflictos, el uso del diálogo, la no discriminación, la solidaridad, etc.</p>	<p>Se trata de actitudes vinculadas con el diálogo y la comunicación</p> <p>Los estímulos y preguntas pueden referirse al respeto y tolerancia por las ideas de los demás y a la apreciación de valores como la sinceridad, la cortesía, etc.</p>

La competencia comunicativa debe practicarse en un marco de actitudes y valores tales como: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia y la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos.

Valorar la propia identidad cultural y las de las otras culturas, reconocer el diálogo como vehículo de comprensión y acuerdo, o ver en la lectura una fuente de placer e información, son algunas de las actitudes que deben desarrollar el alumnado a la par que las habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos.

Cuadros de relaciones: los estándares de aprendizaje evaluables⁷

A través de estos cuadros se relacionan los contenidos y los procesos cognitivos de la competencia. En la intersección de la tipología de textos y de los procesos, y para valorar el desarrollo competencial del alumnado, se fijan, como elementos de mayor concreción, los estándares de aprendizaje evaluables, observables y medibles, que permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en la competencia.

El carácter instrumental de esta competencia permitirá fijar estándares evaluables de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo, aunque lógicamente los del área de Lengua Castellana y Literatura serán los mayoritarios.

El reducido número de ítems de la prueba condiciona los porcentajes de tipos de texto y procesos cognitivos; por este motivo, los que a continuación se especifican en los cuadros de relaciones podrán modificarse dentro de intervalos similares a los valores propuestos.

⁷ En los cuadros de relaciones se utilizarán las siguientes siglas al hacer referencia a los estándares : LL. : Lengua castellana y Literatura ; MAT. : Matemáticas ; CC.NN. : Ciencias de la Naturaleza ; CC.SS. : Ciencias Sociales ; E.F. : Educación Física ; E.ART. : Educación Artística.

Tabla 8. Cuadro de relaciones de la comprensión oral y escrita

Procesos	Contenidos: escuchar y leer				C. escrita	C. oral
	Tipos de texto					
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%		
Localizar y obtener información	LL. Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto.				40%	20%
	LL. Comprende información de textos de diferente tipo (narrativos, expositivos, etc.) a través de preguntas previas, localizando la información más importante.					
	LL. Identifica el tema de un texto.					
	LL. Identifica el título de un texto.					
	LL. Identifica palabras clave de un texto para facilitar la comprensión.					
			CC.NN./CC.SS. busca información.			
		MAT.-Interpreta gráficas y tablas a partir de información explícita.				
Integrar e interpretar	LL. Identifica las ideas principales y alguna secundaria de un texto.		LL. Identifica las ideas principales y alguna secundaria de un texto.		40%	60%
	CC.NN./CC.SS. Selecciona y organiza información y saca conclusiones.		CC.NN./CC.SS. Selecciona y organiza información y saca conclusiones.			
			MAT. Resolución de problemas a partir de la lectura de textos, gráficas y/o tablas.	MAT. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana.		
	LL. Identifica el sentido global de un texto.					
	LL. Identifica resúmenes de un texto.					
	LL. Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.					
	LL. Interpreta un título.					
	LL. Es capaz de interpretar la información del texto.					
	LL. Comprende el significado de palabras sinónimas y antónimas en diferentes oraciones.					
	Reflexionar y valorar	LL. Interpreta hipótesis sobre el contenido del texto.		LL. Interpreta hipótesis sobre el contenido del texto.		
LL. Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.						
LL. Reconoce la estructura del contenido en distintos tipos de texto.						
LL. Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, explicaciones, recetas, adivinanzas y canciones.						

Tabla 9. Cuadro de relaciones de la expresión oral y escrita

Procesos	Contenidos: hablar y escribir				E. escrita	E. oral		
	Tipos de texto							
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%				
Coherencia			LL Es capaz de expresar su opinión sobre temas cercanos, incorporando criterios personales en sus comentarios.		25%	30%		
	LL. Relata sucesos y anécdotas con coherencia.	LL. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura.	LL Realiza resúmenes de un texto.					
	LL. Escribe textos narrativos en los que se incluyan descripciones.		LL Elabora una hipótesis sobre el contenido del texto.					
			CC.NN./CC.SS. Comunica oralmente y por escrito los resultados obtenidos de la búsqueda de información.					
	LL Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.							
	LL. Produce textos sencillos a partir de unas pautas.							
	LL. Escribe textos sencillos propios de la vida cotidiana y del ámbito escolar y social.							
	LL. Produce textos a partir de documentos de diferente tipo según el modelo dado y su finalidad (narración, folleto, instrucciones, etc.).							
	LL. Expresa sus ideas y las trasmite con claridad, con sentido y progresiva corrección.							
	E.F. Expone sus ideas coherentemente, respetando las opiniones de los demás.							
Cohesión		LL. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura.	CC.NN./CC.SS. Elabora textos instructivos y explicativos para la comunicación, oral y escrita.		25%	20%		
	LL. Escribe textos narrativos en los que se incluyan descripciones.							
	LL Utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos adecuados para comunicarse en las interacciones orales.							
	LL Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.							
	LL. Utiliza en sus expresiones un vocabulario adecuado a su edad.							
	LL. Aplica correctamente los signos de puntuación.							
	LL. Utiliza correctamente los signos de interrogación y exclamación en las producciones escritas y orales.							
	LL. Escribe textos sencillos propios de la vida cotidiana y del ámbito escolar y social.							
	LL. Utiliza nexos adecuados a su edad.							
LL. Produce textos sencillos a partir de unas pautas.								

Tabla 9. Cuadro de relaciones de la expresión oral y escrita (continuación)

Procesos	Contenidos: hablar y escribir				E. escrita	E. oral
	Tipos de texto					
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%		
Adecuación		LL. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura.	CC.NN./CC.SS. Elabora textos instructivos y explicativos para la comunicación, oral y escrita.		25%	20%
	LL. Escribe textos narrativos en los que se incluyan descripciones.					
	LL. Redacta cartas, correos electrónicos y postales sencillas, atendiendo a las propiedades específicas de cada documento.					
	LL. Reconoce la finalidad y estructura que debe tener un texto.					
	LL. Adapta el texto al contexto, a la situación comunicativa.					
	LL. Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.					
	LL. Utiliza la lengua oral funcional empleando expresiones adecuadas para hacer peticiones, resolver dudas, pedir que repitan, agradecer una colaboración, tomar turno de palabra, formular deseos.					
	LL. Completa y escribe textos sencillos aplicando las normas ortográficas adecuadas a su nivel.					
	LL. Aplica, en las palabras de uso más frecuente, las normas de acentuación en sus producciones escritas.					
	LL. Produce textos sencillos a partir de unas pautas.					
	LL. Utiliza en sus expresiones un vocabulario adecuado a su edad.					
	LL. Escribe textos sencillos propios de la vida cotidiana y del ámbito escolar y social.					
	LL. Produce textos a partir de documentos de diferente tipo según el modelo dado y su finalidad (narración, folleto, instrucciones, etc.).					
	LL. Utiliza las mayúsculas al comienzo de texto y detrás de punto.					
LL. Utiliza correctamente la concordancia en género y en número de los artículos con los nombres a los que acompañan.						
E.F. Se expresa correctamente en diferentes situaciones, respetando las opiniones de los demás.						
Presentación (expresión escrita)	LL. Presenta con claridad y limpieza los escritos cuidando: presentación, caligrafía legible, márgenes, organización y distribución del texto en el papel.				25%	
	LL. Presenta con estructura adecuada un texto.					
		LL. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura.	CC.NN./ CC.SS. Cuida la presentación de los trabajos en papel o en soporte digital.			
	LL. Escribe textos narrativos en los que se incluyan descripciones.		CC.NN./CC.SS. Elabora textos instructivos y explicativos para la comunicación, oral y escrita.			

Tabla 9. Cuadro de relaciones de la expresión oral y escrita (continuación)

Procesos	Contenidos: hablar y escribir				E. escrita	E. oral
	Tipos de texto					
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%		
Fluidez (expresión oral)	LL Se expresa utilizando adecuadamente la entonación, pausas y modulación de voz.				30%	
	LL Utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos adecuados para comunicarse en las interacciones orales.					
	LL Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.					
		LL. Realiza sencillas descripciones relacionadas con la lectura.				
	LL Emplea elementos básicos que facilitan sus intervenciones comunicativas: entonación, pronunciación y vocabulario.					
	LL Aplica las normas socio-comunicativas de la interacción, conversación: espera de turnos y participación respetuosa.					
	LL Lee textos con fluidez, entonación y ritmo adecuados					
	LL Aplica los signos de puntuación para dar sentido a la lectura: punto, coma.					
	LL Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.	LL Es capaz de expresar su opinión sobre temas cercanos, incorporando criterios personales en sus comentarios.				
			CC.NN./CC.SS. Elabora textos instructivos y explicativos para la comunicación, oral y escrita.			

Matrices de especificaciones de la competencia⁸

Comprensión oral y escrita

Tabla 10. Matriz de especificaciones de la comprensión oral y escrita

	Procesos: comprensión oral y escrita		
	Localizar y obtener información	Integrar e interpretar	Reflexión y valoración
Comprensión escrita	40%	40%	20%
Comprensión oral	20%	60%	20%

⁸ Las matrices de especificaciones podrán modificarse, dentro de valores próximos a los propuestos, en función del reducido número de ítems que debe tener la prueba.

Expresión escrita y expresión oral

Tabla 11. Matriz de especificaciones de la expresión oral y escrita

	Procesos: expresión oral y escrita				
	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Presentación	Fluidez
Expresión escrita	25%	25%	25%	25%	----
Expresión oral	30%	20%	20%	----	30%

Distribución de los pesos de las destrezas

La siguiente tabla muestra diferentes posibilidades de la distribución de los porcentajes de las cuatro destrezas y su peso en la valoración final.

Tabla 12. Distribución de los pesos de las destrezas

	Oral	Escrita
Comprensión	15%	50%
Expresión	10%	25%
Total	25%	75%

A continuación se presentan ejemplos de unidades de evaluación. A través del siguiente enlace se puede acceder a unidades de pruebas completas:

http://www.mecd.gob.es/ince/Evaluacion_tercero_Primeria.html

Ejemplo de unidad de evaluación que configura la prueba de la competencia en comunicación lingüística de **COMPRESIÓN ESCRITA**: “Gazpacho de sandía”.

Gazpacho de sandía

(Adaptación de: <http://www.demoslavueltaaldia.com/receta/gazpacho-de-sandia-y-tomate>)

Descripción: ¡Fresquito, fresquito! Así es este gazpacho de sandía y tomate que te presentamos.

Paso 1:

Para hacer este gazpacho utiliza tomates bien maduros. Así es más fácil pelarlos y picarlos.

Paso 2:

Parte en rodajas la sandía y retira las pepitas. Córtala en trozos como del tamaño de una nuez y asegúrate de que todos los trozos están bien limpios.

Paso 3:

En un vaso para batidora, tritura los tomates junto con los trozos de sandía hasta obtener una mezcla. La clave para mezclar bien es que los ingredientes estén más o menos a la misma temperatura.

Paso 4:

Para evitar grumos, pasa toda tu mezcla por un colador grande.

Paso 5:

Para terminar, añade a la mezcla un pelín de sal, pimienta negra y un poco de aceite de oliva de buena calidad. Conserva en frío hasta el momento de servir.



Presentación: Sírvelo en plato hondo y decora con hojas de menta o albahaca fresca.

1. ¿Qué ingredientes tienes que tener preparados para hacer el gazpacho de sandía?

1.- Sandía

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

2. Antes de batir, ¿cómo tienes que preparar la sandía?

- A. Cortándola y quitando las pepitas
- B. Mezclándola con menta o albahaca
- C. Haciendo trozos sin quitar las pepitas
- D. Pelando antes el tomate y luego la sandía

3. ¿En qué paso de la receta necesitas la batidora?

4. Si te fijas en la foto, verás unas hojas decorando el gazpacho, ¿de qué planta pueden ser?

Descripción de los ítems de la unidad: GAZPACHO DE SANDIA

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL01	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: Gazpacho de sandía			
Tipo de texto	Instructivo		
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información		
Destreza	<input type="checkbox"/> comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica palabras clave de un texto para facilitar la comprensión		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			
¿Qué ingredientes tienes que tener preparados para hacer el gazpacho de sandía?			
1.- Sandía			
2.- _____			
3.- _____			
4.- _____			
5.- _____			
Criterios de corrección	<p>Respuestas correctas: tomate, sal, pimienta negra, aceite de oliva, menta, albahaca.</p> <p>Máxima puntuación: Código 1: Responde con cuatro de las respuestas posibles.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Responde con menos de cuatro respuestas correctas. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM N ^o : CL02	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: Gazpacho de sandía			
Tipo de texto	Instructivo		
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar		
Destreza	<input type="checkbox"/> Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Selecciona y organiza información y saca conclusiones..		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta cerrada			
Antes de batir, ¿cómo tienes que preparar la sandía?			
<p>A. Cortándola y quitando las pepitas</p> <p>B. Mezclándola con menta o albahaca</p> <p>C. Haciendo trozos sin quitar las pepitas</p> <p>D. Pelando antes el tomate y luego la sandía</p>			
Respuesta correcta	<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL03	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: Gazpacho de sandía			
Tipo de texto	Instructivo		
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información		
Destreza	<input type="checkbox"/> Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica palabras clave de un texto para facilitar la comprensión		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			

¿En qué paso de la receta necesitas la batidora?

Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 1: Paso 3.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
Observaciones	

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL04	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: Gazpacho de sandía			
Tipo de texto	Instructivo		
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar		
Destreza	<input type="checkbox"/> Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			
<p>Si te fijas en la foto, verás unas hojas decorando el gazpacho, ¿de qué planta pueden ser ?</p> <p>_____</p>			
Criterios de corrección	<p>Respuestas correctas: menta o albahaca fresca; menta; albahaca; albahaca fresca, planta aromática.</p> <p>Máxima puntuación: Código 1: Responde con cualquiera de las respuestas correctas.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
Observaciones			

Ejemplo de unidad de evaluación que configura la prueba de la competencia en comunicación lingüística, **COMPRESIÓN ORAL: “El oledor explorador”**.

El oledor explorador⁹

Érase un oledor al que le gustaba mucho explorar. Una mañana, el oledor encontró un mapa con el camino a la Isla de la Pimienta.

En su barco, navegó durante muchos días y muchas noches y de repente vio a lo lejos, la Isla de la Pimienta.

Había llegado a la isla, ahora tenía que buscar la pimienta. ¿Dónde podía comenzar a buscar?

El oledor buscó y buscó por todas las plantas de la isla. ¡El oledor ha encontrado la pimienta! Saltaba de alegría y estaba muy contento. El oledor, muy contento, recogía la pimienta en su cesta para poder plantarla cuando llegara a su casa.

El oledor escuchó unos pasos, se giró y vio al monstruo Pimienta. ¡Socorro! ¡Socorro! El oledor corría muy rápido, el monstruo Pimienta lo perseguía muy de cerca. ¡Bien! ¡Lo ha conseguido! ¡El oledor ha subido al barco! El monstruo estaba muy enfadado.

Cuando el oledor llegó a casa, los oledores le prepararon una gran fiesta.

Texto transcrito de: <https://www.youtube.com/watch?v=3Omh9oWfTfE>

1. ¿Qué tipo de texto has escuchado?

- A. Un cuento
- B. Una poesía
- C. Una adivinanza
- D. Una descripción

2. ¿Cuál es el título del cuento que has escuchado?

3. Pimienta, en el texto que has escuchado, es el nombre de...

- A. un mapa, una planta y un barco
- B. una planta, un barco y un mapa
- C. un barco, un monstruo y una isla
- D. una isla, una planta y un monstruo

⁹ El texto estará grabado y los alumnos lo escucharán dos veces.

4.Cuál de estas palabras tiene un significado parecido a «explorador»

- A. Oledor
- B. Navegante
- C. Conductor
- D. Aventurero

5. Di cuáles de estas frases son verdaderas (V) y cuáles falsas (F)

El monstruo Pimienta es amigo del oledor	
Los amigos del oledor celebraron su partida	
El oledor encontró un mapa de la Isla de la Pimienta	
El oledor quería ir a por pimienta para plantarla en su casa	

6. El protagonista se llama oledor porque tiene...

- A. buen oído
- B. buen tacto
- C. buen olfato
- D. buena vista

Descripción de los ítems de la unidad: **EL OLEDOR EXPLORADOR**

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL01		
Competencia en comunicación lingüística				
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador				
Tipo de texto	Narrativo			
Proceso cognitivo	Reflexionar y valorar			
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral		<input type="checkbox"/> Comprensión escrita	
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta	
Estándar de aprendizaje	Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, explicaciones, recetas, adivinanzas y canciones.			
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta cerrada				
¿Qué tipo de texto has escuchado?				
<p>A. Un cuento B. Una poesía C. Una adivinanza D. Una descripción</p>				
Respuesta correcta	<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
Observaciones				

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL02	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador			
Tipo de texto	Narrativo		
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica el título de un texto		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			
¿Cuál es el título del cuento que has escuchado?			
<hr/>			
Criterios de corrección	Respuestas correctas: El oledor explorador / Oledor explorador Máxima puntuación: Código 1: La respuesta es totalmente correcta. Ninguna puntuación: Código 0: La respuesta no es del todo correcta o es incorrecta. Código 9: Se ha dejado en blanco		
OBSERVACIONES			

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL03	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador			
Tipo de texto	Narrativo		
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral		<input type="checkbox"/> Comprensión escrita
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica el sentido global de un texto		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta cerrada			

Pimienta, en el texto que has escuchado, es el nombre de...

- A. un mapa, una planta y un barco
- B. una planta, un barco y un mapa
- C. un barco, un monstruo y una isla
- D. una isla, una planta y un monstruo

Respuesta correcta	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input checked="" type="checkbox"/> D
Observaciones				

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL04		
Competencia en comunicación lingüística				
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador				
Tipo de texto	Narrativo			
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar			
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral		<input type="checkbox"/> Comprensión escrita	
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta	
Estándar de aprendizaje	Comprende el significado de palabras sinónimas y antónimas en diferentes oraciones			
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta cerrada				
¿Cuál de estas palabras tiene un significado parecido a «explorador»?				
<p>A. Oledor</p> <p>B. Navegante</p> <p>C. Conductor</p> <p>D. Aventurero</p>				
Respuesta correcta	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input checked="" type="checkbox"/> D
Observaciones				

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL05	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador			
Tipo de texto	Narrativo		
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral <input type="checkbox"/> comprensión escrita		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			

Di cuáles de estas frases son verdaderas (V) y cuáles falsas (F)

El monstruo Pimienta es amigo del oledor	
Los amigos del oledor celebraron su partida	
El oledor encontró un mapa de la Isla de la Pimienta	
El oledor quería ir a por pimienta para plantarla en su casa	

Criterios de corrección	<p>Respuesta correcta: F / F / V / V</p> <p>Máxima puntuación: Código 2: Todas las respuestas son correctas.</p> <p>Puntuación parcial: Código 1: Tres preguntas son correctas.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Tiene dos o más respuestas incorrectas. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
Observaciones	

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL06	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El oledor explorador			
Tipo de texto	Narrativo		
Proceso cognitivo	Reflexionar y valorar		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Comprensión oral	<input type="checkbox"/> comprensión escrita	
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Interpreta hipótesis sobre el contenido del texto		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta cerrada			

El protagonista se llama oledor porque tiene...

- A. buen oído
- B. buen tacto
- C. buen olfato
- D. buena vista

Respuesta correcta	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input checked="" type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
Observaciones				

Ejemplo de unidad de evaluación que configura la prueba de la competencia en comunicación lingüística, EXPRESIÓN ESCRITA: “El perro, el mejor amigo del hombre”.

El perro, el mejor amigo del hombre

Sabemos que muchos de vosotros tenéis en casa una mascota o animal de compañía. El más habitual es el perro, ¿a qué sí?

Ahora vas a describir el perro de la imagen. ¿Estás preparado?



Imagen : http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/26/YellowLabradorLooking_new.jpg

Organiza tus ideas

- 1. Antes de empezar, piensa en las características del animal. Para ayudarte, completa la siguiente tabla con palabras describan al perro que has elegido:**

Tamaño		Ojos	
Pelo		Orejas	
Color		Patas	
Cabeza		Cola	

Ahora, imagina...

Nombre	
Carácter o forma de ser	
Al perro le gusta mucho...	

¡Toca escribir!

- 2. A continuación, realiza la descripción del perro en las líneas dibujadas, utilizando las palabras de la tabla anterior.**

Intenta:

- Seguir el orden de la tabla anterior.
- Utilizar un vocabulario original y variado, evita las repeticiones.
- Usar signos de puntuación: punto y seguido para separar frases, punto y aparte para separar párrafos y las comas cuando sea necesario.
- Y cuidar la ortografía y la presentación.

A. ¿Al leer el texto se sabe de qué animal se trata?

SÍ NO

B. ¿Cambiarías algo de lo que has escrito?

SÍ NO

C. ¿Has visto alguna falta de ortografía al revisarlo?

SÍ NO

D. ¿Has separado el texto en párrafos?

SÍ NO

E. ¿Te parece que el texto está limpio y tiene una letra clara?

SÍ NO

F. ¿Otro niño o niña sería capaz de imaginar este perro leyendo tu descripción?

SÍ NO

Descripción de los ítems de la unidad: EL PERRO, EL MEJOR AMIGO DEL HOMBRE

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL01	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Instructivo (esquema)		
Proceso cognitivo	Planificación*		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta construida			
<p>Antes de empezar, piensa en las características del animal. Para ayudarte, completa la siguiente tabla con palabras que describan al perro que has elegido.</p>			
Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 2: Si se completa la tabla con las ocho palabras adecuadas para cada referente.</p> <p>Puntuación parcial: Código 1: Si se completan al menos cuatro de los ocho espacios con palabras adecuadas para cada referente.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Si no se completan al menos cuatro de los espacios o se completan con palabras inadecuadas. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
Observaciones	<p>(*) El proceso de planificación puede no ser valorado para la evaluación, dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada del mismo, pero se recomienda que el alumno o la alumna efectúe la tarea como ayuda para la realización de los siguientes ítems.</p>		

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL02	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Descriptivo		
Proceso cognitivo	Coherencia		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Produce textos sencillos a partir de unas pautas Expresa sus ideas y las transmite con claridad, con sentido y progresiva corrección.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta abierta de expresión escrita			
A continuación, realiza la descripción del perro en las líneas dibujadas, utilizando las palabras de la tabla anterior.			
Criterios de corrección	<p>Ejemplos de respuestas correctas (Código 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki aunque no sea de raza. Es grande y su pelo es de color miel. La cabeza de Yaki es mediana con unos enormes ojos y orejas. Sus patas son cortas y finas pero corre muy rápido a pesar de ello. Su cola parece un plumero. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con él. <p>Ejemplos de respuestas parcialmente correctas (Código 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki aunque no sea de raza. Yaki es pequeño. El pelo de Yaki es de color miel. La cabeza de Yaki es mediana con unos enormes ojos y orejas. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con él. Yaki tiene las patas largas y fuertes pero corre muy rápido. La cola de Yaki parece un plumero. <p>Ejemplos de respuestas incorrectas (Código 0):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki. A mi vecina no le gustan los perros y tiene un gato. Yaki es pequeño. Le encantan las salchichas y a mí también. Cenamos salchichas todos los viernes en mi casa. Yaki es marrón. La cabeza de Yaki tiene ojos y orejas grandes, pero mis ojos son pequeños pero mi boca es grande. Qué bonito es Yaki. <p>Codificación según los criterios de la Tabla 13</p>		
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL03	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Descriptivo		
Proceso cognitivo	Cohesión		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Utiliza en sus expresiones un vocabulario adecuado a su edad. Aplica correctamente los signos de puntuación. Utiliza nexos adecuados a su edad.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta abierta de expresión escrita			
A continuación, realiza la descripción del perro en las líneas dibujadas, utilizando las palabras de la tabla anterior.			
Criterios de corrección	<p>Ejemplos de respuestas correctas (Código 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki aunque no sea de raza. Es grande y su pelo es de color miel. La cabeza de Yaki es mediana con unos enormes ojos y orejas. Sus patas son largas y finas pero corre muy rápido a pesar de ello. Su cola parece un plumero. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con él. ¡Este perro es el mejor! <p>Ejemplos de respuestas parcialmente correctas (Código 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho este perro Yaki. Yaki no es de <i>marca</i>. Es grande y su pelo es de color miel. La cabeza de Yaki es mediana con unos enormes ojos y orejas sus patas son cortas y fuertes y corre muy rápido. Su cola tiene el pelo loco. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con Yaki. ¡Este perro es el mejor! <p>Ejemplos de respuestas incorrectas (Código 0):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta Yaki. Yaki no es de <i>marca</i>. Es grande su pelo es marrón. La cabeza de Yaki es chica con ojos y orejas grandes sus patas son largas y corre muy. Su cola parece loca. Lo que más le gusta es pasear conmigo juego con Yaki ¿Este perro es el mejor! <p>Codificación según los criterios de la Tabla 13</p>		
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL04	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Descriptivo		
Proceso cognitivo	Adecuación		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	<p>Completa y escribe textos sencillos aplicando las normas ortográficas adecuadas a su nivel.</p> <p>Aplica, en las palabras de uso más frecuente, las normas de acentuación en sus producciones escritas.</p> <p>Utiliza las mayúsculas al comienzo de texto y detrás de punto.</p>		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta abierta de expresión escrita			
A continuación, realiza la descripción del perro en las líneas dibujadas, utilizando las palabras de la tabla anterior.			
Criterios de corrección	<p>Ejemplos de respuestas correctas (Código 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki, aunque no sea de raza. Es grande y su pelo es de color miel. La cabeza de Yaki es mediana con unos enormes ojos y orejas. Sus patas son largas y fuertes pero corre muy rápido a pesar de ello. Su cola parece un plumero. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con él. ¡Este perro es el mejor! <p>Ejemplos de respuestas parcialmente correctas (Código 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho Yaki, aunque no sea de raza. Es grande y su pelo es de color miel. La <i>caveza</i> de Yaki es mediana con unos enormes <i>hojos</i> y orejas. Sus patas son cortas y finas pero <i>corres</i> muy rápido. Su cola <i>parezca</i> un plumero. Lo que más le gusta es pasear conmigo porque juego con él. ¡Este perro es el mejor! <p>Ejemplos de respuestas incorrectas (Código 0):</p> <ul style="list-style-type: none"> - me gusta mucho Yaki. No es de <i>rasa</i>. Era grande. Su pelo es <i>marron</i>. La <i>caveza de yaki</i> es con <i>un grandes hojos y horejas</i>. Sus patas son <i>corta</i>. Su cola es <i>largas</i>. ¡Mi perro es el mejor! <p>Codificación según los criterios de la Tabla 13</p>		
Observaciones			

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL05	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Descriptivo		
Proceso cognitivo	Presentación		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Presenta con claridad y limpieza los escritos cuidando: presentación, caligrafía legible, márgenes, organización y distribución del texto en el papel.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta abierta de expresión escrita			
A continuación, realiza la descripción del perro en las líneas dibujadas, utilizando las palabras de la tabla anterior.			
Criterios de corrección	Codificación según los criterios de la Tabla 13		
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CL06	
Competencia en comunicación lingüística			
Título de la unidad de evaluación: El perro, el mejor amigo del hombre			
Tipo de texto que se pide escriba el alumno	Descriptivo		
Proceso cognitivo	Revisión*		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input type="checkbox"/> Expresión oral		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.		
<input checked="" type="checkbox"/> Pregunta de respuesta semiconstruida			

Finalmente, una vez acabada tu descripción, debes volver a leerla. Sabrás que está bien escrito si otra persona es capaz de imaginar cómo es tu perro al leer la descripción. Contesta ahora a las siguientes preguntas rodeando lo que consideres que se cumple en el texto que has escrito:

- ¿Al leer el texto se sabe de qué animal se trata? SÍ NO
- ¿Cambiarías algo de lo que has escrito? SÍ NO
- ¿Has visto alguna falta de ortografía al revisarlo? SÍ NO
- ¿Has separado el texto en párrafos? SÍ NO
- ¿Te parece que el texto está limpio y tiene una letra clara? SÍ NO
- ¿Otro niño o niña sería capaz de imaginar este perro leyendo tu descripción? SÍ NO

Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 1: Si se rodea de forma coherente las seis opciones en coherencia con la descripción realizada y las respuestas dadas.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Si no se rodea de manera crítica, teniendo en cuenta la descripción realizada. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
Observaciones	(*) El proceso de revisión puede no ser valorado para la evaluación, dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada del mismo, pero se recomienda que el alumno efectúe la tarea para futuras producciones.

Tabla 13. Criterios de codificación para las unidades de expresión escrita

	Puntuación máxima Código 2	Puntuación parcial Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Coherencia	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos estructurados, con sentido global. - Da información pertinente, sin repeticiones ni datos irrelevantes. - Se expresa con ideas claras, comprensibles y completas. - Progresión temática: no se observan saltos ni omisiones injustificadas entre oraciones. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene algún fallo en la estructuración del texto, aunque responde a un sentido global. - Producen algunas repeticiones, pero no aporta datos irrelevantes y es coherente con la finalidad del texto. - Tiene dificultades para exponer de forma clara y completa sus ideas, pero es posible comprender la intencionalidad de la producción. - La producción presenta progresión temática, pero se observan algunos saltos u omisiones injustificadas entre oraciones. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No da estructura al texto, no hay sentido global del mismo. - La información es repetitiva. - No hay conexión entre los elementos de la producción. - La falta de claridad en la exposición de las ideas impide la comprensión de su intención comunicativa. - La producción no presenta progresión temática: se observan saltos y omisiones injustificadas entre oraciones. 	Deja la respuesta en blanco
Cohesión	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos utilizando un vocabulario de forma precisa, adaptado a su edad. - Usa sinónimos y pronombres para evitar repeticiones. - Aplica correctamente los signos de puntuación en producciones adecuadas a su edad. - Utiliza correctamente signos de interrogación y exclamación en sus producciones. - Las oraciones están bien enlazadas: uso correcto de conectores y conjunciones. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribe textos utilizando vocabulario adaptado a su edad, pero con algunos errores. - Usa sinónimos habitualmente, pero no pronombres. - Omite alguno de los puntos al separar oraciones o presenta fallos en el uso de la coma. - Omite el principio o el final de alguno de los signos de interrogación o de exclamación. - La mayoría de las oraciones están bien enlazadas, aunque presenta algún fallo en el uso de conectores y conjunciones. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza vocabulario muy básico y, en ocasiones, de forma errónea. - Tiene un lenguaje repetitivo, sin uso de sinónimos ni pronombres. - Tiene fallos de puntuación: no utiliza puntos para separar oraciones, ni comas para las enumeraciones. - No aplica correctamente interrogaciones ni exclamaciones. - Las oraciones no están enlazadas: no utiliza, o utiliza mal, conectores y conjunciones. 	Deja la respuesta en blanco

Tabla 13. Criterios de codificación para las unidades de expresión escrita (continuación)

	Puntuación máxima Código 2	Puntuación parcial Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Adecuación	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adapta el texto a la situación comunicativa y finalidad del mismo. - Aplica normas ortográficas en producciones adaptadas a su edad, así como las del uso de mayúscula. - Utiliza adecuadamente aspectos morfológicos de género y número, así como los tiempos verbales correspondientes. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adapta el texto a la situación comunicativa, pero no tiene en cuenta su finalidad. - Comente hasta tres fallos ortográficos básicos (b/v, h, g/j...) en palabras de uso común, pero hace buen uso de mayúscula. - Utiliza adecuadamente aspectos morfológicos de género y número, aunque tiene algún fallo en el uso de tiempos verbales. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su producción es un texto muy básico que no está adaptado a la situación comunicativa ni a la finalidad de la producción. - Tiene más de tres fallos ortográficos básicos (b/v, h, g/j...) en palabras de uso común, así como fallos en el uso de la mayúscula. - Tiene fallos en la concordancia de género y número, así como en tiempos verbales. 	Deja la respuesta en blanco
Presentación	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta sus producciones de forma limpia, sin tachones, con márgenes y siguiendo la pauta marcada. - Cuida la caligrafía que es clara, legible, regular y de tamaño adecuado. - Su producción tiene aspecto de texto ordenado. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta sus producciones de forma limpia, respetando los márgenes y la pauta marcada, pero comete uno o más tachones, - La caligrafía es legible, pero necesita mejorar en claridad. - Utiliza el mismo tipo de caligrafía y tipo de letra, pero el tamaño de su letra es excesivamente pequeño o excesivamente grande. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta sus producciones sin limpieza, con tachones, sin respetar márgenes, ni la pauta de líneas marcada. - Mezcla en un mismo texto diferentes caligrafías y tipos de letras. - Caligrafía ilegible. - Textos desordenados. 	Deja la respuesta en blanco

Tabla 14¹⁰. Criterios de codificación para las unidades de expresión oral

	Puntuación máxima Código 2	Puntuación parcial Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Coherencia	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las ideas están razonablemente ordenadas. - La información progresa adecuadamente. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay cierto desorden en las ideas. - La información progresa aunque haya alguna repetición o incoherencia. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El discurso está desordenado. - Se pierde el sentido global. - La información es repetitiva e incoherente. 	Sin respuesta
Cohesión	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario adecuado a su edad y al tema y variado, sin recurrir al léxico de otra lengua. - No hay apenas errores gramaticales. - Pronunciación clara y correcta. - En general, completa las oraciones y las enlaza. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocabulario adecuado a su edad, pero no al tema. - Pueden aparecer algunos errores morfológicos y sintácticos. - Comete incorrecciones que no dificultan la comprensión. - Utiliza algunos conectores sencillos. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocabulario muy limitado. - Abundancia de repeticiones. -Usa estructuras gramaticales incorrectas. -La pronunciación dificulta la comprensión. -El discurso resulta inconexo por falta de conectores o por quedar algunas oraciones incompletas. 	Sin respuesta
Adecuación	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El discurso producido cumple la tarea encomendada y se ajusta al género previsto con autonomía. - Desarrolla el tema adecuadamente. - Aporta algún dato relevante. - Realiza el discurso de forma autónoma. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se ajusta a la tarea con alguna ayuda, aunque no del todo al género previsto. -Desarrollo suficiente del tema. -Hace bien el discurso, pero con ayuda. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No se ajusta a la tarea propuesta o lo hace con mucha dificultad. Necesita ayuda. -Insuficiente desarrollo del tema. -No cumple el discurso propuesto, ni con ayuda 	Sin respuesta

¹⁰ Se incluye esta tabla como posible referencia para la corrección de la expresión oral.

Tabla 14. Criterios de codificación para las unidades de expresión oral (continuación)

	Puntuación máxima Código 2	Puntuación parcial Código 1	Ninguna puntuación Código 0	Ninguna puntuación Código 9
Fluidez	<p>Representa el nivel adecuado para este curso, cumpliendo los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entonación natural y con inflexiones. - Mantiene un ritmo fluido sin cortes. <p>(Interacción/diálogo)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto el turno de palabra. -Tiene en cuenta lo que dice el interlocutor y es capaz de seguir su discurso. 	<p>Cumple de forma básica, en relación a su curso, los requisitos reflejados en el código 2, aunque presenta alguno de estos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entonación natural. En ocasiones varía el tono. - Ritmo fluido aunque a veces haya dudas y vacilaciones. <p>(Interacción/diálogo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa pero, a veces, necesita ayuda para tomar la palabra. - En general, respeta el turno de palabra aunque a veces interviene cuando no le corresponde. -En ocasiones no tiene en cuenta lo que dice su interlocutor. 	<p>No cumple los requisitos básicos, en relación a su curso, para este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entonación poco natural, plana. -Discurso entrecortado, poco fluido. <p>(Interacción/diálogo)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escasa participación, sin ayuda no toma la iniciativa en el diálogo. - No respeta el turno de palabra e interrumpe a su interlocutor. - No sigue el hilo de la conversación, ni tiene en cuenta lo que dice su interlocutor. 	Sin respuesta

9. Competencia matemática

Presentación de la competencia

Definición y finalidad

La competencia matemática es "la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entrena, en distintos grados, la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas)¹¹.

De esta manera, esta competencia contribuye a la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, ya que incluye conocimientos, destrezas, habilidades, estrategias, motivaciones y actitudes que permiten interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. La medida en que los elementos y razonamientos matemáticos se utilizan habitualmente para resolver situaciones cotidianas proporciona sentido a esta competencia. Esto incluye la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información.

La competencia matemática implica la *capacidad* de aplicar los conocimientos y los razonamientos matemáticos y sus herramientas para describir, interpretar y predecir en su contexto fenómenos de distinto tipo. Requiere *conocimientos* sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de operaciones y representaciones matemáticas, además de la comprensión de términos y conceptos matemáticos. Entre otros aspectos, incluye una serie de *habilidades* como:

- El conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en distintos contextos personales, sociales, profesionales o científicos que involucren situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana.
- La puesta en práctica de procesos de razonamiento que lleven a la obtención de información mediante cadenas argumentales en la realización de cálculos, análisis de gráficos y representaciones matemáticas y a la manipulación de expresiones algebraicas, incorporando medios digitales cuando sea oportuno.
- La búsqueda de soluciones que permitan emitir juicios fundamentados y tomar decisiones razonadas a los problemas planteados mediante la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados.
- La reflexión y argumentación, sobre la adecuación al contexto, de la solución alcanzada.

La competencia matemática incluye una serie de *actitudes y valores* que se basan en el rigor, el esfuerzo, la perseverancia, el trabajo en equipo, el respeto a los datos y la veracidad. Esto requiere de los alumnos:

- Una disposición favorable frente a contextos de contenido matemático.

¹¹ Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. D.G. Educación y Cultura. Comisión Europea (2007).

- Valorar la necesidad de explorar distintas fuentes de información, así como su utilización cuando la situación lo aconseje, con el fin de ir adquiriendo, de forma progresiva, conocimientos más complejos a partir de experiencias y conocimientos previos.
- Reconocer el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo y utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para aplicarlos en la resolución de los problemas que puedan surgir en determinadas situaciones a lo largo de la vida.
- Manifiestar un estilo de trabajo ordenado y sistemático abordando de forma creativa la búsqueda de soluciones a problemas.
- Ser perseverante en la tarea, desarrollar la mirada crítica y reflexionar sobre los resultados.

En Educación Primaria, la competencia matemática permite iniciarse en la resolución de problemas que incluyan la necesidad de realizar operaciones sencillas de cálculo, conocimientos de geometría, realización de estimaciones y recogida y tratamiento básico de datos, favoreciendo el espíritu emprendedor ante nuevas situaciones planteadas en contextos reales.

Dimensiones de la competencia

Contextos y situaciones

El R.D. 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el Anexo I, apartado d), desarrolla el currículo de matemáticas y establece que: “el trabajo en esta área estará basado en la experiencia, los contenidos de aprendizaje parten de lo cercano y se deberán abordar en contextos de identificación y resolución de problemas. Las matemáticas se aprenden utilizándolas en contextos funcionales relacionados con situaciones de la vida diaria, para ir adquiriendo progresivamente conocimientos más complejos a partir de las experiencias y los conocimientos previos”.

Las situaciones o contextos se refieren a escenarios próximos al alumno, que requieren dar respuesta a un reto planteado haciendo uso de la competencia matemática para afrontarlo con éxito.

Tal y como se recoge en el marco teórico de PISA 2012, “la competencia matemática se desarrolla en el contexto de un desafío o problema que se presenta en el mundo real”.

Las pruebas que se propongan en esta evaluación deben contextualizarse en una parte cercana al mundo de los estudiantes. Las situaciones más próximas serán las relativas a su vida personal y familiar, seguidas de su vida escolar, para continuar con las que correspondan a su vida social (ocio, comunidad local, etc.). En este nivel académico, a notable distancia de las anteriores, se encuentran las situaciones o contextos de tipo científico y humanístico.

De esta manera, en las unidades que se presenten para evaluar la competencia matemática se definirán y utilizarán cuatro tipos de situaciones:

- *Personal*: englobando problemas o desafíos a los que podría enfrentarse el alumno relacionados con él mismo, su familia o su grupo de amigos.
- *Escolar*: situaciones relacionadas con la vida escolar y el grupo o grupos de compañeros.
- *Social*: situaciones referidas al barrio, a la localidad o a la sociedad en general.

- *Científica y humanística*: relacionada con la aplicación de las matemáticas al mundo artístico, de las ciencias sociales, naturales y a la tecnología.

Se deben presentar los ítems enmarcados en un estímulo, de manera que este contenga la información necesaria para responder las preguntas, dentro una situación concreta.

Bloques de contenidos

El área de matemáticas es la que contribuye en mayor medida a la adquisición de esta competencia, si bien en esta labor colaboran todas las áreas y materias del currículo.

El R.D. 126/2014, de 28 de febrero, organiza el currículo de Matemáticas alrededor de diferentes líneas de contenido, que reflejan ramas de conocimiento históricamente establecidas. Sin embargo, en el mundo real los fenómenos susceptibles de un tratamiento matemático no aparecen, en general, compartimentados de forma nítida. Los contenidos del área de matemáticas se han organizado en cinco grandes bloques:

- Procesos, métodos y actitudes en matemáticas
- Números
- Medida
- Geometría
- Estadística y probabilidad

Se observa que estos bloques de contenidos del área de matemáticas permiten incorporar la contribución de las restantes áreas curriculares, de ahí que se opte por su consideración como bloques de contenidos para el marco de la evaluación del tercer curso de Educación Primaria. La denominación del bloque “Estadística y probabilidad” se sustituirá por “Incertidumbre y datos” puesto que se considera que se adapta mejor a la evaluación del alumnado de tercer curso de Educación Primaria. Por otro lado, el bloque “procesos, métodos y actitudes en matemáticas” se ha formulado con la intención de que sea la columna vertebral del currículo, por lo que se incorpora en la evaluación mediante la distribución de sus estándares en el resto de los bloques.

En definitiva, los bloques de contenidos objeto de la evaluación se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 15. Bloques de contenidos para la evaluación de la competencia matemática

Bloques de contenidos para la evaluación de la competencia matemática. Tercer curso de Educación Primaria	
•	Números
•	Medida
•	Geometría
•	Incertidumbre y datos

Esta distribución permite ajustarse al perfil de la competencia matemática en tercer curso de Educación Primaria e incorporar así la contribución de las restantes áreas curriculares en su desarrollo.

Para cada uno de estos bloques de contenidos, el currículo establece estándares de aprendizaje evaluables que permitirán definir los resultados de los mismos y que concretan mediante acciones lo que el alumnado debe saber y saber hacer. Estos estándares propios del

área de matemáticas, junto con los de las otras áreas que contribuyen a la adquisición de la competencia matemática, se incorporarán más adelante en los cuadros en los que se relacionan las distintas dimensiones de la competencia.

Procesos cognitivos

En la evaluación de la competencia matemática se tienen en cuenta tres procesos de índole cognitiva, que se enmarcan dentro de tres grupos:

- *Conocer y reproducir.* Hace referencia al conocimiento del lenguaje básico matemático, a las propiedades y hechos matemáticos esenciales y a la repetición de los algoritmos de cálculo practicados, relacionándolos con procesos y problemas matemáticos familiares que incluyan las operaciones básicas. Se requiere para la realización de los ejercicios más sencillos.
- *Aplicar y analizar.* Implica saber utilizar distintas herramientas matemáticas y establecer relaciones entre situaciones diversas en contextos relativamente conocidos, seleccionar estrategias de resolución, realizar cálculos y obtener soluciones. Es necesaria en los problemas de dificultad media.
- *Razonar y reflexionar.* Requiere la capacidad de pensamiento lógico y sistemático, e implica el análisis de los resultados obtenidos en la resolución de un desafío y la reflexión crítica sobre el proceso seguido. Hace referencia a la interpretación del resultado en función del contexto en el que se ha planteado, y la comunicación del método empleado y el resultado obtenido de forma adecuada. Implica un mayor grado de adquisición de la competencia.

Los seis niveles o gradaciones de procesos cognitivos que permiten su dominio se presentan en la tabla siguiente con su correspondiente definición, y se identifican con cada uno de los tres grupos anteriores.

Además, se señalan una serie de verbos que indican acciones asociadas a cada uno de los procesos y enriquecen la descripción de los mismos, aunque determinados verbos o acciones se asociarán a distintos procesos dependiendo de la explicitación concreta que se haga a través de los estándares de aprendizaje.

Tabla 16. Procesos para la evaluación de la competencia matemática

Procesos		Descripción	Acciones
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	Acciones de recordar y reconocer los términos, los hechos, los conceptos elementales del conocimiento matemático y de reproducir algoritmos.	Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar.
	Comprensión	Acciones para captar el sentido y la intencionalidad de textos de lenguaje matemático y de códigos relacionales e interpretarlos para resolver problemas.	Explicar, ilustrar, extraer, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.
Aplicar y analizar	Aplicación	Aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas.	Clasificar, resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar.
	Análisis	Posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.	Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planificar, resolver, analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluir.
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación	Acciones de recoger información y relacionarla de distintas formas, establecer nuevos patrones y descubrir soluciones alternativas.	Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar.
	Juicio y valoración	Capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentadas.	Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, reformular, establecer criterios y/o límites.

Destrezas

El artículo 12.3 del RD 126/2014, de 28 de febrero, establece que la evaluación individualizada al finalizar tercer curso de Educación Primaria medirá el grado de destreza en cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia matemática. Por ello, esta evaluación se organiza en estas dos destrezas.

El término *cálculo* hace referencia al resultado correspondiente de la acción de *calcular o contar*. Calcular consiste en realizar las operaciones necesarias para obtener un resultado derivado de datos previamente conocidos. La perspectiva del cálculo en esta evaluación no se limitará a reproducir un procedimiento mecánico, o algoritmo, sino también incluirá procedimiento de cálculo mental, inclusión en un contexto, reflexión sobre la o las operaciones utilizadas y la adecuación del resultado. Las preguntas de cálculo no se plantearán de forma abstracta sino que se referirán a un contexto cercano al alumno.

La *resolución de problemas* se refiere a la conclusión de un proceso que tiene como pasos previos la identificación del problema y su modelización: identificar los datos, seleccionar y desarrollar un determinado procedimiento y llegar a una solución razonable, interpretando el resultado en su contexto. La solución de un problema no debe ser obvia a partir del planteamiento inicial. El matemático G.H. Wheatley lo definió de la siguiente forma: “La resolución de problemas es lo que haces cuando no sabes qué hacer” (original: *What you do when you don't know what to do*).

Actitudes relacionadas con la competencia matemática

La actitud frente a los desafíos que se presentan en la resolución de problemas está estrechamente vinculada a factores como el interés, la motivación, la atención y el deseo de aprender, variables que son determinantes no solo en la mejora del rendimiento sino en el grado de realización personal.

El desarrollo de la competencia matemática debe fomentar actitudes y valores tales como:

- La curiosidad, el interés y la perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- El interés por aplicar las soluciones y los logros alcanzados en diferentes contextos.
- La autonomía en el trabajo personal.
- La valoración de la colaboración en la resolución de problemas y de otros métodos o procedimientos diferentes a los propios.

Reconocida la importancia de las actitudes, resulta necesario afrontar su evaluación también en relación a la competencia matemática. Sin embargo, dada su naturaleza, resulta difícil incorporar esta evaluación en una prueba externa, y esta debe abordarse principalmente en la evaluación continua e interna del alumnado.

La evaluación de las actitudes relacionadas con la competencia matemática deberá realizarse a través de los estándares de aprendizaje actitudinales que recorren el currículo de la Educación Primaria y se recogerán en las unidades de evaluación como un aspecto adicional integrado en el conjunto de la evaluación.

Cuadro de relaciones: los estándares de aprendizaje evaluables¹²

El conjunto de estándares evaluables que dan cuerpo al proceso de evaluación proceden de la concreción de los recogidos en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Los cuadros de relaciones que se presentan a continuación suponen un cruce de los bloques de contenidos con los procesos identificados y definidos en el apartado anterior. Se presentan también en las tablas las dos destrezas objeto de evaluación.

Las relaciones se organizan en cuatro tablas, correspondientes a los bloques de contenidos de números, medida, geometría e incertidumbre y datos. Cada fila de la tabla se refiere a los procesos. Las celdas contienen enunciados que son la concreción de los estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a tercer curso de Educación Primaria. Se han incluido los estándares de aprendizaje que permiten definir de forma más concreta el objetivo de la evaluación siguiendo las pautas establecidas en el perfil de la competencia o conjunto de estándares de aprendizaje de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia y que reflejan en qué medida contribuye cada área al desarrollo de esa competencia concreta. La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

¹² En los cuadros de relaciones se utilizarán las siguientes siglas al hacer referencia a los estándares : LL. : Lengua castellana y Literatura ; MAT. : Matemáticas ; CC.NN. : Ciencias de la Naturaleza ; CC.SS. : Ciencias Sociales ; E.F. : Educación Física ; E.ART. : Educación Artística.

Tabla 17. Cuadro de relaciones: bloque Números

		NÚMEROS	
		Cálculo	Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	MAT.Utiliza las tablas de multiplicar para realizar cálculo mental.	
			LL. Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.
		MAT.Utiliza los números ordinales (hasta el vigésimo) en contextos reales, realizando las comparaciones adecuadas.	
		MAT.Realiza operaciones de suma, resta y multiplicación con números naturales utilizando los algoritmos correspondientes. (Números naturales hasta 10.000 y multiplicación por dos cifras como máximo).	
		MAT.Realiza divisiones con números naturales (divisor de una cifra).	
	Comprensión	MAT.Automatiza los algoritmos de las operaciones.	
		MAT.Lee, escribe y ordena, en textos numéricos y de la vida cotidiana, números naturales (hasta 10.000), interpretando el valor de posición de cada una de sus cifras.	
		MAT.Lee, escribe y ordena, en textos numéricos y de la vida cotidiana fracciones sencillas (propias con denominador hasta 5).	
		MAT.Calcula sumas, restas, multiplicaciones y divisiones comprobando el resultado (naturales hasta 10.000; multiplicaciones por dos cifras como máximo; divisor de una cifra).	
		MAT.Identifica datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas, ...).	
Aplicar y analizar	Aplicación	MAT.Ordena conjuntos de números de distinto tipo (naturales hasta 10.000 y fracciones propias con denominador hasta 5).	
		MAT.Construye sin soporte visual series numéricas, ascendentes y descendentes, de cadencias 2, 10 y 100 a partir de cualquier número y de cadencias 5, 25 y 50 a partir de múltiplos de 5, 25 y 50.	
		MAT.Calcula dobles y mitades.	
		MAT.Lee, escribe y ordena, utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números: naturales hasta 10.000 y fracciones sencillas (propias, con denominador hasta 5).	
	Análisis	MAT.Aproxima números naturales a las decenas, centenas y millares.	
		MAT.Interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas, ...)	
		MAT.Reconoce diferentes tipos de números (naturales hasta 10.000) según su valor, comparando e intercalando otros números	
		MAT.Estima y aproxima el resultado de un cálculo valorando la respuesta.	
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación	MAT.Elabora estrategias de cálculo mental.	
		MAT.Utiliza los números para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana.	
		MAT.Resuelve problemas realizando dos operaciones con números naturales, utilizando diferentes estrategias y procedimientos, realizando cálculo mental y algorítmico.	
	Juicio y valoración	MAT.Estima y comprueba resultados mediante diferentes estrategias.	
		MAT.Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar? , ¿qué datos tengo?, ¿qué busco?, ¿cómo lo puedo hacer?, ¿me he equivocado al hacerlo?, ¿es adecuada la solución?	
		MAT.Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto y buscando otras formas de resolverlos.	

En la medida de lo posible se ha procurado diferenciar entre estándares de cálculo y estándares de resolución de problemas, aunque en buena parte de los casos la resolución de problemas requiere el uso de destrezas de cálculo.

Tabla 18. Cuadro de relaciones: bloque Medida

		MEDIDA	
		Cálculo	Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación		LL. Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.
		MAT. Identifica las unidades del sistema métrico decimal: longitud (km, m, cm), capacidad (litro), peso (kg y g) y tiempo (año, mes, día, hora, minuto y segundo) al trabajar con las magnitudes correspondientes.	
Aplicar y analizar	Aplicación		CC.NN. Utiliza medios propios de la observación como instrumentos de medida (regla) o de consulta y utiliza documentos escritos, imágenes, gráficos, etc.
			E.ART. Mide y posteriormente reproduce segmentos a partir de medidas expresadas en centímetros.
	MAT. Estima longitudes, capacidades, masas y tiempos de objetos, periodos y espacios; eligiendo la unidad y los instrumentos más adecuados para medir explicando el proceso seguido y la estrategia utilizada.		
	Análisis	MAT. Infiere la coherencia de las medidas de masa, longitud, capacidad y tiempo.	
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación		MAT. Realiza composiciones a partir de fragmentos de figuras planas.
		MAT. Selecciona instrumentos y unidades de medida usuales, haciendo previamente estimaciones y expresando con precisión medidas de longitud, masa, capacidad y tiempo, en contextos reales.	
	Juicio y valoración		MAT. Resuelve problemas relacionados con la medida, explicando el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.
MAT. Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto y buscando otras formas de resolverlos.			
		MAT. Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar?, ¿qué datos tengo?, ¿qué busco?, ¿cómo lo puedo hacer?, ¿me he equivocado al hacerlo?, ¿es adecuada la solución?	

Tabla 19. Cuadro de relaciones: bloque Geometría

		GEOMETRÍA	
		Cálculo	Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación		MAT.Reconoce una figura plana a partir de una descripción escrita (triángulos equiláteros, isósceles y escalenos; cuadrado y rectángulo; pentágono regular; círculo).
			MAT.Identifica figuras planas en formas y objetos de la vida cotidiana.
			MAT.Identifica la diferencia entre circunferencia y círculo.
			MAT.Observa e identifica situaciones de la vida cotidiana en las que es necesario utilizar nociones de orientación y representación espacial con un lenguaje adecuado (derecha-izquierda, rectas paralelas y perpendiculares).
			LL. Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.
Compreensión		MAT.Calcula el perímetro de figuras planas explicando el procedimiento seguido.	
		MAT.Estima el área de algunas figuras planas con vértices en una cuadrícula, explicando el procedimiento seguido.	
Aplicar y analizar	Aplicación		MAT.Identifica y representa posiciones, movimientos y recorridos sobre un espacio real o un texto geométrico sencillo (croquis, plano, mapa), a partir de información escrita.
			MAT.Observa, identifica, representa y clasifica ángulos (agudos, rectos, obtusos).
			E. ART. Mide y posteriormente reproduce segmentos a partir de medidas expresadas en centímetros.
	Análisis		MAT.Describe formas (polígonos, círculos) a partir de la manipulación y la observación de sus elementos característicos utilizando un vocabulario geométrico adecuado (vértices, lados, ángulos).
		MAT.Compara y clasifica figuras planas atendiendo a sus lados (número y longitud).	
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación		MAT.Construye figuras planas con diferentes materiales y realiza composiciones a partir de ellas.
			MAT.Utiliza la regla para la construcción y exploración de formas geométricas.
		MAT.Resuelve problemas geométricos de la vida cotidiana, aplicando los conceptos trabajados y exponiendo el proceso seguido, utilizando el vocabulario geométrico básico	
	Juicio y valoración		MAT.Utiliza las propiedades geométricas como elementos de referencia para observar, interpretar y describir la posición de un objeto, calle, persona... situada en un espacio real, un croquis, un callejero,...
		MAT.Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar? , ¿qué datos tengo?, ¿qué busco?, ¿cómo lo puedo hacer?, ¿me he equivocado al hacerlo?, ¿es adecuada la solución?	
		MAT.Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto y buscando otras formas de resolverlos.	

Tabla 20. Cuadro de relaciones: bloque Incertidumbre y datos

		INCERTIDUMBRE Y DATOS	
		Cálculo	Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	LL. Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.	
	Comprensión	MAT. Identifica y describe los elementos básicos de una tabla de recuento de datos.	
Aplicar y analizar	Aplicación	MAT. Interpreta y describe datos e informaciones que se muestran en gráficas y en tablas de recuento de datos.	
	Análisis	MAT. Resuelve problemas a partir de la lectura de gráficas y tablas de datos.	
Razonar y reflexionar	Juicio y valoración	MAT. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas,...).	
		CC.SS. Analiza informaciones y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las TIC.	
		MAT. Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar?, ¿qué datos tengo?, ¿qué busco?, ¿cómo lo puedo hacer?, ¿me he equivocado al hacerlo?, ¿es adecuada la solución?	
		MAT. Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto y buscando otras formas de resolverlos.	

Matriz de especificaciones de la competencia

Tabla 21. Matriz de especificaciones de la competencia

			Bloques de contenidos								Subtotal	Total
			Números		Medida		Geometría		Incertidumbre y datos			
			Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas		
Procesos	Conocer y reproducir	Acceso e identificación									20%	40%
		Comprensión									20%	
	Aplicar y analizar	Aplicación									20%	40%
		Análisis									20%	
	Razonar y reflexionar	Síntesis y creación									15%	20%
		Juicio y valoración									5%	
	Subtotal		25%	25%	10%	10%	5%	15%	5%	5%	100%	
	Total		50%		20%		20%		10%			

A continuación se presentan ejemplos de unidades de evaluación. A través del siguiente enlace se puede acceder a unidades de pruebas completas:

http://www.mecd.gob.es/inee/Evaluacion_tercero_Primeria.html

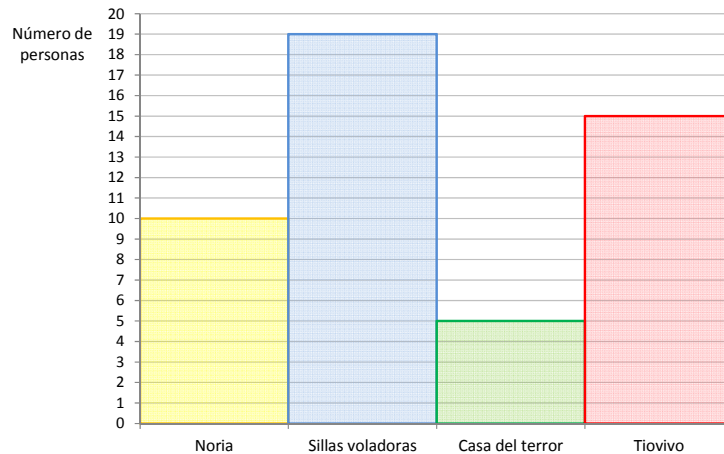
Ejemplo de unidades de evaluación que configuran la prueba de la competencia matemática: “Un día en el parque de atracciones”.

Un día en el parque de atracciones

Carlos ha ido de excursión al parque de atracciones con sus amigos del cole. Ha sido un día estupendo en el que pudieron subirse en muchas atracciones y disfrutar con sus amigos.



1. Carlos y sus amigos tuvieron que hacer cola en algunas atracciones. La siguiente gráfica representa el número de personas que esperaban en cada una.



Según esta gráfica, marca con una cruz si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas:

	Verdadero	Falso
En todas las atracciones esperan más de diez personas.		
En la noria es donde esperan menos personas.		
En la casa del terror esperan menos de diez personas.		
En el tiovivo es donde esperan más personas.		

2. Fíjate en el dibujo en el que se muestra el mapa del parque de atracciones.



Ahora completa siguiendo el ejemplo:

El puesto de palomitas, los baños y la montaña rusa tienen forma de	Cuadrado
La sala de espectáculos tiene forma de	
La noria y el tiiovivo tienen forma de	
La casa del terror y el tren de la bruja tienen forma de	
Las sillas voladoras tienen forma de	

3. Aquí puedes ver la altura de Laura, Jorge y Rut.

1 m 30 cm



Laura

1 m 35 cm



Jorge

1 m 20 cm



Rut

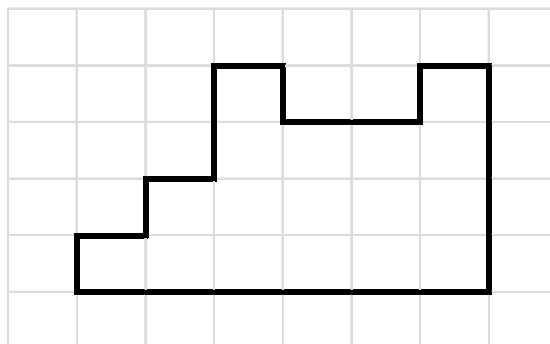
Para montar en las atracciones se exige esta altura mínima:

Atracciones	Altura
Montaña rusa	140 cm
Tren de la bruja	100 cm
Noria	125 cm

Marca con una cruz si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas:

	Verdadero	Falso
<u>Ningún</u> niño puede montarse en la Montaña rusa.		
Rut puede montarse en la Noria.		
Rut solo puede montarse en el Tren de la bruja.		
Laura puede montarse en el Tren de la bruja y en la Noria.		

4. Carlos y sus amigos participaron en un taller de pintura. A Carlos le tocó colorear la figura siguiente:



¿Cuántos cuadraditos debe colorear Carlos?

Descripción de los ítems de la unidad: UN DÍA EN EL PARQUE DE ATRACCIONES

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº CM01	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: Un día en el parque de atracciones			
Bloque de contenido	Incertidumbre y datos		
Proceso cognitivo	Aplicar y analizar. Análisis.		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Cálculo <input type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas...).		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			

Pregunta: **Carlos y sus amigos tuvieron que hacer cola en algunas atracciones. La siguiente gráfica representa el número de personas que esperaban en cada una.**



Según esta gráfica, marca con una cruz si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas:

	Verdadero	Falso
En todas las atracciones esperan más de diez personas.		
En la noria es donde esperan menos personas.		
En la casa del terror esperan menos de diez personas.		
En el tiovivo es donde esperan más personas.		

Criterios de corrección

Máxima puntuación:

Código 2: Falso – Falso – Verdadero – Falso

Puntuación parcial:

Código 1: Se admite un error.

Ninguna puntuación:

Código 0: Más de un error.

Código 9: Se ha dejado en blanco.

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº CM02	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: Un día en el parque de atracciones			
Bloque de contenido	Geometría		
Proceso cognitivo	Conocer y reproducir. Acceso e identificación.		
Destreza	<input type="checkbox"/> Cálculo <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Identifica figuras planas en formas y objetos de la vida cotidiana.		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			

Fíjate en el dibujo en el que se muestra el mapa del parque de atracciones:



Ahora completa siguiendo el ejemplo:

El puesto de palomitas, los baños y la montaña rusa tienen forma de	Cuadrado
La sala de espectáculos tiene forma de	
La noria y el tiiovivo tienen forma de	
La casa del terror y el tren de la bruja tienen forma de	
Las sillas voladoras tienen forma de	

Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 2: Escribe correctamente el nombre de las figuras: triángulo, círculo (se admite circunferencia), rectángulo (se admite cuadrilátero) y pentágono. No se tiene en cuenta la ortografía.</p> <p>Puntuación parcial: Código 1: Se admite un error.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Falla en más de una figura. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
-------------------------	---

Evaluación de tercer curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº CM03	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: Un día en el parque de atracciones			
Bloque de contenido	Medida.		
Proceso cognitivo	Razonar y reflexionar. Juicio y valoración.		
Destreza	<input type="checkbox"/> Cálculo <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Resuelve problemas relacionados con la medida, explicando el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			

Evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria	ÍTEM Nº CM03 (continuación)
Competencia matemática	
Título de la unidad de evaluación: Un día en el parque de atracciones	

1 m 30 cm



Laura

1 m 35 cm



Jorge

1 m 20 cm



Rut

Para montar en las atracciones se exige esta altura mínima:

Atracciones	Altura
Montaña rusa	140 cm
Tren de la bruja	100 cm
Noria	125 cm

Marca con una cruz si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas:

	Verdadero	Falso
<u>Ningún</u> niño puede montarse en la Montaña rusa.		
Rut puede montarse en la Noria.		
Rut solo puede montarse en el Tren de la bruja.		
Laura puede montarse en el Tren de la bruja y en la Noria.		

Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 2: Verdadero – Falso – Verdadero – Verdadero</p> <p>Puntuación parcial: Código 1: Se admite un error.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Más de un error. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
Observaciones	

Ejemplo de unidades de evaluación que configuran la prueba de la competencia matemática: “La biblioteca escolar”.

La biblioteca escolar

En el colegio de Sara cada vez hay más niños y niñas que utilizan la biblioteca escolar.



El número de niñas y niños, de cada curso, que acudieron el mes pasado a la biblioteca se ha recogido en una tabla.

1 ^{er} curso	2 ^o curso	3 ^o curso	4 ^o curso	5 ^o curso	6 ^o curso	Total
19	27	26	35	31	52	

1. Según la tabla, ¿cuántos alumnos y alumnas del colegio acudieron el mes pasado a la biblioteca? Escribe las operaciones que realizas e indica el resultado.

Solución:

Acudieron alumnos y alumnas.

2. Sara dice: “Fíjate en la tabla y adivina en qué curso estudio si de mi curso, fuimos a la biblioteca un número impar de compañeros. Además, la cifra de las decenas es mayor que la de las unidades.”

- A. Primero
- B. Segundo
- C. Quinto
- D. Sexto

3. Si el colegio tiene 518 alumnos y alumnas, y la primera semana del mes de febrero acudieron a la biblioteca 43, realiza la operación $518 - 43$ para calcular el número de alumnos y alumnas que no acudieron a la biblioteca esa semana.

Elige la respuesta correcta.

- A. 88
- B. 474
- C. 475
- D. 575

4. Los libros de la biblioteca están clasificados en secciones: aventura, poesía, etc.


Ordena las secciones, de mayor a menor número de libros en ellas.

Número de orden	Sección	Número de libros
	Cuentos infantiles	220
1º	Aventuras	226
	Poesía	85
	Historia y biografías	166
	Chistes y adivinanzas	38
	Comics	99
	Varios	180

5. A lo largo de la pared de la biblioteca, de 15 metros, están colocadas estanterías para los libros. Cada estantería ocupa 2 metros. Para ver cuántas estanterías hay, hemos hecho la siguiente operación:

$$\begin{array}{r} 15 \quad | \quad 2 \\ 1 \quad \quad | \quad 7 \\ \hline \end{array}$$

¿Cuántas estanterías hay y cuánto espacio sobra?



Descripción de los ítems de la unidad : LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CM01	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: La biblioteca escolar			
Bloque de contenido	Números.		
Proceso cognitivo	Conocer y reproducir. Comprensión.		
Destreza	<input type="checkbox"/> Cálculo <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Calcula sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, comprobando el resultado.		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input checked="" type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
Pregunta			
Según la tabla, ¿cuántos alumnos y alumnas del colegio acudieron el mes pasado a la biblioteca? Escribe las operaciones que realizas e indica el resultado.			
$19 + 27 + 26 + 35 + 31 + 52 = 190$			
Acudieron 190 alumnos y alumnas.			
Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 2: Plantea bien la operación, la resuelve y expresa con claridad el resultado.</p> <p>Puntuación parcial: Código 1: Plantea bien la operación pero comete algún error de cálculo.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: No plantea bien la operación o da el resultado correcto sin plantearla. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CM02	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: La biblioteca escolar			
Bloque de contenido	Números.		
Proceso cognitivo	Razonar y reflexionar. Síntesis y creación.		
Destreza	<input type="checkbox"/> Cálculo <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Utiliza los números para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana.		
Pregunta de respuesta: <input checked="" type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
Pregunta:			
Sara dice: “ Fíjate en la tabla y adivina en qué curso estudio si de mi curso, fuimos a la biblioteca un número impar de compañeros. Además, la cifra de las decenas es mayor que la de las unidades.”			
<p>A. Primero</p> <p>B. Segundo</p> <p>C. Quinto</p> <p>D. Sexto</p>			
Respuesta correcta	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
Observaciones			

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CM03	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: La biblioteca escolar			
Bloque de contenido	Números.		
Proceso cognitivo	Conocer y reproducir. Comprensión.		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Cálculo <input type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Calcula sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, comprobando el resultado.		
Pregunta de respuesta: <input checked="" type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			

Pregunta:

Si el colegio tiene 518 alumnos y alumnas, y la primera semana del mes de febrero acudieron a la biblioteca 43, realiza la operación $518-43$ para calcular el número de alumnos y alumnas que no acudieron a la biblioteca esa semana.

Elige la respuesta correcta.

- A. 88
- B. 474
- C. 475
- D. 575

Respuesta correcta	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input checked="" type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
Observaciones				

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CM04	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: La biblioteca escolar			
Bloque de contenido	Números.		
Proceso cognitivo	Conocer y reproducir. Comprender.		
Destreza	<input checked="" type="checkbox"/> Cálculo <input type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Lee, escribe y ordena, en textos numéricos y de la vida cotidiana, números naturales (hasta 10.000), interpretando el valor de la posición de cada una de sus cifras.		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			

Pregunta


Los libros de la biblioteca están clasificados en secciones: aventura, poesía, etc.

Ordena las secciones, de mayor a menor número de libros en ellas.

Solución:

Número de orden	SECCIÓN	Número de libros
2º	Cuentos infantiles	220
1º	Aventuras	226
6º	Poesía	85
4º	Historia y Biografías	166
7º	Chistes y adivinanzas	38
5º	Comics	99
3º	Varios	180

Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 1: Respuesta correcta.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Respuesta incorrecta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>
Observaciones	

Evaluación de 3 ^{er} curso de Educación Primaria		ÍTEM Nº: CM05	
Competencia matemática			
Título de la unidad de evaluación: La biblioteca escolar			
Bloque de contenido	Medida		
Proceso cognitivo	Razonar y reflexionar. Juicio y valoración.		
Destreza	<input type="checkbox"/> Cálculo <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas		
Dificultad estimada	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
Estándar de aprendizaje	Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto, buscando otra forma de resolverlos.		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input checked="" type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
Pregunta:			
<p>A lo largo de la pared de la biblioteca, de 15 metros, están colocadas estanterías para los libros. Cada estantería ocupa 2 metros. Para ver cuántas estanterías hay, hemos hecho la siguiente operación:</p> $\begin{array}{r} 15 \quad \quad 2 \\ 1 \quad 7 \end{array}$ <p>¿Cuántas estanterías hay y cuánto espacio sobra?</p>			
			
Criterios de corrección	<p>Máxima puntuación: Código 2: Hay 7 estanterías y sobra 1 metro. Debe indicarse la cantidad y la unidad en las dos respuestas.</p> <p>Puntuación parcial: Código 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responde correctamente a solo una de las dos cuestiones planteadas (Hay 7 estanterías / Sobra 1 metro). <p>Ninguna puntuación: Código 0: Responde incorrectamente. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
	Observaciones		

Anexo I: Contextos

Introducción

La investigación educativa ha revelado desde hace varias décadas que los resultados en pruebas de rendimiento están modulados tanto por factores contextuales como por factores relativos a procesos organizativos y/o de aula.

Para poder mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo, y orientar adecuadamente las políticas educativas, es preciso conocer y comprender su funcionamiento general. El procedimiento que se utiliza a través de las evaluaciones es el del estudio de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas, los contextos de todo tipo que condicionan dichos resultados y el funcionamiento y organización de los centros educativos, así como de los procesos de aula que los hacen posibles.

Tanto los factores de contexto como los de procesos (para el centro educativo y la clase) se incluyen en los marcos de evaluación de estudios internacionales como TIMSS, PIRLS, y de estudios nacionales previos, como las evaluaciones de la Educación Primaria y las de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además, la LOE, modificada por la LOMCE (artículo 20), señala que la evaluación comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades, y que se incidirá, durante la etapa, en la atención personalizada de los alumnos y alumnas, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar. Para que el análisis de los datos pueda contribuir a la mejora de estos objetivos, es imprescindible recoger información del contexto que permita interpretar los resultados obtenidos por el alumnado.

Consecuentemente, en la evaluación del tercer curso de Educación Primaria habrá de recogerse información relativa a los resultados del alumnado, los contextos y las características específicas de los centros educativos.

VARIABLES DE CONTEXTO Y DE RECURSOS

El contexto, los procesos y los recursos educativos suelen evaluarse mediante cuestionarios específicos que incluyen preguntas concretas que pueden dirigirse a los estudiantes, los directores, los profesores y las familias. Las respuestas a estas cuestiones constituyen las variables primarias que describen el contexto, los procesos y los recursos educativos y de aprendizaje.

Las experiencias de evaluación, tanto en el ámbito internacional como nacional, antes reseñadas, utilizan como elemento del contexto de los centros un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) que estaría construido a partir de variables relativas al nivel de estudios y a la situación laboral y profesión de los padres o tutores legales y a los recursos en el hogar.

El ISEC se puede utilizar en dos niveles diferenciados: el de cada alumno y alumna considerado individualmente y el ISEC medio del alumnado del centro. La experiencia en investigación y evaluación educativa ha mostrado que lo que incide en los resultados no es tanto el origen social de cada alumno, sino la composición social del grupo o del centro. Una de las conclusiones del estudio PISA confirma que la composición social de la población de

los estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno individual. Lo que significa que el ISEC medio del alumnado del centro combinado con el individual parece explicar más las diferencias entre el alumnado que el individual por sí mismo.

En todo caso, se trata de utilizar procedimientos que contribuyan a la mayor equidad posible en las comparaciones y permitan un mayor poder explicativo de las diferencias en los resultados.

Además de las variables constitutivas del ISEC, se pueden incluir otras variables e índices contextuales. Las seleccionadas a continuación como ejemplo son aquellas que en los estudios internacionales y nacionales han mostrado un mayor poder explicativo y se agrupan en cuatro grandes bloques: contexto; recursos; procesos; y resultados.

A. Bloque de variables de contexto:

- Género.
- Titularidad.
- Tamaño del centro.
- Estatus socio-económico y cultural.
- Inmigración (origen, lengua y tiempo en España del alumnado inmigrante).
- Necesidades educativas especiales.
- Educación Compensatoria y alumnado con necesidades de apoyo educativo.

B. Bloque de variables de recursos:

- Plantilla (alumnos por grupo, experiencia docente y formación del profesorado).

C. Bloque de variables de procesos:

- Interés e implicación de las familias en la educación de los hijos.
- Tutoría.
- Clima escolar y clima de aula.
- Actividades didácticas.
- Materiales didácticos.
- Procedimientos de evaluación.
- Liderazgo pedagógico.
- Tiempo de aprendizaje.

D. Bloque de variables de resultados:

- Desfase.
- Repetición.

Fuentes de información e instrumentos de contexto y de recursos

Los aspectos de contexto se recogen habitualmente por medio de cuestionarios a directores, docentes y alumnado. Aunque, con carácter general, se considera necesario reducir el número de cuestionarios y limitarse al alumnado, a la dirección del centro y a los profesores tutores, en el caso de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria, dada la edad del alumnado, es posible la incorporación de un cuestionario a las familias para obtener información relativa al nivel de estudios y situación laboral de los padres y recursos del hogar.

En la recogida de la información de contexto, por medio de cuestionarios a las familias, se ha observado en diferentes evaluaciones una alta tasa de respuestas. Así se puede observar en las diferentes evaluaciones nacionales realizadas por el INEE en la Educación Primaria (tasa de respuestas: 89% en 1999, 86% en 2003 y 93% en 2009).

El principio que debe aplicarse es seleccionar un reducido número de preguntas, que permita recoger la información de contexto y procesos que se consideran imprescindibles para poder controlar la influencia de diversas variables de esa naturaleza (contextual y procesual) en los resultados del alumnado.

Para que la evaluación contribuya a mejorar la calidad y la equidad de la educación y permita orientar las políticas educativas para aumentar la eficacia y la transparencia del sistema educativo, se requiere que esta no se limite a describir los resultados al margen de los factores que influyen o interactúan con ellos.

Marco general de indicadores y variables de contexto, recursos y procesos según fuentes

ÁMBITO	Indicador	Sub-indicador	Variables	FUENTES				
				Alumnado	Familias	Tutor/es	Director	
CONTEXTO	Género		Género	●	●			
	Titularidad		Titular				●	
	Tamaño del centro		Número de alumnos y alumnas				●	
			Número de unidades				●	
			Niveles educativos impartidos				●	
			Número de profesores y profesoras				●	
	Estatus socio-económico y cultural		Nivel de estudios de los padres	Nivel de estudios del padre		●		
				Nivel de estudios de la madre		●		
			Situación laboral de los padres	Situación laboral del padre		●		
				Situación laboral de la madre		●		
			Recursos impresos y audiovisuales en el hogar	Ordenador		●		
				Tableta electrónica		●		
				Libro electrónico		●		
				Internet		●		
				Material de consulta		●		
				Literatura		●		
	Revistas científicas o de divulgación		●					
	Inmigración		Origen	País de origen		●		
			Lengua	Lengua materna		●		
			Tiempo en el SE español	Tiempo transcurrido desde la llegada		●		
	Necesidades educativas especiales			Nº de alumnos diagnosticados			●	
	Educación Compensatoria y alumnos con necesidades de apoyo educativo						●	
	RECURSOS	Plantillas		Alumnos por grupo			●	
Experiencia docente				Años en la docencia			●	
Formación del profesorado		Valoración del grado de suficiencia de la formación general recibida			●			
		Valoración del grado de suficiencia de la formación en TIC recibida			●			

	Indicador	Sub-indicador	Variables	Alumnado	Familias	Tutor/es	Director	
PROCESOS	Interés e implicación de las familias en la educación de los hijos		Interés en la educación de sus hijos		●	●		
			Implicación activa de los padres		●	●		
			Colaboración con el centro educativo		●	●		
			Expectativas		●	●		
	Tutoría		Nº de reuniones colectivas con las familias			●		
	Clima escolar y clima de aula	Satisfacción del alumnado		Satisfacción con los compañeros	●			
				Satisfacción con la relación con los profesores	●			
				Satisfacción con la educación que reciben en su centro	●			
		Clima de aula		Actitudes y compromiso del alumnado			●	
				Satisfacción con sus compañeros de clase	●			
				Satisfacción con sus profesores	●			
				Ambiente ordenado en el aula	●			
	Actividades didácticas		Los alumnos exponemos temas o trabajos	●				
			Mientras explica nos pregunta	●				
			Hacemos debates a clase	●				
			Trabajamos en pequeños grupos clases expositivas y trabajo individual	●				
			El profesor explica la mayor parte de la clase	●				
			Mientras el profesor explica nosotros preguntamos	●				
			Hacemos los ejercicios propuestos	●				
			Trabajamos individualmente	●				
	Materiales didácticos		Uso de libros de aula y biblioteca			●		
			Uso de ordenadores			●		
			Uso de vídeos, diapositivas y cassetes			●		
			Uso de diarios y revistas			●		
			Uso del libro de texto			●		
	Procedimientos de evaluación		Revisa actividades que hacemos a clase	●				
			Pregunta la lección	●				
		Hace exámenes orales	●					
		Tiene en cuenta la autoevaluación	●					
		Hace exámenes escritos	●					
		Corrige deberes y cuadernos	●					
		Hace pruebas tras cada tema	●					

	Indicador	Sub-indicador	Variables	Alumnado	Familias	Tutor/es	Director
RESULTADOS	Liderazgo pedagógico	Valoración de las funciones directivas relacionadas con el profesorado	Promover el máximo aprovechamiento de las capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado			●	●
			Informarse respecto a la eficacia docente y orientadora de los profesores y profesoras directamente o por vía de los departamentos			●	●
			Promover trabajos en equipo con el profesorado			●	●
			Generar procedimientos para la formación de los profesores y profesoras en el centro educativo			●	●
	Tiempo de aprendizaje		Número de horas de clase a la semana				●
			Tiempo dedicado a hacer los deberes	●		●	
	Desfase		Año de nacimiento	●	●		
Repetición			●	●			

Anexo II: Referencias legislativas

Aragón

Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA, núm. 119, de 20 de junio de 2014).

Orden de 31 de octubre de 2014, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA, núm. 230, de 24 de noviembre de 2014).

Balears (Illes)

Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en las Islas Baleares (BOIB núm. 97, de 18 de julio de 2014).

Orden de la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades de día 21 de julio de 2014 por el cual se despliega el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares (BOIB núm. 100, de 24 de julio de 2014).

Canarias

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 156, de 13 de agosto de 2014).

Cantabria

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC extraordinario núm. 29, de 13 de junio de 2014).

Orden ECD/110/2014, de 29 de octubre, que establece las condiciones para la evaluación y promoción en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC núm. 215 de 7 de noviembre de 2014).

Castilla-La Mancha

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, núm. de Boletín 132, de 11 de julio de 2014). Corrección de errores del decreto 54/2014, de 10/07/2014 (DOCM, núm. de Boletín 149, de 5 de agosto de 2014).

Orden de 05/08/2014, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, núm. de Boletín 156, de 14 de noviembre de 2014).

Comunitat Valenciana

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 7311, de 7 de Julio de 2014).

Extremadura

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014).

Orden de 6 de agosto de 2014 por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación Primaria (DOE núm. 156, de 13 de agosto de 2014).

Galicia

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Diario Oficial de Galicia de 9 de septiembre de 2014).

Madrid (Comunidad de)

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOCM núm. 175, de 25 de Julio de 2014).

Murcia (Región de)

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 206 de 6 de septiembre de 2014).

Navarra (Comunidad Foral de)

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON núm. 174 de 5 de septiembre de 2014).

Rioja (La)

Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 74 de 16 de junio de 2014).

Orden 8/2014, de 20 de agosto, por la que se regula la implantación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 105 de 25 de agosto de 2014).

Ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (BOE núm. 106, de 1 de mayo de 2014).

Anexo III: Agradecimientos

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo en equipo de las personas que componen el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE):

- D. Ismael Sanz Labrador (Director del INEE)
- D. Vicente Alcañiz Miñano
- D. Francisco Javier García Crespo
- D. David Cervera Olivares
- D. Joaquín Martín Muñoz
- D. Guillermo Gil Escudero
- Dña. Paloma González Chasco
- Dña. Blanca Juan Herrero
- Dña. Laura Alonso Carmona
- Dña. Lis Cercadillo
- Dña. Ruth Martín Escanilla
- D. José María Sánchez Echave
- Dña. Araceli Sánchez Tovar
- D. Luis Sanz San Miguel
- Dña. Carmen Tovar Sánchez
- D. Joaquín Vera Moros
- Dña. Josefa Barroso Pérez
- Dña. Pilar Molina Bueno
- Dña. Paloma Hernández Gil
- Dña. Pilar Díaz Plaza
- Dña. Rut Almeida Cabrera
- D. José Luis Carmona García
- D. Antoni Cerdá Navarro
- Dña. Marina Gómez Gutiérrez
- D. Pablo Palacio Puente
- Dña. M. Lorena Pedrajas López
- Dña. Paula Rodríguez Guzmán

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo y colaboración de las personas representantes de las comunidades autónomas siguientes:

- D. Miguel Ángel Álvarez Gonzalo. Aragón
- D. Rubén Quesada García y D. Javier Real Vila. Illes Balears
- D. José Moya Otero y D. Gregorio J. Cabrera Déniz. Canarias
- D. José Luis del Río Herbosa. Cantabria
- Dña. Mercedes López Gallego y Dña. Montserrat Vallejo. Castilla-La Mancha
- Dña. Marta Piñeiro, D. Amado Delgado. Castilla y León
- D. Javier Cortés de las Heras. C. Valenciana
- D. Pedro Luis Camello. Extremadura
- Dña. Carmen Cimadevilla y D. Luis Mateo Sáez Abuin. Galicia
- D. Luis Pires Jiménez. C. de Madrid

- D. Joaquín M^a López Marín, Dña. M^a Carmen Balsas Ramón y Dña. Ana M^a González. Región de Murcia
- D. Ángel M^a Sanz Moreno. C. F. de Navarra
- D. Xabier Aizpurua Telleria, Dña. Carmen Núñez Fernández y D. Francisco Luna Arcos. País Vasco
- D. Fermín Izquierdo y Dña. Carmen Vázquez Torres. La Rioja

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo y colaboración de las siguientes personas de diferentes unidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD):

- D. Avelino Sarasúa Ortega, Dña. Elena González Briones y Dña. Margarita Figueiras Neira. Subdirección General de Ordenación Académica
- D. Antonio Pozas Magariño y Dña. M^a Remedio Soler Lara. Subdirección General de Inspección
- Dña. Sagrario Chinarro Familiar. Subdirección General de Cooperación Territorial
- D. Javier Arroyo Pérez y Dña. Ana Isabel Martín Ramos. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
- Dña. Macarena Gamir Linares. Subdirección General de Estadística y Estudios
- D. Francisco López Rupérez, Dña. Isabel García García y D. Juan Ramón Villar Fuentes. Consejo Escolar del Estado

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo y colaboración de otros profesionales expertos externos:

- D. Bonifacio Alcañiz García
- Dña. Helena del Amo Villar
- Dña. Delfina Bañobre Durán
- Dña. Cristina Boada
- Dña. María Castro Morera
- Dña. Florentina Espinosa Navarro
- D. Antonio Martín
- Dña. Mar Martín Murga
- D. Víctor Martínez Soriano
- Dña. M^a José Oviedo Macías
- Dña. Juana Pérez Blasco
- Dña. Antonia Pérez Nadal
- D. Julio Puente Azcutia
- D. Pedro Ramos
- Dña. Trinidad Rubio
- Dña. Inmaculada Tambo
- Dña. M^a Pilar Vilela Castro

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo y colaboración de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), a través de la participación y aportaciones de:

- D. Oliver Neuschmidt

La evaluación individualizada a todas las alumnas y alumnos al finalizar el tercer curso de Educación Primaria que establece el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es responsabilidad de las administraciones educativas, sin embargo, esta circunstancia no ha impedido la elaboración de un Marco General para la evaluación de tercer curso de Educación Primaria que se despliega en este documento y que recoge los planteamientos, contribuciones y aportaciones de 14 comunidades autónomas que han decidido participar y colaborar, de diferentes unidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y de profesionales expertos en educación.

La evaluación individualizada en tercer curso de Educación Primaria “comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática”. Esta evaluación, de carácter diagnóstico, deja en manos del equipo docente el adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

La evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas en tercer curso de Educación Primaria: (i) completa y enriquece la información y la orientación que reciben los alumnos, sus familias y los centros; (ii) facilita que todo el alumnado reciba las medidas específicas de apoyo que sean necesarias; (iii) proporciona información a los centros educativos, con la finalidad de la revisión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la mejora educativa a partir de los resultados; y (iv) permite mejorar a través de la disposición de más información y de la retroalimentación entre evaluación y práctica docente, con el objetivo de tomar las decisiones más acertadas.