

MARCO GENERAL

Evaluación de Tercer Curso de Educación Primaria (2014/15)



Noviembre 2014

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARCO GENERAL

PARA

CANARIAS

Fecha, viernes 21 de noviembre de 2014

Contenidos

1. Aspectos generales	4
Antecedentes	4
El marco legal	5
El contenido del Marco de evaluación	7
Temporalización y calendario.....	8
2. El objeto de la evaluación	8
Introducción.....	8
Competencias a evaluar: Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Matemática.....	10
3. Población.....	11
4. Contextos	11
Introducción.....	11
Variables de contexto y de recursos.....	11
Fuentes de información e instrumentos de contexto y de recursos	12
5. Pruebas.....	13
Características generales	13
Elaboración de las pruebas	14
Construcción de unidades de evaluación y redacción de ítems	15
Formato de la prueba	15
Longitud y tiempo de aplicación de las pruebas.....	16
Aplicación de las pruebas	16
Corrección de las pruebas.....	17
Cuestionarios de contexto	17
6. Análisis de resultados	19
Obtención de puntuaciones	19
Información proporcionada.....	20
Desagregación de los datos.....	20
7. Informes y difusión de los resultados	20
Destinatarios.....	20
Tipos de informes.....	21
8. Competencia en Comunicación lingüística	22
8.1.- Presentación de la competencia: definición y finalidad.....	22
8.2.-Dimensiones de la competencia.....	23
8.2.1.-Situaciones y Contextos	23
8.2.2.- Procesos cognitivos.....	24
8.2.3.- Contenidos: tipos de texto	26
8.2.4.-Destrezas	27
8.2.5.-Actitudes.....	28
8.3.-Cuadros de relaciones	29
8.4.- Matrices de especificaciones de la competencia	33
8.5.- Ejemplos de unidades de evaluación.....	33
9. Competencia Matemática.....	34
9.1. Presentación de la competencia: definición y finalidad	34

9.2.- Dimensiones de la competencia.....	35
9.2.1.- <i>Situaciones y Contextos</i>	35
9.2.2.- <i>Procesos cognitivos</i>	36
9.2.3.- <i>Contenidos</i>	37
9.2.4.- <i>Destrezas</i>	37
9.2.5.- <i>Actitudes relacionadas con la competencia matemática</i>	38
9.3.- Cuadro de relaciones	38
9.4.- Matriz de especificaciones de la competencia	41
9.5.- Ejemplos de unidades de evaluación.....	41

1. Aspectos generales

Antecedentes

La elaboración del Marco General para la Evaluación del tercer curso de Educación Primaria que se desarrolla en este documento, es una adaptación de la propuesta del Instituto Nacional de Evaluación en colaboración con las Comunidades Autónomas. En nuestro caso de Canarias, se creó un Grupo de Trabajo de Evaluación formado por responsables y representantes de la Viceconsejería de Educación, Dirección General de Universidades, Dirección General de Formación Profesional, la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, la Inspección de Educación y la propia Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. En este espacio se propuso por parte del Director de la Agencia la constitución de una comisión general de coordinación donde, con carácter voluntario, participaran las personas o técnicos que consideraran oportuno colaborar con diferentes perspectivas y con el objetivo de desarrollar un Marco General para la Evaluación del tercer curso de Educación Primaria. Esta evaluación, siendo responsabilidad de la Administración Educativa Autónoma Canaria, toma como base las líneas generales que para el diseño y contenido del marco de las pruebas individualizadas de tercero se han establecido con carácter general por el Instituto Nacional de Evaluación.

En el seno de la comisión general se acordó la puesta en marcha de dos grupos de expertos y sus componentes. Los grupos de expertos, que volcarán sus conocimientos sobre el currículo y las competencias en comunicación lingüística y el capítulo de la competencia matemática, respectivamente.

De carácter diferente a esta evaluación individualizada del alumnado 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), así como las aportaciones de la IEA en las elaboraciones de las pruebas internacionales PIRLS y TIMSS.

A continuación se exponen algunos rasgos esenciales de las citadas evaluaciones con alumnado en 3º de Educación Primaria de la C.A. de Canarias:

1. Con carácter excepcional y por circunstancias específicas de desarrollo curricular, normativo y procedimental, en este nivel, para el presente curso 2014-15 la prueba de competencias en 3º de Educación Primaria, tendrá carácter muestral con información a nivel de centro, que servirá para preparar la prueba de evaluación individualizada censal que se desarrollará a finales del curso 2015-2016, según establece la Disposición final quinta de la LOMCE.
2. Se 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.
3. Tendrá carácter formativo, es decir debe contribuir al conocimiento y mejora del sistema educativo, facilitando orientaciones para las líneas pedagógicas educativas de los centros.

4. Igualmente, los resultados de esta prueba junto a los datos obtenidos en los procesos de evaluación continua y otros instrumentos que se puedan determinar, servirán para adoptar las medidas de mejora más adecuadas a cada alumno/a y centro.
5. En este sentido, y para preparar las pruebas individualizadas de 3º, será necesario pilotar en algunos centros las pruebas que se utilizarán para confeccionar las definitivas que tendrán lugar en cursos posteriores.
6. En este documento se presenta el Marco General de la Evaluación de tercer curso de Educación Primaria.

El marco legal

De acuerdo al calendario de implantación establecido en la disposición final quinta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de los cursos primero, tercero y quinto de Educación Primaria y el primer curso de los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB), se implantarán en el presente curso escolar 2014/15, lo que afectará a numerosos aspectos y cambios del sistema educativo tanto nacional como competencial autonómico.

De conformidad con el artículo 20 de la LOE modificada por la LOMCE, al finalizar el tercer curso de la Educación Primaria se realizará una evaluación individualizada.

El apartado 3 del citado artículo 20, establece la realización de una evaluación, al finalizar el tercer curso de primaria, en la que se 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.

Según establece la Disposición final quinta de la LOMCE, durante el curso 2014-2015 se realizará, la prueba de evaluación individualizada de competencias en 3º de Educación Primaria, con información a nivel de centro, en este nivel.

De otra parte la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOC N° 152. Jueves 7 de Agosto de 2014) en el Artículo 14, apartado a). del TÍTULO VI EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA DEL SISTEMA EDUCATIVO, otorga a la Administración Educativa Canaria la función, así como la evaluación y mejora del sistema educativo. Igualmente, se concreta en el Artículo 30.2, la evaluación del alumnado de educación primaria se realizará de conformidad con la normativa básica del Estado.

El Artículo 71.2 y 4. de la citada Ley establece que la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa será la responsable de la evaluación general del sistema educativo en Canarias, así como de las evaluaciones que afecten a los componentes del mismo. A tal fin, establecerá y hará públicos los procedimientos de evaluación, así como los criterios que permitan establecer un sistema de información homogéneo que asegure la evaluación objetiva del sistema educativo. Igualmente señala que la agencia podrá colaborar, en los términos que establezca la consejería competente en materia educativa, con los organismos estatales e internacionales de evaluación educativa para el cumplimiento de sus fines.

En el ejercicio de la competencia de la Comunidad Autónoma Canaria para establecer la ordenación específica y el currículo para su ámbito de actuación, una vez se han fijado la ordenación general del sistema educativo y el currículo básico correspondientes a la Educación Primaria, por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 1 de marzo), se publica el 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 (Miércoles 13 de agosto de 2014) que se sitúa en línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente; y, en consecuencia, con la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo al Artículo 16.1 y siguientes de la citada norma, los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todo el alumnado al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispone esta Consejería competente en materia de educación, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia lingüística y de la competencia matemática.

Para el diseño de esta evaluación individualizada, se utilizarán como referentes los estándares de aprendizaje evaluables que están integrados en los criterios de evaluación de las áreas del currículo que contribuyen al desarrollo de estas competencias establecidos en los anexos 1.º y 2.º del Decreto 89/2014.

Asimismo, se tomarán como referencia los criterios utilizados en los modelos de pruebas internacionales y nacionales de evaluación de la competencia lingüística y la matemática.

El mismo Decreto, señala por otra parte que se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de esta evaluación se adapten al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo así como el nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a las madres, los padres o a los representantes legales, y tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que el alumnado haya cursado la Educación Primaria.

Los resultados de las pruebas de evaluación individualizadas de tercer curso, serán conocidos únicamente por cada centro y, en su caso, por los padres, madres o tutores legales de cada alumna o alumno, realizando, en su caso, propuestas a los centros docentes de mejora de sus Planes de Centro, orientadas a conseguir una mayor eficacia de las acciones desarrolladas y a incrementar el éxito escolar de todo el alumnado.

En ningún caso dichos resultados serán difundidos para que se puedan establecer públicamente comparaciones intercentros o ranking competitivos.

En definitiva, el objetivo del presente marco es fijar los criterios de intervención y regulación de un marco teórico y desarrollo de las pruebas individualizadas para el alumnado de tercero de primaria que a partir de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, modifican las anteriores evaluaciones que se diseñaban desde la Administración educativa en distintos niveles y etapas, y

que se denominaban Evaluaciones Generales de Diagnóstico (ámbito del Estado) y Evaluaciones de Diagnóstico (ámbito autonómico).

El contenido del Marco de evaluación

El marco de la evaluación se ha estructurado en los siguientes bloques:

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, y 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 competencia.
3. **Población.** Se detalla la población implicada en las pruebas.
4. **Contextos.** Es necesario considerar los contextos socioeconómicos y culturales de alumnado y centros para poder analizar debidamente los resultados de la evaluación y las diferencias. En este sentido, la definición y la obtención de un índice socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros educativos facilitará la interpretación de los resultados en sus contextos adecuados y las propuestas fundamentadas de mejora educativa. Asimismo se recogerán datos sobre las variables de recursos y de procesos que contribuyan, junto a las variables de contexto, a explicar los resultados. El objetivo es que en la evaluación se tengan en cuenta las condiciones de partida y la diversidad de los centros educativos, de modo que los resultados de la evaluación se puedan interpretar de manera más equitativa.
5. **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.
6. **Análisis de los resultados.** Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones y la desagregación de los datos.
7. **Informes y difusión.** Se describen los tipos de informes y los procedimientos para la difusión de los resultados.
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.

Temporalización y calendario

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

La Administración Educativa tomará 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:

- Disponer del tiempo suficiente para la elaboración de los informes individualizados del alumnado para que estos lleguen a los centros en tiempo y forma para ser tenidos en cuenta por los equipos docentes.
- 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), hizo 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), modifica y amplía el modelo de currículo basado en competencias clave y estándares evaluables.

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»*. 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 el mismo RD 126/2014, 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 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”).

Por otra parte, más allá del ámbito europeo, la UNESCO (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”.

De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del 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 importante en el aula

<http://www.mecd.gob.es/incee/Recursos.html>

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/accuee/>

Por último, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) desarrolla, desde los años 60, estudios internacionales de evaluación educativa a gran escala. PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) destacan por ser los más consolidados y de mayor seguimiento internacional, y evalúan el rendimiento del alumnado en 4º de Educación Primaria y, solo TIMSS, también en 2º de la 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 aplicar en clase la gran variedad y riqueza de preguntas aplicadas en estas pruebas.

<http://www.mecd.gob.es/incee/Recursos.html>

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/accuee/>

En este sentido, quiere destacarse ya no solo la importancia de un enfoque competencial de la enseñanza, sino también la relevancia que en el panorama educativo debe tener el adecuado desarrollo de las competencias lingüística y matemática, debido a la relación que se establece entre los suspensos en materias íntimamente relacionadas con el desarrollo de estas competencias, como son Lengua Castellana y

Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas, y el riesgo de abandono escolar temprano. Y es que el grado de desarrollo de las competencias lingüística y matemática es determinante de la continuidad escolar y del éxito del alumnado.

Dimensiones de las Competencias

Para evaluar las competencias se han establecido una serie de dimensiones claves que ofrecen la visión global de los diversos aspectos necesarios para el análisis de la misma. Entre ellas se consideran *las situaciones y contextos* de la vida en la que se desarrolla, los *procesos cognitivos*, el dominio y uso de los *contenidos*, así como las *destrezas y actitudes* que muestra el alumnado en su realización.

Competencias a evaluar: Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Matemática

La presentación de las competencias a evaluar de comunicación lingüística y matemática sigue el siguiente orden:

1. Presentación de la competencia clave (de acuerdo con el R. D. de enseñanzas mínimas y el currículo de Canarias).
2. Dimensiones de la competencia
 - a. *Situaciones y Contextos* en los que se aplica la competencia.
 - b. *Procesos cognitivos*, que debe poner en marcha el alumnado para aplicar el conocimiento en contextos y situaciones reales.
 - c. *Contenidos*
 - d. *Destrezas*
 - e. *Actitudes*.
3. Cuadro de relaciones.
4. Matriz de especificaciones de la competencia con una propuesta del peso ponderal de los procesos y de los conocimientos.
5. Ejemplos 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 ajustan aproximadamente a la siguiente distribución:
 - ✓ 40% +/-20% (como mínimo) de preguntas de opción múltiple (cuatro alternativas).
 - ✓ 20% +/-20% (como mínimo) de preguntas de respuesta construida, semiconstruida y abiertas.
- Cada competencia evaluada consta 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, independientemente de la edad cronológica, de la comunidad autónoma.

4. 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 PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), 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, 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 del alumnado y alumnas, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar (artículo 20). 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 múltiples preguntas concretas al alumnado, los directores/as, el profesorado 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.

Tomando como referencia las experiencias de evaluación, tanto en el ámbito internacional como nacional, antes reseñadas, es aconsejable utilizar como elemento del contexto de los centros un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC). Este 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 ISEC de cada alumno y alumna considerado individualmente y el ISEC medio del alumnado del centro (del Nivel). 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 estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento del alumnado que el entorno individual. Lo que significa que el ISEC medio del alumnado del centro (Nivel) combinado con el individual parece explicar más las diferencias entre el alumnado que el ISEC individual por sí mismo.

El ISEC debe ser tipificado y es recomendable utilizar la misma escala que en el estudio PISA, por ser un método ampliamente aceptado. 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 procede incluir otras variables e índices contextuales (*ver anexo I*). Las variables seleccionadas 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
- Resultados

Fuentes de información e instrumentos de contexto y de recursos

Los aspectos de contexto se recogen habitualmente por medio de cuestionarios limitándose al alumnado, a la dirección del centro y a tutores/as. En el caso de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria, dada la edad del alumnado, es recomendable la incorporación de un cuestionario a familias para obtener la información relativa al nivel de estudios y situación laboral de los padres/madres y recursos del hogar.

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.

5. Pruebas

Características generales

Este marco 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 se 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/a 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, etc.

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 o situaciones 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/a 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 seleccionando opciones de un listado.

- 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.

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 las competencias 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 (carácter opcional)

Siguiendo la experiencia de las evaluaciones autonómica, nacional e internacional, se aplicará 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 realizará, en su caso, una escala 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 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. Tendrá en cuenta la gradación de los **criterios de evaluación** y **estándares de aprendizaje** de las áreas con mayor **relación con la competencia lingüística y matemática**, 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 recurrirá a la colaboración de un grupo de expertos en los ámbitos de la competencia y etapa evaluada, y profesorado de Educación Primaria con experiencia en la construcción de pruebas con enfoque competencial.

Cubierta la tarea de construcción, el resultado será 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 podrán recibir 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 (opcional) 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 del alumnado que va a ser evaluado 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 (opcional). Al evaluar la comprensión oral, el soporte de las pruebas incluirá también registro/s en audio para ser reproducidos a los alumnos 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 de audio que permitan grabar las entrevistas correspondientes a las pruebas de expresión oral, en su caso.
- Manual de instrucciones, incluyendo las normas de aplicación, plantillas de corrección y hojas de anotación de incidencias para los aplicadores.
- Criterios de corrección y puntuación para todos los ítems, (codificación) de tal manera que inequívocamente se indica a los correctores cómo han de calificar las respuestas 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 y expresión oral y escrita) se apliquen en dos sesiones y en dos días, respectivamente, con la siguiente posibilidad de distribución:

Tabla 1. Ejemplo de distribución de las sesiones de evaluación

	Primer día	Segundo día
Primera sesión	C. Matemática: Cálculo y Resolución de problemas <i>45 minutos</i>	C. Matemática: Cálculo y Resolución de problemas <i>45 minutos</i>
Descanso		
Segunda sesión	C. Comunicación Lingüística: comprensión y expresión escrita. Leer y Escribir <i>Entre 40y 50 minutos</i>	C. Comunicación Lingüística: Comprensión y expresión oral. Escuchar y Hablar <i>Entre 40 y 50 minutos</i>
Descanso		
Tercera sesión	Cuestionario del alumnado <i>25 minutos</i>	Cuestionario del alumnado <i>25 minutos</i>

En este ejemplo de distribución de las sesiones de evaluación, la competencia matemática se evalúa en dos sesiones, de 45 minutos cada una; y dos sesiones para evaluar la competencia lingüística, de entre 40 y 55 minutos para la comprensión y expresión escrita, y otra, para la comprensión y expresión oral incluyendo el audio. Se establecerá un descanso (recreo de 20 minutos) entre prueba y prueba. El cuestionario de contexto del alumnado, podría aplicarse en otro momento temporal, se desarrollará en una sesión de 25 minutos, una vez finalizadas las pruebas.

Aplicación de las pruebas

La aplicación de las pruebas debe ir precedida de una información suficiente que haga tomar conciencia a alumnado y 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 en el centro pero no 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 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.

Corrección de las pruebas

Finalizada la aplicación, el profesorado designado realizará la corrección de las pruebas. Para ello, utilizarán 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.

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.

Cuestionarios de contexto

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

Los cuestionarios de contexto incluirán 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, de los procesos y los recursos educativos 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 actores 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 la aplicación de un cuestionario de familias, el propio tutor o tutora, se encargará de hacerles llegar el cuestionario, fijando un plazo para su devolución, preferentemente en la semana del pase de pruebas al alumnado.

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el artículo 12, punto 1, se 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).

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 de adaptación podrán incluir adaptaciones organizativas, y adaptaciones curriculares, cuando el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo tenga prescrita una adaptación curricular. Las adaptaciones organizativas o de acceso al currículo 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 con necesidad específica de apoyo educativo tenga prescrita una adaptación curricular significativa podrá ser evaluado mediante estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a

su nivel competencial, pudiendo establecerse esta adaptación en los instrumentos o en los criterios de evaluación previstos al efecto, y podrá no computarse el resultado de su evaluación en el resultado promedio del centro.

El equipo de orientación psicopedagógico (EOEP) de cada centro educativo, junto con el tutor o tutora, el profesor o profesora de pedagogía terapéutica y el profesor/a de apoyo del alumno o alumna, elaborarán los informes individualizados de acuerdo a la prueba adaptada que haya desarrollado el alumno o alumna.

El hecho de considerar todos estos factores y a todos los implicados está en consonancia con el punto 3 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, a determinar en las instrucciones específicas que para tal efecto se determinen.

6. 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 Clásica de los Tests (TCT), se podrá aplicar la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Esta metodología garantiza que se miden adecuadamente las competencias evaluadas con independencia del nivel de dificultad de las pruebas.

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, en primer lugar, resultados promedios y niveles de rendimiento para cada alumno, grupo, centro e isla considerada, 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 por los alumnos, y presentando los porcentajes de alumnos 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: alumnado, grupos, centros e islas.

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

7. 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 familias, centros y Administración educativa sobre el progreso del alumnado y permitir el análisis de los resultados. Finalmente, esta evaluación permitirá establecer 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 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 alumno/a, 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, se elaborarán los 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.

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

8. Competencia en Comunicación lingüística

8.1.- 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.

8.2.-Dimensiones de la competencia

8.2.1.-Situaciones y Contextos

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 aún más en esta evaluación dirigida a alumnos y alumnas de tercer curso de Educación Primaria con una edad en la que el niño y la niña se abre cada vez más 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 alumno.

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.
- **Prácticas:** en estas edades, estas situaciones se centran fundamentalmente en comunicarse para saber hacer (recetas e instrucciones sencillas, normas de juegos...).
- **Científicas y humanísticas:** relacionadas con la aplicación de la lengua al mundo natural, tecnológico, artístico, etc.

8.2.2.- 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, requiere un cierto grado de desarrollo de las capacidades de ideación y de previsión de los que sigue a continuación, tanto en cuanto acción y suceso como en cuanto a contenido. 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 que pueden adoptarse para la evaluación de tercer curso de Educación Primaria son los siguientes:

Tabla 3. Procesos cognitivos de la comprensión oral y escrita

Procesos	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. • Dedución de una enseñanza moral.
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. • Valoración de la belleza del 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 argumentales del discurso.

En el desarrollo de la expresión se pueden establecer estas secuencias: **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 alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.

La producción que el alumnado realizará habitualmente siguiendo los procesos mencionados, son por ejemplo, en el caso de 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); y para el texto instructivo: la exposición breve y ordenada, 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 alumnado lee.

Tabla 4. Procesos cognitivos de la expresión oral y escrita

Procesos		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
Textualización	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* 	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 son susceptibles de ser no evaluados en la prueba dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada de los mismos.

8.2.3.- Contenidos: tipos de texto

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.

Las destrezas, capacidades y habilidades que integran la competencia en Comunicación lingüística lógicamente estarán vinculadas con el conjunto de contenidos de referencia básica para todo el alumnado. Este conjunto de contenidos es el que proporciona el Decreto 89/2014, 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 o 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”. 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.

Especificidades de la comunicación oral

De forma específica, cabe distinguir dos situaciones respecto a la evaluación de la comunicación oral como parte de la competencia en comunicación lingüística:

• **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, se le puede plantear al alumnado la escucha de un texto oral, mediante una grabación con distintos registros y éstos 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 éste 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/as se podría evaluar a la vez tanto procesos de comprensión, como de expresión.

8.2.4.-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 alumnado 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 5. Destrezas de la competencia en Comunicación lingüística

Comprensión		Expresión	
Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita

La destreza comunicativa (comprensión escrita) debe evaluarse a través de la lectura 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 la destreza de expresión escrita debe recoger situaciones cercanas y motivadoras para el alumnado, se cuidará que la aplicación se realice en un contexto similar al cotidiano de la vida en el aula.

8.2.5.-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 6. Clasificación de las actitudes de la competencia comunicativa

Autonomía	Socialización	Ética
Actitudes que tienen que ver con el uso del lenguaje para elaborar representaciones mentales que permitan organizar tanto el propio pensamiento como las acciones y las propias emociones. Los estímulos y preguntas pueden referirse al desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo.	Son actitudes vinculadas a la capacidad empática de <u>situarse en lugar de otras personas</u> permitiendo, por un lado, conocer y respetar otras culturas, eliminando tópicos o estereotipos así como, resolver pacíficamente los conflictos mediante el uso del diálogo. 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.	Se trata de actitudes vinculadas con la capacidad de respetar opiniones o ideas distintas a las propias con <u>un sentido crítico y constructivo</u> que permita comprender, interpretar y valorar adecuadamente la realidad. Los estímulos y preguntas pueden referirse a la formación de un juicio crítico y ético respecto de las ideas, culturas y valores de los demás.
Intrapersonal	Interpersonal	

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 los alumnos a la par que las habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos.

8.3.-Cuadros de relaciones

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 seleccionar estándares de las diferentes áreas del currículo de Canarias, aunque lógicamente los del área de Lengua Castellana y Literatura serán los mayoritarios.

En la matrices de relaciones constan todos los estándares relacionados con la competencia de comunicación lingüística, asimismo se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

Tabla 7. Cuadro de relaciones de la comprensión oral y escrita

CUADRO DE RELACIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA								
PROCESOS	DESTREZAS : escuchar y leer				C.Oral	C.Escrita		
	CONTENIDO :Tipos de texto							
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%				
Localizar y obtener información	LL. Muestra una actitud de escucha activa.				20%±5	40%±5		
	LL. Identifica el tema del texto							
	LL. Deduce el significado de palabras o expresiones con ayuda del contexto o del diccionario.							
	LL. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.							
	LL. Identifica palabras claves de un texto para facilitar la comprensión.							
	LL. Identifica el título de un texto.							
	LL. Utiliza el diccionario como herramienta para afianzar el conocimiento de la lengua, enriquecer su vocabulario y fijar la ortografía: conocimiento del abecedario y del orden alfabético, reconocimiento de la palabra como unidad de significado*							
	LL. Obtiene información explícita de diferentes tipos de textos propios del ámbito personal, escolar o social							
	LL. Selecciona la aceptación correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario.*							
			NAT/CC.SS. Busca información					
Integrar e interpretar	LL. Comprende la información general en textos orales de uso habitual.				60%±5	40%±5		
	LL. Interpreta textos narrativos, descriptivos, expositivos y publicitarios, y hace inferencias directas sobre estos, relacionando elementos verbales y no verbales.							
	LL. Resume de manera guiada entrevistas, noticias, debates infantiles, procedentes de la radio, televisión o Internet.							
	LL. Comprende la información y el sentido global en textos orales cercanos a su experiencia.							
	LL. Resume un texto distinguiendo las ideas principales.							
	LL. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).							
	LL. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas.							
	LL. Demuestra la comprensión literal e interpretativa de un texto, según su tipología, por medio de producciones orales o escritas.							
	LL. Recuerda algunas ideas básicas de un texto oral escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas.							
	LL. Entiende el mensaje, de manera global, e Identifica las ideas principales de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta, adecuados a su edad.							
	LL. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos) y de textos de la vida cotidiana.							
	LL. Interpreta el título y las ilustraciones.							
	LL. Activa y relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.							
	LL. Comprende la información contenida en gráficos sencillos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.							
	LL. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.							
	LL. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.							
	LL. Interpreta la información y hace un resumen guiado de la misma.							
	LL. Realiza inferencias directas sobre los textos.							
			NAT/CC.SS. Selecciona y organiza información y saca conclusiones				MAT. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana.	
			MAT- Interpreta gráficas y tablas a partir de información explícita					
MAT. Resolución de problemas sencillos a partir de la lectura de textos, gráficas y/o tablas sencillos.								
LL. Interpreta el lenguaje figurado (personificaciones y juegos de palabras) en textos.								
LL. Responde de forma correcta preguntas concernientes a la comprensión literal e interpretativa del texto.								
LL. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente a preguntas directas.								
Reflexionar y valorar	LL. Demuestra la comprensión literal e interpretativa de un texto, según su tipología, por medio de producciones orales o escritas, estableciendo relaciones entre ilustraciones y contenidos del texto.				20%±5	20%±5		
	LL. Comprende textos sencillos publicitarios. Identifica su intención comunicativa.							

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

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

CUADRO DE RELACIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA							
PROCESO	DESTREZAS: hablar y escribir				C.Oral	C.Escrita	
	CONTENIDOS: tipos de texto						
	Narrativo 40%	Descriptivo 20%	Expositivo 20%	Instructivo 20%			
Coherencia	LL.Transforma en noticias hechos cotidianos imitando modelos.		LL. Resume de manera guiada entrevistas, noticias, debates infantiles, procedentes de la radio, televisión o Internet		30%±5	30%±5	
			LL. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales.				
			LL. Expresa por escrito valoraciones sobre sus propias producciones y las ajenas.				
Cohesión	LL. Produce textos escritos usando el registro adecuado, presentando las ideas con orden, claridad y cohesión, y aplicando las normas gramaticales. Ortográficas y de puntuación estudiadas.				20%±5	20%±5	
							LL. Reconoce y usa palabras polisémicas.
							LL. Produce diferentes tipos de textos con la finalidad de desarrollar su creatividad.
							LL. Aplica las normas ortográficas y de acentuación en palabras de uso frecuente, y utiliza de manera adecuada el punto, la coma y los signos de entonación.
							LL. Identifica, describe y usa nombres, determinantes y adjetivos por su función en la lengua; expresa acciones o estados conjugando adecuadamente los tiempos simples en las formas personales del modo indicativo; y enlaza palabras u oraciones utilizando los conectores básicos que dan cohesión al texto.
							LL. Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples en las formas personales del modo indicativo de todos los verbos.
							LL. Reconoce y usa familias de palabras.
							LL. Reconoce y usa sinónimos, antónimos y palabras polisémicas.
							LL. Reconoce palabras compuestas, así como algunos prefijos y sufijos.
							LL. Reconoce los conectores básicos necesarios que dan cohesión al texto (sinónimos y conectores de orden).
							LL. Deduce el significado de palabras o expresiones con ayuda del contexto o del diccionario.
							LL. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.
							LL. Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.

	LL. Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando algunos recursos léxicos, fónicos y rítmicos en dichas producciones (rima, comparaciones, juegos de palabras).					
Adecuación	LL. Produce textos escritos propios del ámbito personal o escolar (diarios, cartas, correos electrónicos, opiniones), en diferentes soportes.				30%±5	20%±5
	LL. Utiliza las TIC de forma adecuada, eficaz y responsable para buscar información y hacer uso de LL.-a en producciones personales. (*)					
	LL. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. (*)					
	LL. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.					
	LL. Usa de forma adecuada el uso de las tildes en su producción escrita.					
	LL. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.					
	LL. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía. (*)					
	LL. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación.					
	LL. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. (*)					
	LL. Reproduce de memoria breves textos literarios o no literarios cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.					
	LL. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas.					
LL. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación. (*)						
Presentación	LL. Presenta la información de forma ordenada y clara, teniendo en cuenta la caligrafía y la presentación.				20%±5	10%±5
	LL. Utiliza Internet y las TIC como recursos para la realización de producciones orales o escritas, de manera individual o grupal. (*)					
Fluidez	LL. Emplea en sus producciones orales la lengua oral de forma adecuada en lo que respecta a la dicción, articulación, ritmo, entonación, volumen y pausas.				----	20%±5
	LL. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.					
	LL. Lee en silencio con velocidad adecuada a su edad.					

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

8.4.- Matrices de especificaciones de la competencia

Comprensión oral y escrita

Tabla 9. Matriz de especificaciones de la comprensión oral y escrita

	Procesos cognitivos de la comprensión oral y escrita		
	Localizar y obtener información	Integrar e interpretar	Reflexión y valoración
Comprensión escrita	40% ±5	40%±5	20%±5
Comprensión oral	20%±5	60%±5	20%±5

Expresión oral y escrita

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

	Procesos cognitivos de la expresión oral y escrita					
	Planificación*	Textualización			Presentación y revisión	Fluidez
		Coherencia	Cohesión	Adecuación		
Expresión escrita	*	30%±5	20%±5	30%±5	20%±5	----
Expresión oral	*	30%±5	20%±5	20%±5	10%±5	20%±5

(*) Este proceso es susceptible de ser no evaluado en la prueba dada la dificultad que implica una evaluación estandarizada del mismo.

Distribución de la ponderación 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 11. Distribución de los pesos de las destrezas

	Oral	Escrita
Comprensión	Entre 10% y 20%	Entre 40% y 60%
Expresión	Entre 10% y 20%	Entre 20% y 30%

8.5.- Ejemplos de unidades de evaluación

Ejemplos de unidades de evaluación que configuran la prueba de la competencia en comunicación lingüística (**Pendiente de completar)

9. Competencia Matemática

9.1. 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 entraña, 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)"¹.

De esta manera, esta competencia contribuye a la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, ya que incluye 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 el razonamiento matemático 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, esfuerzo, perseverancia, trabajo en equipo, el respeto a los datos y la veracidad. Esto requiere del alumnado:

- Una disposición favorable a contextos de contenido matemático.

¹ Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. DG 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 una situación determinada a lo largo de la vida.
- Manifiestar un estilo de trabajo ordenado y abordar de forma creativa la búsqueda de soluciones a problemas.
- Ser perseverante en la tarea, desarrollar la mirada crítica, 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 la curiosidad, la innovación y la experimentación, claves para el desarrollo de iniciativas personales ante nuevas situaciones y en contextos reales.

9.2.- Dimensiones de la competencia

9.2.1.-Situaciones y Contextos

El Decreto 89/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 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 alumnado, que requieren dar respuesta a un reto planteado haciendo uso de la competencia matemática para afrontarla 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 alumnado 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 natural y tecnológico.

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

9.2.2.-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 habituales. Se requiere para la realización de los ejercicios más sencillos.
- **Aplicar y analizar.** Implica saber utilizar distintas herramientas matemáticas en un rango suficiente de contextos y exige 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.

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 criterios de evaluación.

Tabla 12. Procesos para la evaluación de la competencia matemática

Procesos cognitivos		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, extractar, 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.

9.2.3.- 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. En el mundo real, los fenómenos susceptibles de un tratamiento matemático no aparecen, en general, compartimentados de forma nítida.

El Decreto 89/2014, organiza el currículo de Matemáticas alrededor de diferentes líneas de contenido, que reflejan ramas de conocimiento históricamente establecidas. Los contenidos del área de matemáticas se han organizado en cinco grandes bloques: “Procesos, métodos y actitudes en matemáticas”, “Números”, “Medida”, “Geometría” y “Estadística y probabilidad”.

Se observa que estos contenidos del área de matemáticas permiten incorporar la contribución de las restantes áreas curriculares, de ahí que se opte por su consideración como contenido para el marco de la evaluación del 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 contenidos objeto de la evaluación se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 13. Contenidos para la evaluación de la competencia matemática

Contenidos para la evaluación de la competencia matemática	
NÚMEROS	GEOMETRÍA
MEDIDA	ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD

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, 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 los procesos cognitivos y los contenidos de la competencia, 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”.

9.2.4.- Destrezas

El D.89/2014 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.

El término *cálculo*, coloquialmente, hace referencia al resultado correspondiente a la acción de *calcular* o *contar*. Calcular consiste en realizar las operaciones necesarias para obtener el resultado que se puede derivar de datos previamente conocidos. Sin embargo, 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 alumnado.

La *resolución de problemas*, complementariamente, 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.

En tal sentido y para evitar confusión en la aplicación y corrección de la evaluación de la competencia matemática y dado su carácter competencial, ésta se realizará de forma integrada .

9.2.5.-Actitudes relacionadas con la competencia matemática

La actitud frente a los desafíos que se presentan en la resolución de problemas desempeña un papel importante para evaluar el interés, la atención y las reacciones hacia los aspectos relacionados con la competencia matemática.

En las unidades de evaluación se incluirán preguntas que permitan la evaluación de las actitudes de los estudiantes, constituyendo este un aspecto más integrado en el conjunto de la evaluación y se tratará de forma específica a través de los estándares de aprendizaje actitudinales que recorren el currículo de la Educación Primaria.

9.3.- Cuadro de relaciones

El conjunto de estándares evaluables que dan cuerpo al proceso de evaluación proceden de la concreción de los recogidos en el Decreto 89/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en Canarias.

Los cuadros de relaciones que se presentan a continuación suponen un cruce de los contenidos con los procesos identificados y definidos en el apartado anterior. Se presentan en las tablas las dos destrezas objeto de evaluación. Las relaciones se organizan en cuatro tablas, correspondientes a los contenidos de números, medida, geometría, y estadística y probabilidad. Cada fila de la tabla se refiere a los procesos. En las celdas se han colocado los estándares de aprendizaje evaluables. En las matrices de relaciones constan todos los estándares relacionados con la competencia matemática, asimismo se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

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 14. Cuadro de relaciones: Bloque Números

Procesos cognitivos		NÚMEROS	
		Destreza: Cálculo	Destreza: Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	Utiliza las tablas de multiplicar para realizar cálculo mental.	
		Utiliza los números ordinales (hasta el 29º) en contextos reales, realizando las comparaciones adecuadas.	
	Comprensión		LL. Identifica las ideas principales de un texto
		Utiliza y automatiza los algoritmos de las operaciones.	
		Lee y escribe, en textos numéricos y de la vida cotidiana, números naturales (hasta 10.000), interpretando el valor de posición de cada una de sus cifras.	
		Realiza operaciones de suma, resta, multiplicación y división con números naturales utilizando los algoritmos correspondientes y comprobando el resultado en situaciones de la vida cotidiana (Números naturales hasta 1.000; multiplicaciones por una cifra; divisor de una cifra).	
		Identifica datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas, ...).	
Identifica patrones, regularidades y leyes matemáticas en situaciones de cambio y en contextos numéricos.			
Descompone y compone números naturales (hasta 10.000) de forma aditiva, usando el valor posicional de sus dígitos.			
Aplicar y analizar	Aplicación	Ordena conjuntos de números de distinto tipo.	
		Construye sin soporte visual series numéricas, ascendentes y descendentes, de cadencias 2, 10 y 100 a partir de cualquier número y de cadencias 5 y 50 a partir de múltiplos de 5 y 50.	
		Utiliza la calculadora para la autocorrección. (*)	
		Calcula dobles de números de 2 cifras, con cambio de orden en las decenas y mitades de números pares de dos cifras por descomposición.	
		Ordena y compara, utilizando razonamientos apropiados, números naturales hasta 10.000.	
	Análisis	Aproxima números naturales a las decenas, centenas y millares.	
		Interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas ...).	
Estima y aproxima el resultado de un cálculo valorando la respuesta.			
	Representa las situaciones problemáticas mediante gráficos y diagramas; así como, expresa verbalmente las relaciones entre número de partes, valor de cada parte y total.		
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación	Elabora estrategias de cálculo mental. (*)	
		Utiliza los números para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana.	
		Resuelve problemas con números naturales, utilizando diferentes estrategias y procedimiento, realizando cálculo mental, algorítmico ...	
	Juicio y valoración		Planifica del proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo? ¿La solución es adecuada? (*)
		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 otras formas de resolverlos.	
	Plantea problemas que se resuelvan con una multiplicación o división dada.		

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

Tabla 15. Cuadro de relaciones: Bloque Medida

Procesos cognitivos		MEDIDA	
		Destreza: Cálculo	Destreza: Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	Identifica las unidades del sistema métrico decimal: longitud (m, cm), capacidad (litro), peso (kg, g) y tiempo (año, mes, semana, día, hora, minuto y segundo) al trabajar con las magnitudes correspondientes.	
			LL. Identifica las ideas principales de un texto.
	Comprensión	Conoce el valor y las equivalencias entre las diferentes monedas y billetes de euro.	
Compara y ordena de medidas de una misma magnitud.			
	Lee en relojes analógicos y digitales.		
Aplicar y analizar	Aplicación		NAT. Utiliza medios propios de la observación como instrumentos de medida (regla) o de consulta y utiliza documentos escritos, imágenes, gráficos, etc.
		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	Usa las unidades más adecuadas en cada caso y sus relaciones con las fracciones y convierte unas unidades en otras a partir de tablas de proporcionalidad.	
Utiliza el valor y las equivalencias entre las diferentes monedas y billetes de euro, y si compone y descompone cantidades de dinero, compara precios y resuelve situaciones de compra-venta con devolución.			
Síntesis y creación	Selecciona instrumentos y unidades de medida usuales, haciendo previamente estimaciones y expresando con precisión medidas de longitud, masa, capacidad y tiempo, en contextos reales.		

Razonar y reflexionar	Juicio y valoración	Resuelve problemas en contextos reales relacionados con la medida, explicando el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.
		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 otras formas de resolverlos
		Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo? ¿La solución es adecuada? (*)

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

Tabla 16. Cuadro de relaciones: Bloque Geometría

Procesos cognitivos		GEOMETRÍA	
		Destreza: Cálculo	Destreza: Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación		Reconoce una figura plana (triángulos; cuadrado y rectángulo; pentágono; hexágonos; octógonos y círculos) y un cuerpo geométrico (cubo, cilindro, cono, pirámide y esfera) a partir de una descripción escrita. Identifica y nombra figuras planas y cuerpos geométricos en formas y objetos de la vida cotidiana. 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).
	Comprensión		LL. Identifica las ideas principales de un texto Calcula el perímetro de figuras planas explicando el procedimiento seguido.
Aplicar y analizar	Aplicación		Identifica, representa y describe posiciones, movimientos y recorridos sobre un espacio real o un texto geométrico sencillo (croquis, plano, mapa), a partir de información escrita u oral. Realiza croquis para orientarse y desplazarse con ellos. Observa, identifica, representa y clasifica ángulos (recto, mayor y menor que el recto). Describe y clasifica figuras planas y cuerpos geométricos a partir de la manipulación y la observación de sus elementos característicos utilizando un vocabulario geométrico adecuado (vértices, lados, ángulos y perímetro; arista, vértices y caras). Utiliza los conceptos geométricos de paralelismo, perpendicularidad y simetría.
			Construye figuras planas y cuerpos geométricos con diferentes materiales y realiza composiciones a partir de ellas. (*) Utiliza la regla para la construcción y exploración de formas geométricas.
			Resuelve problemas geométricos de la vida cotidiana, aplicando los conceptos trabajados y exponiendo el proceso seguido, utilizando el vocabulario geométrico básico.
			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... Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo? ¿La solución es adecuada? (*) 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 otras formas de resolverlos.

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

Tabla 17. Cuadro de relaciones: Bloque Estadística y Probabilidad

Procesos cognitivos		ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	
		Destreza: Cálculo	Destreza: Resolución de problemas
Conocer y reproducir	Acceso e identificación	Identifica y describe los elementos básicos de una tabla de recuento de datos.	
	Comprensión		LL. Identifica las ideas principales de un texto. Lee, interpreta y describe de forma ordenada datos e informaciones que se muestran en gráficas y en tablas de recuento de datos que cuantifiquen aspectos de su entorno.

Analizar y aplicar	Aplicación	Recoge, clasifica, registra y representa información en contextos cercanos utilizando tablas sencillas y representaciones gráficas (pictogramas y diagramas de barras).
	Análisis	Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos, rebajas).
		CS. Analiza informaciones y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación. Utiliza de manera adecuada los términos <i>seguro, imposible y posible, pero no seguro</i> atendiendo a la interpretación hecha de las representaciones gráficas realizadas u otras que se le presenten.
Razonar y reflexionar	Síntesis y creación	
	Juicio y valoración	Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo? ¿La solución es adecuada? (*) 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 otras formas de resolverlos.

(*) Se señalan con asterisco aquellos que no son susceptibles de ser evaluados en esta prueba estándar, pero no por ello imprescindibles para su conocimiento, adquisición, dominio y evaluación.

9.4.- Matriz de especificaciones de la competencia

Tabla 18. Matriz de especificaciones de la competencia matemática

		Contenidos								Total
		Números		Medida		Geometría		Estadística y probabilidad		
		Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas	Cálculo	Resolución de problemas	
Procesos Cognitivos	Conocer y reproducir	Acceso e identificación								35%
		Comprensión								
	Aplicar y analizar	Aplicación								45%
		Análisis								
	Razonar y reflexionar	Síntesis y creación								20%
		Juicio y valoración								
	Subtotal		25%	20%	10%	15%	5%	15%	5%	5%
Total		45%		25%		20%		10%		

9.5.- Ejemplos de unidades de evaluación

Ejemplos de unidades de evaluación que configuran la prueba de la Competencia Matemática.

(** *Pendiente de completar*)

ANEXO 1

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

ÁMBITO	INDICADOR	SUB-INDICADOR	VARIABLES	FUENTES					
				ALU	FAM	TUT	DIR		
Género			Género	•	•				
Edad			Edad del padre		•				
			Edad de la madre		•				
Inicio de la escolarización			Edad al empezar la guardería o el colegio		•				
CONTEXTO	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 padres y madres	Nivel de estudios del padre		•			
				Nivel de estudios de la madre		•			
			Ocupación de padres y madres		Ocupación del padre		•		
					Ocupación de la madre		•		
			Recursos impresos y audiovisuales en el hogar		Ordenador		•		
					Tableta electrónica		•		
					Libro electrónico		•		
					Internet		•		
					Material de consulta		•		
					Nº de libros		•		
	Otros recursos		Revistas científicas o de divulgación		•				
			Habitación propia		•				
			Inmigración		Origen	País de nacimiento del padre		•	
						País de nacimiento de la madre		•	
	País de nacimiento del estudiante				•				
Lengua		Lengua materna		•					
		Tiempo en el SE español	Tiempo transcurrido desde la llegada		•				
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)			Nº de alumnos/as			•	•		
Necesidades educativas especiales (NEE)			Nº de alumnos/as diagnosticados/as (Con Inf Psico)			•	•		
RECURSOS	Plantillas		Tamaño aula	Nº de alumnos/as por grupo			•	•	
			Experiencia docente	Nº Años en la docencia				•	
			Formación en el centro		Existencia de un Plan de Formación en Centros (PFC)				•
	Valoración de la incidencia del PFC (organización, gestión del aula, trabajo colaborativo, metodología, otros)						•	•	
	Formación individual		Nº Actividades formativas realizadas en los 5 últimos años				•		
			Incidencia de la formación recibida en la práctica educativa				•		
			La oferta formativa de la Administración responde a las necesidades del profesorado				•	•	
Los padres y las madres le facilitan los recursos necesarios para sus estudios			•	•	•				
Interés e implicación de las familias en la educación de los hijos			Los padres y las madres apoyan desde el hogar el proceso educativo de sus hijos e hijas (acompañándolos y motivándolos en todo lo relacionado con su formación)	•	•	•			
			La familia participa en las actividades relacionadas con el proceso educativo de sus hijos e hijas desde el centro (comisiones, actividades de aula, complementarias, extraescolares, formación de familias...)		•	•	•		
			La familia está implicada activamente en los órganos de representación (AMPA y/o Consejo Escolar)		•	•	•		
			Nº de reuniones colectivas con las familias		•	•			
PROCESOS	Tutoría		Satisfacción con sus compañeros de clase	•	•	•			
	Clima escolar		Satisfacción del alumnado		•	•	•		
			Satisfacción con la relación con sus profesores		•	•	•		
			Satisfacción con la educación que reciben en su centro.		•	•	•		
	Satisfacción del profesorado		Satisfacción con el resto de docentes				•	•	
			Satisfacción con su alumnado				•	•	
			Satisfacción con las familias				•	•	
	Satisfacción de las familias		Satisfacción con el profesorado			•	•		
			Satisfacción con la educación que reciben en el centro			•	•		
	Clima de aula			Motivación y disponibilidad del alumnado hacia las tareas planteadas	•		•		

			Expectativas positivas en el alumnado y satisfacción del profesorado con el grupo	•		•		
			Situaciones de éxito escolar y participación del alumnado en la toma de decisiones	•		•		
			Cooperación, consenso, diálogo y ayuda entre iguales para el desarrollo social	•		•		
			Ambiente acogedor que incluye la expresión de sentimientos	•		•		
			Actitudes éticas o morales que promueven hábitos positivos y desarrollo personal	•		•		
			Ambiente físico favorecedor del aprendizaje (organización, adecuación de espacios, accesibilidad a recursos y adaptación de tiempos)	•		•		
			Ambiente de respeto, organizado y seguro	•		•		
	Gestión de los aprendizajes			Conocemos los objetivos, procedimientos y criterios de evaluación de las distintas situaciones de aprendizaje de las unidades de programación	•	•	•	
				Los alumnos y las alumnas proponemos temas y tareas, exponemos los trabajos y nos evaluamos	•	•	•	
				El profesorado nos pregunta mientras explica	•	•	•	
				Investigamos, debatimos y acordamos las respuestas a las actividades didácticas	•	•	•	
				Trabajamos en pequeños grupos clases expositivas y trabajo individual	•	•	•	
				El profesorado explica la mayor parte del tiempo	•	•	•	
				Trabajamos de manera colaborativa en pequeños grupos y también de manera individual	•	•	•	
				Mientras el profesor explica nosotros y nosotras preguntamos	•	•	•	
				Hacemos los ejercicios propuestos	•	•	•	
				Solo trabajamos individualmente	•	•	•	
	Materiales didácticos			Uso de libros de aula y biblioteca	•	•	•	
				Uso de Internet y recursos TIC	•	•	•	
				Uso de vídeos, diapositivas y otros materiales audiovisuales	•	•	•	
				Uso de otros materiales (diarios, revistas...)	•	•	•	
				Uso del libro de texto	•	•	•	
	Procedimientos de evaluación			Uso de agenda o diario del aprendizaje	•	•	•	
				Revisa actividades que hacemos a clase	•		•	
				Pregunta la lección	•		•	
				Hace exámenes orales	•		•	
				Tiene en cuenta la autoevaluación	•		•	
				Pone controles escritos	•		•	
				Corrige deberes y cuadernos	•		•	
				Controles tras cada tema	•		•	
				Importancia de producciones que se realizan en el aula	•		•	
				Coevaluación	•		•	
				Autoseguimiento de los aprendizajes	•		•	
				Evaluación del trabajo en equipo	•		•	
				Uso de rúbricas como explicación de evaluación y calificación	•		•	
	Influencia del comportamiento en la nota	•		•				
	Feedback o retroalimentación positiva	•		•				
	Equidad en el trato	•		•				
	Liderazgo pedagógico		Valoración de las funciones directivas relacionadas con el profesorado	Evalúa de manera clara y transparente la eficacia docente y orientadora de los profesores y profesoras directamente o por vía de los/las coordinadores/as de ciclo			•	•
				Propone tareas y proyectos específicos, con roles concretos para aprovechar las capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado			•	•
				Promueve la coordinación y el trabajo colaborativo entre el profesorado, y la toma de decisiones colegiadas de los equipos pedagógicos			•	•
				Generar procedimientos para la formación de los profesores y profesoras en el centro educativo			•	•
	Tiempo de aprendizaje			Número de horas con el grupo objeto de evaluación a la semana			•	•
				Tiempo dedicado al aprendizaje fuera del centro	•	•		
				Tiempo en clase dedicado a explicaciones	•		•	
RESULTADOS	Desfase / Idoneidad		Fecha de nacimiento	•	•			
			Repetición	•	•			