

CAPÍTULO

C

Marco de las Evaluaciones de diagnóstico



Poblaciones

Las Evaluaciones de diagnóstico se aplicarán a partir del curso 2023-2024 en los centros educativos que impartan 4.º EP y 2.º ESO y, como se ha explicado en el capítulo A, según se recoge en los artículos 21 y 29 de la LOE (modificada por LOMLOE), son responsabilidad de las Administraciones educativas. Esta evaluación, de carácter censal, tiene por objetivo informar, formar y orientar a los centros educativos, al profesorado, al alumnado y a sus familias y al conjunto de la comunidad educativa sobre el grado de adquisición de las competencias.

Por lo tanto, la población está formada por el alumnado que se encuentre matriculado en los cursos de 4.º EP y 2.º ESO, en el curso escolar en que se lleva a cabo la evaluación de diagnóstico.

Objeto de la evaluación: competencias específicas

La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará el grado de dominio de las competencias específicas de las distintas áreas y materias. En el artículo 144 de la LOE (modificada por la LOMLOE), se establece que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de estas Evaluaciones. Siguiendo esta instrucción, y como se describe en el capítulo A, en el Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa, se acordó que en el año 2022 se desarrollarían los marcos de evaluación de las competencias específicas de las siguientes áreas y materias: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera. Más adelante se irán incorporando a este marco las competencias específicas de otras áreas o materias.

En la configuración de los marcos de evaluación, los grupos de trabajo tomaron como referencia los de grandes estudios internacionales de la OCDE y de la IEA para cada competencia. También se tomaron como referencia las competencias específicas de 4.º EP y 2.º ESO de las áreas y materias, que constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y por otra, los criterios de evaluación y los saberes básicos recogidos en los Reales Decretos que desarrollan el currículo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.

La presentación de los diferentes marcos, que se recogen en los anexos de este capítulo, sigue el siguiente orden:

1. Presentación de las competencias específicas (de acuerdo con los RR. DD. de enseñanzas mínimas).
2. Relación de cada competencia específica con sus criterios de evaluación y con los indicadores de logro que medirán el grado de consecución de la misma.
3. Saberes básicos de las áreas y materias correspondientes al curso en el que se lleva a cabo la evaluación y que servirán de referencia para la elaboración de las pruebas.

4. Matriz de especificaciones con la distribución ponderal de cada una de las dimensiones consideradas en cada área y materia.

Pruebas de evaluación

Según se prevé en la legislación, las Evaluaciones de diagnóstico serán realizadas por los centros educativos bajo la responsabilidad de las Administraciones educativas. Cada comunidad autónoma, en el ámbito de sus competencias, regulará el modo en el que estas se realizarán. Los instrumentos de evaluación externa tradicionales han sido las pruebas estandarizadas, elaboradas con el fin de medir el grado de desarrollo competencial del alumnado, junto con cuestionarios de contexto que permiten analizar e interpretar de forma adecuada los resultados de la evaluación. Estas pruebas se diseñan con el objetivo de verificar las hipótesis de fiabilidad y validez para medir la competencia correspondiente. Como se ha explicado en el capítulo A, para poder realizar un diagnóstico adecuado, la evaluación mediante pruebas estandarizadas externas debe ser completada con la evaluación formativa que el profesorado realiza a lo largo del curso escolar, por lo que sus resultados deberían complementarse con el conjunto de evidencias recogidas a lo largo del tiempo. Es conocido que las pruebas externas son más precisas en la medición de los niveles de rendimiento intermedios; sin embargo, se obtiene mayor error de medición y menor precisión en la definición de los niveles extremos de la escala. Por ello, con el objetivo de lograr evaluar un mayor abanico de niveles de rendimiento, realizar la evaluación de forma más precisa e incluir, además, componentes de la competencia más complicados de medir mediante este procedimiento, en la actualidad se están proponiendo alternativas para la realización de la evaluación. Por ejemplo, una propuesta para la evaluación sería la observación directa del trabajo que realiza el alumnado. En este modelo, se propone al alumnado la realización de actividades basadas en situaciones abiertas que debe realizar individualmente o en equipo. El profesorado encargado de la aplicación asume un papel de facilitador o director de la tarea, anotando las evidencias observadas mediante indicadores de evaluación facilitados en una rúbrica. No obstante, estas iniciativas no son siempre fáciles de llevar a la práctica, puesto que requieren la movilización de numerosos recursos y de una formación exhaustiva de los aplicadores. Por ello, habitualmente el instrumento principal de medición de la adquisición de una competencia en el alumnado de primaria y secundaria serán las pruebas de nivel competencial, en las que el alumnado se somete a situaciones realistas en las que debe responder a varias cuestiones relacionadas con dicho planteamiento en las que tendrá que poner en juego las competencias adquiridas. En su diseño, estas pruebas deben tener en cuenta no solo los contenidos competenciales evaluados, sino también un formato adecuado a su aplicación y codificación, así como el contexto en el que se emplean.

Las competencias específicas, recogidas con este nombre en la actual ley educativa, se componen de contenidos, destrezas y actitudes, y las tres, aunque en distinta proporción (dado que los contenidos y las destrezas se pueden objetivar mejor en estas pruebas que las actitudes), deben ser tenidas en cuenta en la evaluación de las competencias. Además, las situaciones que las pruebas deben plantear deben ser percibidas por el alumnado de forma cercana y atractiva, de manera que, por un lado, el planteamiento sea estimulante

y, por otro, que se acentúe el carácter competencial de la evaluación, siempre vinculada a la resolución de situaciones reales o simuladas.

Las preguntas o ítems formulados deben ser elaborados por un equipo de personas expertas en la competencia que se evalúa y en la etapa educativa a la que se dirige la prueba.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las pruebas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Las medidas podrán incluir adaptaciones de acceso y organizativas que podrán afectar al formato y presentación de las pruebas, así como al tiempo y espacio de realización.

Cuando el alumnado tenga establecida una adaptación curricular, será evaluado acorde a esta adaptación y nivel correspondiente. Si la Administración educativa realizara análisis estadísticos, los resultados de este alumnado no deberían considerarse para el cálculo de los datos globales. Así se procederá también con aquellos alumnos o alumnas que presenten graves carencias lingüísticas en la lengua de aplicación de la prueba por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo español. El equipo psicopedagógico y de orientación de cada centro educativo, junto con el tutor o tutora y el profesorado de apoyo del alumno o alumna garantizarán la adecuación de las condiciones y los recursos para la realización de dichas Evaluaciones y, en su caso, elaborarán los informes correspondientes, según las indicaciones de las Administraciones educativas. En la elaboración de estas adaptaciones se tendrán en cuenta los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Tipos de ítems

En general, para llevar a cabo esta evaluación se emplearán pruebas en las que se combinen distintos formatos de ítems para configurar las unidades de evaluación. Se trata de pruebas constituidas a partir de casos que sirven como base para la interrogación y que, en la medida de lo posible, remiten a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida personal o social.

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:

- A. **De respuesta cerrada.** Los ítems de respuesta cerrada son aquellos que no requieren de una elaboración o construcción por parte de la persona que realiza la prueba, sino que solamente precisan que esta seleccione una opción de entre varias ofrecidas, relacione diferentes posibilidades, ordene ciertas opciones, etc. Por su alta objetividad en la codificación, estos ítems son los más empleados en las pruebas de evaluación externa si bien, por sí solos, no pueden evaluar ciertos procesos cognitivos, por lo que se debe buscar una presencia equilibrada de los diferentes tipos de ítems en las pruebas de nivel competencial. En general, las

respuestas a estos ítems se considerarán solamente como correctas o incorrectas, aunque también es posible contemplar, en una escala de respuesta graduada, opciones de respuesta parcialmente correcta. Se consideran varios tipos de formatos:

- De opción (o elección) múltiple. Se presenta un enunciado con varias alternativas de las cuales solo una es correcta.
- De opción múltiple compleja. Estos pueden presentar varios planteamientos, por ejemplo:
 - El más habitual es el de un conjunto de afirmaciones con respuesta dicotómica, es decir, a cada una de las cuales debe responderse eligiendo entre dos alternativas: verdadero/falso, sí/no, causa/consecuencia, etc. Es importante que cada una de las afirmaciones planteadas necesite, para su resolución, un razonamiento independiente del requerido para las otras, ya que de otra manera las respuestas estarían relacionadas entre sí.
 - Conjunto de afirmaciones, cada una de ellas de elección múltiple con respuestas no dicotómicas.
 - De opción múltiple con varias opciones correctas. Son ítems con la misma estructura que las preguntas de opción múltiple en los que varias de las opciones presentadas son correctas.
- De emparejamiento o relación. En estos ítems el alumno o alumna evaluado debe emparejar los elementos presentados en dos o más conjuntos de información según la relación existente entre ellos. También se clasificarían dentro de este tipo de preguntas aquellas consistentes en rellenar huecos siempre que se proporcione un listado de términos o elementos entre los que haya que seleccionar. Para relacionar los distintos elementos se pueden usar flechas, números, letras, etc.

B. **Ítems de respuesta semiconstruida**, que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, es decir, la elaboración de una respuesta por parte de la persona evaluada. En general, solicitan una breve construcción, por ejemplo, un número que dé respuesta a un problema matemático o una palabra que complete una frase, o bien que la persona evaluada responda a alguna cuestión recordando algún conocimiento adquirido. Se clasificarán en esta categoría las preguntas siempre que no se proporcione un listado de posibles respuestas. Se pueden establecer diferentes niveles de corrección en la respuesta.

Existen dos grandes subtipos de ítems de respuesta semiconstruida, según la respuesta correcta sea única e inequívoca o que existan diferentes posibilidades de respuesta, todas ellas válidas.

- De respuesta semiconstruida con respuesta única inequívoca (tipo hueco o GAP), en que la persona evaluada debe rellenar uno o varios espacios en blanco (*gaps*, según la expresión inglesa) con la información disponible en el propio enunciado o en algún estímulo al que se asocie. Debe señalarse que,

aunque en principio, al redactar la pregunta, pueda pensarse que la respuesta es única, en los estudios piloto suele comprobarse que hay muchas formas de expresar esa respuesta. Por ello, en la ficha de codificación debe tenerse en cuenta el indicador de logro que el ítem persigue evaluar; en general no se penalizará por faltas de ortografía, letra poco clara, escritura en mayúsculas o minúsculas o con cifras o letras, por ejemplo. Si alguna de estas circunstancias fuera a valorarse de forma negativa deberá indicarse claramente en el enunciado lo que se pretende que la persona evaluada haga, con indicaciones del tipo: «escribe con cifras». También, puede incluirse un ejemplo orientativo que guíe a la persona evaluada en el formato de respuesta que se persigue.

- De respuesta semiconstruida con varias respuestas posibles. En este tipo de preguntas existen numerosas posibilidades de respuesta, todas ellas correctas, y que no solo se diferencian en el modo de registrarlas (mayúsculas o minúsculas, cifras o letras...). Por ejemplo, se incluirían en este grupo de preguntas las que piden que se indiquen dos adjetivos de los que aparecen en un texto (si en este figuran más de dos) o que se citen dos obras de un autor, por ejemplo.

C. **Ítems de respuesta abierta o construida**, que exigen construcción por parte de la persona evaluada y, por tanto, necesitan de un corrector o correctora que revise el procedimiento llevado a cabo para alcanzar la respuesta, compare este proceso con los ejemplos recogidos en la guía de codificación y decida qué codificación le corresponde. Este tipo de preguntas resulta particularmente importante para valorar el proceso de reflexión del alumnado.

Dentro de este tipo se engloban las producciones escritas o las respuestas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, entre otras. Se incluyen también entre los ítems de respuesta construida aquellos en los que existe la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque para llegar a este puedan describirse diferentes procedimientos o métodos. Este sería el caso, por ejemplo, de un problema de matemáticas en el que puedan llevarse a cabo distintos procedimientos para obtener un mismo resultado. Cuando se codifican este tipo de preguntas deben valorarse, por tanto, procedimiento y resultado, lo que posibilita el establecimiento de distintos niveles de corrección en la respuesta, en función del grado de desarrollo competencial evidenciado.

La experiencia de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, hace aconsejable que las pruebas presenten ítems de varios tipos, combinando aquellos de respuesta cerrada con los de respuesta abierta y semiconstruida. Como se ha descrito, los ítems de respuesta cerrada permiten que la codificación se realice de forma automática, característica que resulta especialmente ventajosa cuando la prueba se aplica en formato digital. Sin embargo, resulta complicada la elaboración de este tipo de ítems dirigidos a la evaluación de procesos cognitivos de nivel superior. Por otro lado, las preguntas abiertas son más sencillas de formular, pero la elaboración de una guía de codificación que permita realizar codificaciones objetivas es mucho más compleja. Además, se requiere una formación adecuada de las personas que vayan a realizar la tarea de codificación. Por otro lado, las pruebas se realizan con mayor frecuencia en formato digital, lo que implica

que el alumnado tenga que estar familiarizado con la escritura en ordenador y que no sea el medio digital el que suponga una dificultad añadida en la respuesta del ítem, ya que este no estaría midiendo de forma adecuada la competencia correspondiente, sino la competencia digital. Como consecuencia de todo ello, a modo orientativo, se propone que en la evaluación de cada competencia los porcentajes de cada tipo de preguntas se ajusten aproximadamente a la siguiente distribución:

- En cada una de las áreas o materias, los porcentajes del tipo de preguntas se ajustan aproximadamente a la siguiente distribución:
 - 40 % (como mínimo) de preguntas cerradas (cuatro alternativas).
 - 10 % (como mínimo) de preguntas abiertas.

En cuanto al número de ítems propuestos, en general los ítems irán agrupados en unidades de evaluación, con un estímulo y varios ítems asociados que dependan de él, aunque independientes entre sí. Excepcionalmente, también pueden proponerse ítems que no se agrupen en unidades. Para la evaluación de las competencias específicas de cada área o materia el número de unidades de evaluación y de ítems se ajustará al tiempo previsto para la prueba, valorando el cansancio que la realización de esta puede producir en el alumnado. El número de ítems que contenga la prueba deberá ser suficiente para medir diferentes niveles de desarrollo competencial del alumnado.

Elaboración de las pruebas

Partiendo de las respectivas matrices de especificaciones, el diseño y la elaboración de las pruebas serán realizadas por las distintas Administraciones educativas que se apliquen en su ámbito de competencia. No obstante, como ha venido siendo habitual dentro del Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa, se habilitarán vías de colaboración y de cooperación en la elaboración de las mismas. Entre las labores necesarias para ello se encuentran:

- 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 y la posible realización de laboratorios cognitivos o estudios piloto.
- Configuración de las pruebas a partir de las unidades de evaluación seleccionadas.
- Si la evaluación fuera a realizarse en formato electrónico, digitalización de los materiales. El formato digital de las pruebas permitiría enriquecer el

planteamiento de estímulos con la presencia de ítems interactivos, de enlaces digitales y de uso de buscadores simulados.

- Ajuste de las pruebas una vez analizado su funcionamiento en el estudio piloto.

Longitud y tiempo de aplicación

Se recomienda que las pruebas de competencias específicas, así como, en su caso, el cuestionario de contexto del alumnado, se apliquen tratando de afectar lo menos posible a las actividades habituales del centro educativo. Por otro lado, con el fin de reducir el cansancio que las pruebas pueden suponer para el alumnado, se recomienda que exista un equilibrio entre las sesiones dedicadas a su realización y los tiempos del descanso. En general, la duración de cada una de las sesiones no debería superar los 60 minutos. Se pueden dedicar varias sesiones para la evaluación de las diferentes destrezas lingüísticas. Asimismo, si se considerara conveniente podrían dedicarse una o más sesiones a la prueba de cada competencia, u organizar diferentes sesiones para las distintas destrezas lingüísticas.

También, con el mismo objetivo de evitar la fatiga del alumnado, se debe buscar un equilibrio entre el tipo de competencias evaluadas en cada sesión, teniendo en cuenta los tipos de ítems presentes en la prueba y, especialmente, la naturaleza (dificultad, longitud) de las tareas.

Aplicación de las pruebas

La aplicación de las pruebas debe ir precedida de una información suficiente que haga tomar conciencia al alumnado, al profesorado y a las familias 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 o en Educación Secundaria que no dé clase directa al alumnado evaluado.

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

- a) Fase preparatoria.

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

Se recomienda organizar una sesión de formación donde se profundice 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 4.º EP y 2.º ESO. La Inspección Educativa correspondiente supervisará la aplicación en los centros. Se decidirá un calendario de aplicación para los centros implicados en la evaluación. En la aplicación de las pruebas se insistirá al alumnado en el interés que tiene su realización con la máxima concentración. Se podrá desarrollar un estudio sobre el decaimiento en el rendimiento del alumnado debido al tiempo de aplicación de la prueba.

Codificación

Finalizada la aplicación, las personas encargadas de la codificación procederán a realizarla usando las guías elaboradas para tal fin, empleando los criterios que en ellas aparezcan, así como las pautas y recomendaciones transmitidas por las Administraciones educativas. Tanto para la aplicación como para la codificación se organizarán sesiones formativas orientadas, respectivamente, a la coordinación en la aplicación de las pruebas y a la propia codificación.

Cuando la aplicación se realice en formato digital, solamente será necesario codificar las preguntas abiertas que no permiten hacerlo de forma automática. En todo caso, para la codificación de las preguntas abiertas, las personas encargadas de la codificación recibirán una plantilla específica con criterios de corrección que permita graduar las respuestas: su contenido y su manejo deben ser detalladamente explicados en las sesiones formativas destinadas a los codificadores.

Cuestionarios de contexto

Junto con las pruebas de evaluación se aplicarán los cuestionarios de contexto, mediante los cuales se recoge información de variables que permiten elaborar índices relativos al contexto del alumnado, los recursos de los centros educativos y los procesos que se desarrollan en los mismos.

La recogida de esta información se puede realizar mediante cuestionarios dirigidos al alumnado, al profesorado, a la dirección de los centros y a las familias.

Es conveniente que los cuestionarios de contexto incluyan al menos una serie de preguntas a través de las cuales se recoja información suficiente para el estudio de las variables del contexto socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros, así como 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 aquellos cuya respuesta sobre el aspecto en cuestión, sea más fiable (por ejemplo, se debe valorar si el alumnado de 4.º EP puede responder de forma adecuada preguntas sobre el nivel de estudios o la profesión de sus progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales).
- Las preguntas serán preferentemente cerradas, con el fin de reducir el esfuerzo de quienes responden, facilitar también las tareas de codificación y garantizar la objetividad del análisis.

La aplicación de los cuestionarios a los diferentes actores implicados se realizará de modo distinto según cada caso:

- Los cuestionarios dirigidos al alumnado se administrarán junto con las pruebas de evaluación.
- Los cuestionarios dirigidos al profesorado y a la dirección de los centros pueden ser respondidos utilizando procedimientos telemáticos.
- En el caso de la aplicación de un cuestionario dirigido a las familias, el propio tutor o tutora, se podría encargar de hacer llegar el cuestionario a las familias, fijando un plazo para su devolución.

Cuestionario de contexto dirigido al alumnado

El cuestionario de contexto dirigido al alumnado de 4.º EP contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Lugar de nacimiento.
- Lengua materna.
- Repetición.
- Gusto, confianza y actitudes hacia las distintas competencias evaluadas.
- Uso y competencia digital.
- Clima escolar.

Adicionalmente en el cuestionario dirigido a alumnado de 2.º ESO, y puesto que no habrá cuestionario de familias, se añadirán preguntas referentes al contexto familiar conteniendo información de:

- Lugar de nacimiento de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.
- Profesión de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.

- Estudios de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.
- Medios en el hogar para la educación.

Cuestionario de contexto dirigido a las familias

El cuestionario de contexto dirigido a las familias será cumplimentado por los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales del alumnado de 4.º EP y contendrá cuestiones en relación a sus hijos e hijas de tipo personal, sociodemográficas y académicas:

- Género.
- Edad.
- Lengua materna.
- Actividades y tareas de lectura y matemáticas previas al ingreso en la escuela.
- Deberes.

Y cuestiones relativas a ellos mismos:

- Lugar de nacimiento.
- Profesión.
- Estudios.
- Medios en el hogar para la educación.
- Relación con el centro educativo.

En 2.º ESO podría valorarse la posibilidad de que la información de este apartado sea recabada en el cuestionario del alumnado.

Cuestionario de contexto dirigido al profesorado

El cuestionario de contexto se podrá dirigir a los tutores o tutoras o bien al profesorado especialista de algún área o materia, al profesorado especialista en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica, o al equipo de orientación. Contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Edad.
- Experiencia docente.
- Clima escolar.
- Satisfacción docente.
- Limitación docente debida a las características del alumnado.
- Estrategias docentes.
- Uso de dispositivos digitales.

Cuestionario de contexto dirigido a la dirección de los centros educativos

El cuestionario de contexto dirigido a la dirección de los centros educativos contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Edad.
- Experiencia docente.
- Demografía del centro.
- Clima escolar.
- Limitación docente debida a la dotación de recursos materiales y humanos.
- Organización del centro.

Análisis de resultados. Planes de mejora.

Análisis de resultados

Las pruebas de evaluación permitirán obtener una valoración directa a partir de las puntuaciones asignadas a cada ítem o a las evidencias anotadas tras la observación directa.

La evaluación podrá ofrecer, en primer lugar, resultados promedios y niveles de rendimiento para cada alumno o alumna, grupo, centro educativo y territorio considerado (población, provincia, comunidad autónoma, etc.), relativos al grado de adquisición o dominio de cada competencia por parte del alumnado. Dichos resultados podrán concretarse en las diferentes dimensiones o destrezas de cada una de las competencias evaluadas.

Los resultados básicos podrán presentarse en escalas cuantitativas, aunque siempre deberán acompañarse de una interpretación cualitativa sobre el significado que cada nivel de rendimiento representa. Se pueden emplear medidas de tendencia central y dispersión de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en su conjunto, así como presentar los porcentajes de alumnado que se sitúa en cada nivel de competencia.

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

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

Por otro lado, los informes de resultados deberían completarse con la interpretación de los mismos en relación con los diferentes indicadores extraídos tras el análisis de las respuestas a los cuestionarios de contexto o de las diferentes categorías en las variables de este tipo.

Planes de mejora

Los artículos 21 y 29 de la LOE, modificada por LOMLOE, señalan que, a partir del análisis de los resultados de la evaluación de diagnóstico, las Administraciones educativas promuevan que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente, para ser incorporados en los planes de mejora de los centros.

Por lo tanto, se hace necesario que los centros educativos completen el proceso de evaluación mediante el análisis, por parte de los equipos docentes, de las causas o factores que han podido motivar o incidir en el nivel de aprendizaje alcanzado. El plan de mejora tiene como objetivo facilitar la sistematización de las propuestas que nazcan de la reflexión y del análisis de los datos de los que dispone el centro, incorporando aquellos derivados de la evaluación de diagnóstico, y debe servir para evitar la dispersión de las acciones que se emprendan para mejorar los resultados. Este plan debe sistematizar e integrar las medidas tanto ordinarias como extraordinarias que adopten los equipos docentes.

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

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

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

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

- Propuestas de mejora.

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

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

CAPÍTULO



C

Anexo I

**Marco de evaluación de las
competencias específicas
de Lengua Castellana
y Literatura.**

4.º EP Y 2.º ESO



Presentación

La presencia de materias referidas al manejo de una lengua en el currículo es una prioridad de cualquier sistema educativo, ya sea atendiendo a una única lengua oficial, ya sea en convivencia con otras lenguas cooficiales o extranjeras, puesto que su dominio se considera fundamental para el desarrollo personal, social e intelectual de la persona, así como para su relación con el entorno profesional y académico.

El actual currículo, diseñado siguiendo el carácter competencial del proceso de aprendizaje que la LOMLOE dispone en su preámbulo y su articulado, se organiza a partir de los descriptores operativos de ocho competencias consideradas «clave»¹⁷ que organizan el currículo de enseñanzas obligatorias, y que tienen su eje competencial de referencia en el *Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*, perfil coincidente con la titulación en enseñanza obligatoria. Este perfil desarrolla una serie de descriptores operativos, de carácter competencial, que se concretan al final de cada etapa de primaria, secundaria y bachillerato. Dicho perfil se define a través de unas competencias específicas, entendidas como desempeños que nuestros alumnos y alumnas deben poner en marcha en actividades contextualizadas cuyo abordaje y resolución precisa de los saberes básicos de cada área o materia para la resolución de actividades contextualizadas para las que precisa de los saberes básicos de aquellas. La función de este nuevo elemento curricular es poner en conexión los descriptores operativos de dichas competencias clave con los saberes básicos y los criterios de evaluación, de manera que el carácter competencial del aprendizaje quede garantizado. Además, la ley educativa explicita la necesidad de que, en coherencia con lo anterior, la evaluación, en su fase de preparación, de ejecución y de calificación de la materia, incorpore también procedimientos y materiales competenciales.

En las pruebas de Evaluación general de diagnóstico se mide el desempeño del alumnado en la materia de Lengua y Literatura en los cursos de 4.º EP y 2.º ESO, cuya referencia competencial inmediata (y concretada en el ciclo o curso en los criterios de evaluación) son las competencias específicas de final de etapa vinculadas a los descriptores operativos de cada competencia clave.

En su redacción, las competencias específicas se abren con un verbo en infinitivo (la acción que debe realizar el alumnado para resolver una tarea), cómo lo debe hacer y la finalidad de lo que se hace; es decir, «qué», «cómo» y «para qué» se lleva a cabo el desempeño competencial, de manera que se pueda vincular con los criterios de evaluación y que demande la presencia de los saberes básicos.

Esta naturaleza proteica y competencial de la competencia específica la hace especialmente adecuada como referente que posibilite la elaboración de enunciados que permitan verificar si, en la aplicación de unas pruebas de evaluación diagnóstica, el alumnado es capaz de alcanzar el nivel de desempeño competencial deseado: este enunciado es el indicador, y la propuesta de este marco es extraer los indicadores de las competencias específicas.

17. Estas competencias parten de la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018*.

No obstante, y dado que estas Evaluaciones recogen un instante del curso escolar, en un momento determinado y en unas condiciones concretas, no es posible evaluar todos los indicadores susceptibles de ser extraídos del currículo, cuyo diseño se orienta a la labor del docente en el aula a lo largo del curso o del ciclo, sino aquellos indicadores representativos con los cuales se puede inferir que el alumnado es competencial en determinado grado del indicador. No es posible, por ejemplo, evaluar en las pruebas diagnósticas si el alumno es capaz de leer de manera autónoma, o si desarrolla el gusto por la lectura, cuestiones que solo la evaluación diacrónica puede valorar. En este sentido, este marco, cuyo referente inmediato es el Marco General de Evaluación del sistema, para 6.º EP y 4.º ESO, se concibe como un instrumento informativo y complementario a la acción del profesorado.

Competencias específicas para 4.º EP y 2.º ESO

Según se indica en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, las competencias específicas que el alumnado debe haber adquirido al término de la etapa de Educación Primaria son las siguientes:

Competencia específica 1: *Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.*

Competencia específica 2: *Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando, con ayuda, aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.*

Competencia específica 3: *Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.*

Competencia específica 4: *Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando, con ayuda, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.*

Competencia específica 5: *Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.*

Competencia específica 6: *Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.*

Competencia específica 7: *Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.*

Competencia específica 8: *Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.*

Competencia específica 9: *Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.*

Competencia específica 10: *Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.*

Estas competencias específicas, que aparecen descritas en el mencionado real decreto vinculadas con los descriptores operativos de las competencias clave, tienen su desarrollo y continuación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias específicas de secundaria son las siguientes:

Competencia específica 1: *Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.*

Competencia específica 2: *Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su*

contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Competencia específica 3: *Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.*

Competencia específica 4: *Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.*

Competencia específica 5: *Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.*

Competencia específica 6: *Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.*

Competencia específica 7: *Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.*

Competencia específica 8: *Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.*

Competencia específica 9: *Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.*

Competencia específica 10: *Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.*

Un elemento clave: la evaluación de las actitudes

Uno de los elementos del currículo de problemática evaluación en las pruebas de diagnóstico es la actitud, presente en los elementos curriculares (especialmente en las competencias específicas y en los descriptores operativos de los perfiles competenciales), tanto la asociada al ámbito personal del alumnado, y que tiene que ver con cuestiones como el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, como la relacionada con el ámbito social, que se vincula con las convenciones culturales, los valores socialmente aceptados, la capacidad de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico y la capacidad de expresar adecuadamente, según el contexto, las propias ideas y emociones, además de realizar críticas con espíritu constructivo. A diferencia de lo que ocurre con otros elementos curriculares, como los saberes o las destrezas, las actitudes no son fácilmente objetivables. En consecuencia, no se pueden integrar en el marco de evaluación de la misma manera. Su evaluación puede realizarse de forma cotidiana en el aula, pero no es posible hacerlo, con la complejidad que ello implica, en una prueba diagnóstica externa como la que se aborda en este marco, realizada en una única jornada, y cuyo instrumento fundamental de aplicación es una serie de ítems asociados a determinados estímulos. Por ello, las actitudes solo se evaluarán en la medida que estas aparezcan asociadas a una tarea en los indicadores que se desarrollan en cada nivel de los procesos cognitivos, y se referirán a un elemento de la competencia específica de las etapas de primaria y secundaria en el que el proceso cognitivo «valorar» interactúe con otros procesos de tipo procedimental (por ejemplo, en algunas de las propiedades textuales de la expresión oral, como las distintas manifestaciones del principio de cortesía). Al tratarse de una prueba objetiva, se pretende detectar que el alumnado descubra, localice y evalúe elementos discriminatorios, de abuso, o de componente ético. En este sentido, y no en el de evaluar el «comportamiento», o «disposición hacia una tarea» del alumnado, se entiende en la competencia en comunicación lingüística el término «actitud».

Dimensiones de la competencia

Situaciones de comunicación: la competencia en su contexto

Los elementos del currículo aluden repetidas veces al carácter situacional de la comunicación humana y, en consecuencia, a su determinante componente contextualizador.

De todos los tipos de contexto o situaciones¹⁸, se ha entendido en este marco que, en relación con primaria y secundaria, existen dos fundamentales en las que el alumnado se comunica durante la enseñanza obligatoria, ya sea de manera oral o escrita: la **situación informativa**, en la que este se acerca a un texto o lo utiliza para conocer o transmitir de manera objetiva datos, cifras, conceptos o ideas de cualquier tema o ámbito; y la **situación literaria**, aquella en que lo hace, de manera subjetiva, para disfrutar de un mensaje real, ficticio y/o estético sobre cualquier tema o ámbito. En torno a estas dos situaciones, se agrupan tanto los textos producidos por el alumnado durante la prueba de evaluación, como los que se le van a ofrecer en esa prueba en los estímulos asociados a los ítems. Ambas situaciones tendrán un peso determinado en las matrices de especificación, por lo que juegan un papel principal en el diseño de las unidades de evaluación. Asimismo, dentro de estas dos situaciones generales los textos conectarán con los ámbitos más próximos al alumnado: personal, social y escolar.

Destrezas

Es habitual que, para medir la competencia lingüística del alumnado, se tengan en cuenta cuatro destrezas: comprensión y expresión en su manifestación oral y escrita. En este marco, las cuatro destrezas están presentes en 4.º EP y 2.º ESO, **con la graduación, en planteamiento y dificultad de las pruebas, correspondiente a cada nivel**. En las pruebas diseñadas para Educación Primaria, por ejemplo, los estímulos y los ítems tendrán un fuerte componente de guía para el alumnado (instrucciones específicas para resolver una tarea, consejos de redacción, recordatorios de ortografía, aclaraciones de términos, ejemplos, etc.). Estas indicaciones pueden darse, de manera esporádica, en las pruebas de secundaria: en las dos se debe buscar la mayor **claridad en los estímulos**, tanto visuales, como auditivos.

Tabla C.I.1. Destrezas

Área de la comprensión		Área de la expresión	
Oral	Escrita	Oral	Escrita

Este esquema, que afecta a toda la competencia en comunicación lingüística, permite identificar las cuatro destrezas básicas, que acotan los cuatro grandes ámbitos de producción y recepción de textos que van a ser objeto de evaluación:

Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
------------------	---------------------	----------------	-------------------

18. En este marco entendemos «texto» como «unidad de sentido, en cualquier soporte o formato, que un emisor produce con una determinada intención o finalidad, y que el receptor percibe como una unidad». Por otra parte, no diferenciamos, como sí hace parte de la teoría lingüística y pragmática, los términos «situación» de «contexto», ya que la naturaleza de las pruebas de evaluación de diagnóstico, limitadas a estímulos que los simulen, no precisa ni hace operativa dicha diferencia. Por la misma razón, no empleamos aquí el concepto de «contexto».

Procesos cognitivos: comprensión oral y escrita

Para la comprensión oral y escrita se han descrito los **procesos cognitivos** básicos en los que se va a centrar la evaluación, concebidos como las operaciones intelectuales que el alumnado activa ante un estímulo dado y que provocan un conjunto de acciones encaminadas a un fin común, que no es otro que resolver una **tarea contextualizada** ofrecida en una situación de carácter informativo o literario. Tales procesos se han obtenido, como se ha indicado en el apartado anterior, a partir del examen de las competencias específicas de final de segundo ciclo de primaria y de segundo curso de secundaria. En la siguiente tabla se identifican ordenados de menor a mayor complejidad:

Tabla C.I.2. Procesos cognitivos (áreas de la comprensión)

Área de la comprensión	
Procesos cognitivos	Acciones asociadas al proceso cognitivo
Localizar y obtener información	Localizar Reconocer Identificar
Realizar inferencias directas	Seleccionar Relacionar Inferir
Integrar e interpretar ideas e informaciones	Contrastar Deducir Interpretar
Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Evaluar Valorar Reflexionar

Con el fin de precisar en qué acciones concretas se pueden observar estos procesos cognitivos, en la Tabla C.I.3 se ofrece una descripción que puede ayudar a comprender qué esperamos que el alumnado haga en cada nivel cognitivo al resolver la tarea que se le propone, a través del estímulo y los ítems.

Tabla C.I.3. Descripción de los procesos cognitivos

Proceso cognitivo	Descripción
Localizar y obtener información	En este primer nivel cognitivo, se trata de reconocer conceptos o definiciones explícitas a partir de una información dada, con la finalidad de obtener uno o más datos concretos. Estos procesos suponen, entre otras acciones, localizar distintas ideas manifiestas en el texto, relativas a los elementos que forman parte del mismo (espacio, tiempo, personajes, acciones, ambientes, descripciones...), identificar datos de un gráfico, tabla o mapa que aparezca de manera independiente, o bien combinados con un mensaje verbal, o reconocer el carácter discriminatorio que aparece de forma expresa en un texto.
Realizar inferencias directas	En este nivel de los procesos cognitivos, el alumnado es capaz de realizar inferencias directas de informaciones sencillas, comprendiendo, seleccionando o relacionando dos o más ideas, o fragmentos de información, a partir de los datos contenidos en el texto de forma explícita. Las inferencias en este nivel parten del establecimiento de vínculos en distintos ámbitos, como las relaciones de causalidad, los motivos del comportamiento de uno o varios personajes, o las relaciones entre estos, así como la conexión entre la literatura y otras manifestaciones artísticas. Igualmente, el alumnado puede inferir, en un texto dinámico, qué enlace o página web es la correcta para conseguir un fin determinado. También la selección de textos literarios, en función de sus temas o aspectos básicos, se sitúa en este nivel.
Integrar e interpretar ideas e informaciones	Para poder integrar e interpretar ideas e informaciones, en este nivel se debe extraer la información implícita del texto, realizando deducciones, ya sea en relación con su finalidad o con sus ideas principales o secundarias. En este tercer nivel es posible interpretar palabras, enunciados y textos desde un punto de vista metalingüístico. Asimismo, en él se puede activar la capacidad de interpretar el lenguaje figurado. Los aspectos verbales y no verbales de los textos y la información y datos relevantes de los mismos completan este nivel de procesos cognitivos.
Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Este último nivel es el más complejo. Este proceso cognitivo presupone los niveles anteriores refiriéndose a acciones como las siguientes: reflexionar sobre distintos aspectos del lenguaje y de los textos; sobre cuestiones vinculadas con las actitudes (uso discriminatorio y de abuso de poder del lenguaje, perspectiva de género, ciudadanía global o interculturalidad). Valorar cuestiones relacionadas con el lenguaje figurado, la idoneidad de componentes del texto, como el título, o la capacidad de persuasión de un argumento se sitúan también en este proceso cognitivo. Por último, el alumnado que se encuentre en este nivel podrá evaluar una situación o hecho, recurriendo a los conocimientos, ideas, experiencias o actitudes generadas desde el propio marco de referencia conceptual, con la finalidad de dar una opinión o establecer un juicio.

Para cada uno de los procesos se han redactado **indicadores de logro**. Estos son la concreción del proceso cognitivo, vinculado a una acción contextualizada, que permite la evaluación de la competencia. Como se ha señalado anteriormente, los indicadores que los concretan **son específicos para 4.º EP y 2.º ESO**:

Tabla C.I.4. Procesos cognitivos e indicadores de logro de 4.º EP

Área de la comprensión	
Procesos cognitivos	Indicadores de logro
Localizar y obtener información	1.1. Localiza información en distintas fuentes. 1.2. Reconoce fuentes de información fiables. 1.3. Identifica géneros literarios. 1.4. Reconoce algunos riesgos explícitos inherentes a la búsqueda de información. 1.5. Localiza la idea principal del texto. 1.6. Reconoce las ideas clave del texto. 1.7. Localiza información concreta del texto. 1.8. Reconoce aspectos formales del texto. 1.9. Reconoce ideas secundarias.
Realizar inferencias directas	2.1. Infiere la relación entre los personajes de un texto. 2.2. Selecciona información de distintas fuentes. 2.3. Selecciona ideas discriminatorias en el uso del lenguaje. 2.4. Relaciona obras o fragmentos literarios. 2.5. Selecciona fuentes de información fiables. 2.6. Selecciona ideas secundarias implícitas en un texto. 2.7. Selecciona la idea principal del texto. 2.8. Infiere información del texto.
Integrar e interpretar ideas e informaciones	3.1. Interpreta textos relacionados con su entorno. 3.2. Contrasta diferentes textos con connotaciones democráticas. 3.3. Contrasta información de distintas fuentes. 3.4. Interpreta obras o fragmentos literarios. 3.5. Deduce el orden de las partes de un texto. 3.6. Deduce el fin comunicativo de un texto. 3.7. Deduce el significado de palabras por el contexto. 3.8. Interpreta información de distintas fuentes.
Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	4.1. Valora una información a través del lenguaje no verbal. 4.2. Valora las diferencias entre los distintos tipos de lenguaje utilizados. 4.3. Evalúa el interés artístico de un texto. 4.4. Reflexiona sobre ideas, sentimientos o conceptos. 4.5. Reflexiona sobre la finalidad de un texto. 4.6. Valora fuentes de información fiables.

Nota. Estos indicadores han sido extraídos de las siguientes competencias específicas o guardan directa relación con las mismas: Competencia específica 2: 1.5 y 2.1; Competencia específica 3: 4.4; Competencia específica 4: 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.6, 2.7, 2.8, 3.5, 3.6 y 3.7; Competencia específica 5: 2.1 y 4.5; Competencia específica 6: 1.1, 1.2, 1.4, 1.6, 2.2, 2.5, 3.3, 3.8 y 4.6; Competencia específica 8: 1.3, 2.4, 3.4 y 4.3; Competencia específica 9: 3.1 y 4.1; Competencia específica 10: 2.3, 3.2 y 4.2.

Tabla C.1.5. Procesos cognitivos e indicadores de logro de 2.º ESO

Área de la comprensión	
Procesos cognitivos	Indicadores de logro
Localizar y obtener información	1.1. Identifica usos discriminatorios del lenguaje. 1.2. Localiza información explícita en un texto. 1.3. Localiza información a través del lenguaje no verbal. 1.4. Identifica los elementos que conforman un texto. 1.5. Identifica referencias textuales relacionadas con los principios de propiedad intelectual. 1.6. Reconoce connotación y denotación en un enunciado.
Realizar inferencias directas	2.1. Selecciona la información más relevante del texto. 2.2. Infiere información relevante de un texto. 2.3. Relaciona un texto con las características propias del género al que pertenece. 2.4. Infiere las causas del comportamiento de los personajes que aparecen en un texto. 2.5. Relaciona fragmentos u obras literarias con otras manifestaciones artísticas. 2.6. Relaciona procedimientos de sustitución lingüística con ejemplos tomados de un texto.
Integrar e interpretar ideas e informaciones	3.1. Contrasta rasgos de diversidad lingüística. 3.2. Interpreta la intención comunicativa del emisor. 3.3. Deduce el tema principal del texto. 3.4. Interpreta la estructura global del texto. 3.5. Diferencia las distintas tipologías textuales que puedan aparecer en un texto. 3.6. Diferencia informaciones sesgadas o falsas de noticias auténticas y contrastadas. 3.7. Interpreta el efecto de un recurso expresivo. 3.8. Interpreta palabras, enunciados o textos desde un punto de vista lingüístico. 3.9. Deduce a qué género literario pertenece el texto.
Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	4.1. Reflexiona sobre los procedimientos expositivos utilizados en un texto, tales como ejemplificación, definición, clasificación, citación, etc. 4.2. Evalúa la fiabilidad de uno o varios textos. 4.3. Valora la validez de los argumentos en situaciones comunicativas concretas. 4.4. Valora qué fuente es la más adecuada para resolver una tarea. 4.5. Valora la idoneidad del título o de otro elemento del texto.

Nota. Estos indicadores han sido extraídos de las siguientes competencias específicas o guardan directa relación con las mismas: Competencia específica 1: 3.1; Competencia específica 2: 1.2, 2.1, 2.2, 3.2, 3.4 y 4.2; Competencia específica 3: 4.1; Competencia específica 4: 1.4 y 3.3; Competencia específica 5: 2.6 y 3.5; Competencia específica 6: 1.5, 3.6 y 4.4; Competencia específica 7: 3.9 y 4.5; Competencia específica 8: 1.6, 2.3, 2.4, 2.5 y 3.7; Competencia específica 9: 1.3 y 3.8; Competencia específica 10: 1.1 y 4.3.

Propiedades textuales: expresión oral y escrita

Los procesos cognitivos, y sus indicadores asociados, son válidos para evaluar la consecución de los objetivos competenciales del área de comprensión (oral y escrita). Sin embargo, en este marco se estima diferente el procedimiento que se ha de emplear en el caso de las destrezas de expresión, que no se evaluarán a partir de los procesos cognitivos. Estos, en las destrezas de comprensión, se pueden identificar dentro del estímulo, al menos hasta un punto aceptable para su evaluación con un adecuado diseño de los ítems asociados al mismo. Sin embargo, en las **destrezas de expresión** es necesario evaluar el producto final: **el texto**. Esto supone que, para que la evaluación sea fiable, las preguntas se realizarán, preferiblemente, de forma abierta. El objetivo será obtener una producción suficiente del alumnado, al que se le plantearán estímulos guiados que se ajusten a los contextos y a las situaciones comunicativas significativas para cada nivel, de manera que estas producciones resulten lo más competenciales posible.

Por tanto, y partiendo de la base de que los procesos cognitivos están implícitos en la creación del texto (puesto que se presuponen ante la tarea de producción), valoraremos únicamente las **propiedades textuales**. Estas juegan un papel fundamental y se revelan en la expresión como indicadores válidos que nos permitirá evaluar, de forma eficaz, la competencia del alumnado. En consecuencia, en este marco nos hemos basado en las tres propiedades generalmente aceptadas que todo texto bien conformado debe tener:

- En primer lugar, la **coherencia**, entendida como unidad temática, de organización y de contenido de un texto, que se manifiesta en la relación lógica que guardan los enunciados con el tema y entre ellos. Esta propiedad supone que las ideas presentes en el texto guarden relación y sean relevantes con respecto al tema del mismo. De forma simultánea, la producción debe incluir ideas nuevas que vayan introduciéndose de forma progresiva para ampliar la información requerida. Por último, para que el texto sea coherente, estas ideas deben presentarse de forma ordenada y clara en cuanto al contenido.
- En segundo lugar, la **cohesión**, entendida como conexión formal que se da entre las partes del texto mediante mecanismos léxico-semánticos y morfosintácticos. Supone, por tanto, que los enunciados que conforman el texto estén correctamente enlazados, mediante la utilización de conectores cuando sea necesario. La unidad textual también se manifiesta a través de la utilización de campos semánticos relacionados fundamentalmente con el tema del texto y que pongan de manifiesto cierto dominio léxico. Por último, esta propiedad también se manifiesta cuando en la producción se utilizan recursos para evitar repeticiones innecesarias. Estos pueden ser de naturaleza semántica, como el uso de sinónimos e hiperónimos, o bien gramatical, a través de la utilización de palabras con identidad referencial, como los pronombres o adverbios, entre otras.
- La **adecuación** es la tercera propiedad y supone la adaptación del texto al contexto en el que se produce, de forma que sea apropiado a su finalidad y a la situación comunicativa. En este marco se valora la adecuación en dos sentidos. Por un lado, la adaptación de la producción al contexto en el que se inscribe, en relación con las indicaciones proporcionadas en el estímulo. Para ello, se valorará el manejo del registro, que se manifiesta fundamentalmente en el uso de ciertas expresiones y léxico apropiado. Por otro lado, también se evaluará la adecuación del texto a las

normas gramaticales y ortográficas (estas últimas en la expresión escrita), y se requerirá que este las cumpla en función del nivel educativo evaluado.

Estas tres propiedades, no obstante, no tendrán el mismo peso en primaria que en secundaria dentro de este marco. La cohesión, tal como se ha definido más arriba, es una propiedad que solo de manera muy elemental aparece reflejada en los textos producidos por el alumnado que finaliza segundo ciclo de primaria. Desarrollar un número alto de rúbricas orientadas a medir esta propiedad textual parece excesivo en el caso de primaria, sobre todo si se tiene en cuenta que esas rúbricas podrían dedicarse a medir las otras dos destrezas, más relevantes en esta etapa. En consecuencia, en este marco se ha optado **no solo por desarrollar rúbricas específicas para cada curso evaluado, sino por incluir, en el caso de la prueba de primaria, la «cohesión» en la propiedad textual «coherencia»,** dedicando a la primera un número menor de indicadores.

Finalmente, en el presente marco se ha puesto también la **interacción** al servicio de la evaluación de la **expresión oral**, entendida como propiedad del texto oral que se caracteriza por la reciprocidad en la conversación, respetando los principios de cortesía, claridad y cooperación. Entendemos que se trata de aspectos necesarios para una evaluación más completa y fiable de esta destreza. Por tanto, se han incluido en ella los elementos específicos de la oralidad, a pesar de que algunos de ellos podrían vincularse también con la adecuación. La interacción así entendida implica que la producción oral sea fluida, con un ritmo y pausas adecuados, y evitando el uso de muletillas. La **comunicación no verbal** es otro aspecto básico que acompaña a este tipo de producciones y se manifiesta en dos aspectos: en primer lugar, el manejo de la gesticulación y la postura; en segundo lugar, la utilización correcta de los elementos prosódicos y paralingüísticos, fundamentalmente la voz y la entonación. Además, también se valorará la cooperación con el interlocutor, que se manifiesta en la escucha activa y la precisión en las interacciones. Para terminar, la cortesía lingüística es el último de los factores que se tendrán en cuenta para evaluar la interacción. Incluye el manejo de las fórmulas básicas de cortesía, respeto y gestión adecuada de los turnos conversacionales.

Para evaluar las destrezas de expresión partiremos, pues, de producciones abiertas en las que se evaluará la presencia de las propiedades textuales anteriormente citadas. No obstante, para que la evaluación sea más objetiva y precisa, es aconsejable **adaptar lo más posible la rúbrica a los estímulos y tareas concretas que formen parte de cada prueba**, sin perder de vista que las situaciones proporcionadas para la expresión podrán contextualizarse para evaluar la creación de textos de intención literaria, la gestión dialogada de conflictos o la comunicación de una información, entre otras.

En la Tabla C.I.6 se ofrecen, en la primera columna, las propiedades textuales de la expresión escrita. En las siguientes columnas aparecen los indicadores de logro que se vinculan a las propiedades (coherencia y adecuación) y que permiten la elaboración de las rúbricas de cada destreza. En la Tabla C.I.7 se ofrece la misma información para 2.º ESO.

Tabla C.I.6. Rúbrica de textos escritos del área de expresión 4.º EP

COHERENCIA			
INDICADOR	Código 0	Código 1	
Unidad temática	No se puede identificar el tema del texto.	El tema del texto está claro.	
Ordenación de las ideas	Las ideas están desordenadas.	Las ideas están ordenadas.	
Información presente en el texto	La información no progresa.	La información progresa.	
Riqueza léxica	Utiliza un vocabulario escaso para su nivel.	Utiliza un vocabulario amplio.	
Marcadores del discurso	En el texto no se utilizan organizadores textuales.	En el texto se utilizan organizadores textuales.	
Correlación temporal en las formas verbales	La redacción no presenta orrelación temporal en las formas verbales.	La redacción presenta correlación temporal en las formas verbales.	
Puntuación	No se utiliza la puntuación correcta.	Utiliza la puntuación correcta.	
Morfosintaxis (construcción de las oraciones, concordancia, tiempos verbales, pronombres).	Aparecen errores morfosintácticos (más de cuatro).	No comete errores morfosintácticos.	
ADECUACIÓN¹⁹			
INDICADOR	Código 0	Código 1	Código 2
Ortografía - Uso de b/v. - Uso de g/j. - Uso de la h. - Uso correcto de las palabras acabadas en -d y -z. - Palabras terminadas en -y. - Uso básico de mayúsculas (principio de texto, después de punto, nombres propios). - Acentuación en las palabras agudas, llanas y esdrújula.	Comete tres o más errores ortográficos.	Comete menos de tres errores ortográficos.	
Situación comunicativa	El texto no es adecuado a la situación comunicativa solicitada.	El texto sí es adecuado a la situación comunicativa solicitada.	

19. La propiedad «presentación», reservada tradicionalmente para la evaluación de la expresión escrita en papel, considera como indicadores el seguimiento del formato y de las pautas o líneas proporcionadas para escribir, la limpieza, la caligrafía, el respeto de los márgenes dados y de los espacios proporcionados para la escritura, y el uso de una caligrafía legible, entre otros. Una propuesta de rúbrica para esta propiedad, en formato papel, sería la siguiente:

	Código 0	Código 1
Limpieza	Realiza borrones.	La presentación es limpia.
Caligrafía	La caligrafía es ilegible o dificulta en gran medida la lectura del texto.	La caligrafía es adecuada y permite leer el texto sin dificultades.
Formato	No respeta el formato de la tarea (pautas, líneas o márgenes).	Respeta el formato de la tarea.

Tabla C.I.7. Rúbrica de coherencia textos escritos del área de expresión 2.º ESO

COHERENCIA			
INDICADOR	Código 0	Código 1	Código 2
Unidad temática en el texto	No se puede identificar el tema del texto.	No se ciñe al tema.	El tema del texto está claro.
Relevancia de la información	La información es irrelevante.	Aparece información relevante.	
Ordenación de las ideas	Las ideas están desordenadas.	Se aprecia alguna incongruencia en el orden de las ideas.	Las ideas están ordenadas.
Información presente en el texto	La información no progresa.	La información progresa de manera insuficiente.	La información progresa.
Riqueza léxica	El vocabulario es insuficiente.	Utiliza un vocabulario correcto.	Emplea un vocabulario rico y variado.

Tabla C.1.7. (cont.). Rúbrica de textos escritos del área de expresión 2.º ESO

COHESIÓN			
INDICADOR	Código 0	Código 1	Código 2
Morfosintaxis - Uso inadecuado de las formas verbales. - Uso inadecuado de concordancia de nombres, adjetivos y otros elementos. - Uso incorrecto del artículo. - Uso incorrecto del grado del adjetivo. - Uso incorrecto de la conjugación de los verbos. - Uso incorrecto de las formas no personales del verbo. - Queísmo. - Dequeísmo. - Leísmo, laísmo y loísmo. - Uso inadecuado de la concordancia sujeto y verbo. - Uso inadecuado de adverbios y preposiciones. - Cambio de «y» por «e» y «o» por «u».	Aparecen errores morfosintácticos (más de tres).	Aparecen de uno a tres errores morfosintácticos.	Se usa de manera correcta la morfosintaxis.
Marcadores del discurso	En el texto no se utilizan organizadores textuales.	En el texto se encuentran algunos organizadores textuales concretos.	Los organizadores textuales vertebran el texto adecuadamente.
Correlación temporal en las formas verbales	No hay correlación verbal.	Hay incorrecciones en la correlación verbal.	Hay correlación verbal.
Puntuación	El texto presenta una puntuación escasa o nula.	Hay algunos errores en la puntuación que no afectan a la comprensión global del texto.	La puntuación del texto es correcta.
Uso de sustitución por pronombres	No se usan mecanismos de sustitución de pronombres.	Se usan mecanismos de sustitución de pronombres.	
Uso de mecanismos de sustitución léxica	No se usan mecanismos de sustitución léxica.	Se usan mecanismos de sustitución léxica.	

Tabla C.I.7. (cont.). Rúbrica textos escritos del área de expresión 2.º ESO

ADECUACIÓN			
INDICADOR	Código 0	Código 1	Código 2
<p>Ortografía de las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - b/v. - c/z/s. - c/qu/k. - g/j. - h. - ll/y. - m/n. - r/rr. - w. - y/i. - Expresiones con grafías problemáticas: a ver/haber; conque/ con que; porque/por que; por qué/porqué; sino/si no; acaso, a gusto; a lo mejor; alrededor; sobre todo; etc. - Uso de las mayúsculas. - Expresiones numéricas. 	Comete más de seis ortográficos.	Comete entre tres y seis errores ortográficos.	Comete uno o dos errores ortográficos.
<p>Ortografía de la acentuación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas. - Palabras monosílabas. - Palabras con una secuencia formada por vocal cerrada tónica seguida o precedida de una vocal abierta con independencia de las reglas generales. - Adverbios en -mente. - Interrogativos y exclamativos (y los relativos tónicos correspondientes en algunos contextos). - Tilde diacrítica. - La tilde en las mayúsculas. - Uso de la diéresis 	Comete más de seis errores en la acentuación.	Comete entre tres y seis errores de acentuación.	Comete uno o dos errores de acentuación.
Registro	El registro no es apropiado.	Aparecen elementos de registro inadecuados.	Utiliza correctamente el registro lingüístico.

Tabla C.I.8. Rúbrica exclusiva del área de expresión oral (4.º EP y 2.º ESO)

INTERACCIÓN		
	Código 0	Código 1
Fluidez.	<p>Recurre con frecuencia a muletillas.</p> <p>El ritmo y las pausas del discurso son inadecuados.</p>	<p>No recurre a muletillas.</p> <p>El discurso tiene ritmo y pausas adecuados.</p>
Comunicación no verbal: gestos y postura.	<p>Acompaña el discurso con gestos o con movimientos de las manos poco coherentes con la intención comunicativa.</p> <p>La postura corporal no es coherente con la intención comunicativa.</p> <p>No dirige la mirada hacia el interlocutor.</p>	<p>Acompaña el discurso con gestos o con movimientos de las manos coherentes con la intención comunicativa.</p> <p>La postura corporal es coherente con la intención comunicativa.</p> <p>Dirige la mirada al interlocutor.</p>
Comunicación no verbal: elementos paralingüísticos. Volumen de voz.	Presenta un volumen de voz inadecuado (demasiado alto o bajo).	El volumen de voz es adecuado.
Comunicación no verbal: elementos paralingüísticos. Entonación.	Presenta una curva de entonación incorrecta en relación con la intención comunicativa del texto.	Presenta una curva de entonación correcta en relación con la intención comunicativa del texto.
Comunicación no verbal: elementos paralingüísticos. Vocalización.	Presenta una vocalización incorrecta.	Presenta una vocalización correcta.
Interacción con el interlocutor.	<p>No colabora con el interlocutor.</p> <p>No mantiene una escucha activa.</p> <p>Responde de manera dispersa.</p>	<p>Colabora con el interlocutor.</p> <p>Mantiene una escucha activa.</p> <p>Responde de manera precisa.</p>
Manejo de estrategias conversacionales (gestión del turno de palabra y cortesía lingüística).	<p>No respeta el turno de palabra.</p> <p>No maneja estrategias básicas de cortesía lingüística (saludos, agradecimientos, peticiones, etc.).</p>	Interviene cuando es preciso en la conversación sin saltarse el turno de palabra.

Algunas consideraciones sobre las rúbricas de expresión

Como se ha indicado ya en este documento, la elección de los estímulos condicionará la dificultad de la prueba. Para la expresión escrita se podrán considerar diferentes tipologías textuales, o solicitar la elaboración de textos con intención literaria y conciencia de estilo, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros.

En lo referente a su codificación, para que la tarea sea efectivamente codificada, esta deberá cumplir los requisitos e indicaciones que en ella se pidan. En caso contrario, esta anomalía se verá reflejada de algún modo en la puntuación. Por ejemplo, si la tarea indica que deben escribirse consejos para respetar el medio ambiente, un texto narrativo que hable sobre animales prehistóricos podrá penalizarse en la puntuación del apartado de adecuación, pero la producción será evaluada en el resto de los supuestos. Los errores gramaticales o faltas ortográficas que sean iguales y se repitan se computarán como una sola falta o error.

En el caso de 2.º ESO, se valorará el uso correcto de todas las normas ortográficas del español, y los fallos en la colocación de mayúsculas contarán como fallos ortográficos. En lo que respecta a la acentuación y puntuación, en este nivel se contabilizarán todos los fallos; igualmente, en la rúbrica de normas gramaticales de la cohesión, se valorará especialmente el uso correcto de las relaciones de tiempos verbales y su utilización en oraciones subordinadas.

Por último, en las pruebas de expresión escrita se requerirá que las producciones tengan un mínimo de palabras, con el fin de que se pueda evaluar con fiabilidad esta destreza. No hay un número de palabras exacto sugerido para los alumnos de 4.º de primaria, sino que la producción escrita ha de ser suficiente como para ser evaluada. Para la prueba de 2.º ESO se sugiere un mínimo de 130 palabras.

Matriz de especificaciones de la competencia

Aunque en su concepto y diseño este marco está orientado al formato digital y a la evaluación conjunta de las cuatro destrezas, experiencias recientes, como la pandemia por COVID-19, aconsejan disponer de opciones que, dentro de lo razonable, contemplen aplicaciones que finalmente no se desarrollen como estaba previsto.

Para ello, en este marco se han contemplado **cuatro supuestos de aplicación**: el primero, incluye la evaluación de las cuatro destrezas; el segundo la evaluación de tres destrezas: Comprensión oral (CO), Comprensión escrita (CE) y Expresión escrita (EE); el tercero se aplicaría teniendo en cuenta tres destrezas también, en este caso, CO, CE, y Expresión oral (EO) y, por último, se aplicarían solo dos destrezas: CO y CE. Para que la aplicación de cada uno de estos supuestos se pueda realizar de manera independiente, sin alterar ni condicionar la posible aplicación de los otros, se ofrecen aquí las matrices de especificación de cada uno de ellos. En estas matrices se plantea, para el área de comprensión, el porcentaje de procesos cognitivos, combinados con el porcentaje de los dos tipos de

situaciones (informativas y literarias) presentadas al final del apartado primero de este marco; en el caso de la EO y EE, son las propiedades textuales correspondientes las que se cruzan con los dos tipos de situaciones, teniendo en cuenta las rúbricas correspondientes a cada ciclo académico. En este marco se ha dado algo más de peso a las situaciones informativas, presentes en la vida del alumnado en múltiples formas y asociadas a gran variedad de áreas y saberes, que a las literarias. Igualmente, los procesos cognitivos más simples y más complejos («Localizar y obtener información» y «Reflexionar y valorar contenidos e informaciones») presentan en esta propuesta un tanto por ciento menor que los procesos intermedios («Realizar inferencias directas» e «Integrar e interpretar ideas e informaciones»).

Las ponderaciones o porcentajes que aparecen en las matrices de especificaciones siguientes son una propuesta orientativa que las Administraciones educativas pueden acabar de concretar.

Para mantener el peso de las destrezas sugerido en la matriz de especificaciones, la prueba de comprensión oral, si incluye una única audición, debe presentar un texto que participe de manera equilibrada de las dos situaciones de aprendizaje, literaria e informativa.

Matrices de especificación evaluación de 4.º EP

Supuesto 1. Evaluación de las cuatro destrezas (CO, CE, EE, EO)

Tabla C.I.9. Evaluación de las cuatro destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	20 %	40 %	60 %
Expresión	20 %	20 %	40 %
TOTAL	40 %	60 %	100 %

Tabla C.I.10. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	20 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.11. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	40 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.12. Propiedades textuales. Expresión oral

Situación	Coherencia	Adecuación	Interacción	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	30 %	5 %	15 %	50%	20 %
Informativa	30 %	5 %	15 %	50%	
Total de los procesos en la destreza	60 %	10 %	30 %	100%	

Tabla C.I.13. Propiedades textuales. Expresión escrita

Situación	Coherencia	Adecuación	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	40 %	10 %	50%	20 %
Informativa	40 %	10 %	50%	
Total de los procesos en la destreza	80 %	20 %	100%	

Supuesto 2. Evaluación de tres destrezas (CO, CE,EE)

Tabla C.I.14. Evaluación de tres destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	25 %	45 %	70 %
Expresión	-----	30 %	30 %
TOTAL	25 %	75 %	100 %

Tabla C.I.15. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	25 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.16. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	45 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.17. Propiedades textuales. Expresión escrita

Situación	Coherencia	Adecuación Presentación	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	40 %	10 %	50%	30 %
Informativa	40 %	10 %	50%	
Total de los procesos en la destreza	80 %	20 %	100%	

Supuesto 3. Evaluación de tres destrezas (CO, CE, EO)

Tabla C.I.18. Evaluación de tres destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	25 %	45 %	70 %
Expresión	30 %	-----	30 %
TOTAL	55 %	45 %	100 %

Tabla C.I.19. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	25 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.20. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	45 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.21. Propiedades textuales. Expresión oral

Situación	Coherencia	Adecuación	Interacción	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	30 %	5 %	15 %	50 %	30 %
Informativa	30 %	5 %	15 %	50 %	
Total de los procesos en la destreza	60 %	10 %	30 %	100 %	

Supuesto 4. Evaluación de dos destrezas (CO, CE)

Tabla C.I.22. Evaluación de dos destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	40 %	60 %	100 %
Expresión	-----	-----	-----
TOTAL	40 %	60%	100 %

Tabla C.I.23. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	40 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.24. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	60 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Matrices de especificación evaluación de 2.º ESO

Supuesto 1. Evaluación de las cuatro destrezas (CO, CE, EE, EO)

Tabla C.I.25. Evaluación de cuatro destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	20 %	40 %	60 %
Expresión	20 %	20 %	40 %
TOTAL	40 %	60%	100 %

Tabla C.I.26. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	20 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.27. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	40 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.28. Propiedades textuales. Expresión oral

Situación	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Interacción	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	15 %	15 %	5 %	15 %	50 %	30 %
Informativa	15 %	15 %	5 %	15 %	50 %	
Total de los procesos en la destreza	30 %	30 %	10 %	30 %	100 %	

Tabla C.I.29. Propiedades textuales. Expresión escrita

Situación	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	20 %	20 %	10 %	50 %	20 %
Informativa	20 %	20 %	10 %	50 %	
Total de los procesos en la destreza	40 %	40 %	20 %	100 %	

Supuesto 2. Evaluación de tres destrezas (CO, CE, EE)

Tabla C.I.30. Evaluación de tres destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	25 %	45 %	70 %
Expresión	-----	30 %	30 %
TOTAL	25 %	75 %	100 %

Tabla C.I.31. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	25 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.32. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	45 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.33. Propiedades textuales. Expresión escrita

Situación	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	20 %	20 %	10 %	50 %	30 %
Informativa	20 %	20 %	10 %	50 %	
Total de los procesos en la destreza	40 %	40 %	20 %	100 %	

Supuesto 3: evaluación de tres destrezas (CO, CE, EO)

Tabla C.I.34. Evaluación de tres destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	25 %	45 %	70 %
Expresión	30 %	-----	30 %
TOTAL	55 %	45 %	100 %

Tabla C.I.35. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	25 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.36. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	45 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.37. Propiedades textuales. Expresión oral

Situación	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Interacción	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	15 %	15 %	5 %	15 %	50 %	30 %
Informativa	15 %	15 %	5 %	15 %	50 %	
Total de los procesos en la destreza	30 %	30 %	10 %	30 %	100 %	100 %

Supuesto 4: evaluación de dos destrezas (CO, CE)

Tabla C.I.38. Evaluación de dos destrezas

	Oral	Escrita	TOTAL
Comprensión	40 %	60 %	100 %
Expresión	-----	-----	-----
TOTAL	40 %	60%	100 %

Tabla C.I.39. Procesos cognitivos. Comprensión oral

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	40 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Tabla C.I.40. Procesos cognitivos. Comprensión escrita

Situación	Localizar y obtener información	Realizar inferencias directas	Integrar e interpretar ideas e informaciones	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones	Total de las situaciones en la destreza	Porcentaje total en la prueba
Literaria	5 %	15 %	15 %	5 %	40 %	60 %
Informativa	10 %	20 %	20 %	10 %	60 %	
Total de los procesos en la destreza	15 %	35 %	35 %	15 %	100 %	

Ejemplos de estímulos y de ítems

La evaluación educativa, cuando se realiza a gran escala, y de manera externa, exige un diseño de pruebas complejo, riguroso y, a la vez, común para una población amplia y heterogénea. A las propuestas teóricas que se hacen en este marco para 4.º EP y 2.º ESO, es preciso añadir, a modo de ejemplos, algunas concreciones de estímulos, ítems y guías de codificación que ilustren estas propuestas.

Además de estos ejemplos, se hacen aquí algunas observaciones referidas al formato digital de las pruebas. Este formato permite enriquecer el diseño de las unidades empleando textos dinámicos junto con los tradicionales estáticos, combinando textos continuos con mixtos y discontinuos que ofrezcan enlaces a buscadores o páginas web simulados, en tareas referidas a cualquiera de los procesos cognitivos, en el caso de las destrezas de comprensión, pero de manera especialmente adecuada en la búsqueda de información y en la selección de la misma, siguiendo criterios de fiabilidad y de idoneidad. También es posible concebir ítems cuya resolución consista en arrastrar palabras u otras unidades lingüísticas a campos predeterminados (en la proporción que en el diseño de las pruebas se determinen) y estas posibilidades se amplían a cualquier realización relacionada con la competencia. Estas notables ventajas evaluativas, sin embargo, deben concretarse en una tarea clara y sencilla, que se prevea el alumnado puede realizar sin dificultades, considerando en su diseño la competencia digital adecuada a su nivel, evitando que una baja adquisición de esta última interfiera en su desempeño lingüístico.

Entendemos, en esta línea, que los estímulos que presentemos, así como los ítems diseñados, se implementarán atendiendo al nivel correspondiente, de forma guiada para 4.º EP, y en situaciones más complejas y autónomas para el alumnado de 2.º ESO. En todo caso, el diseño de estas pruebas debe contemplar estímulos que sean motivadores y cercanos al alumnado, adecuados desde un punto de vista cultural y lingüístico, y que promuevan aspectos transversales y comunes en nuestro currículo, como la alimentación saludable y la conciencia ecológica.

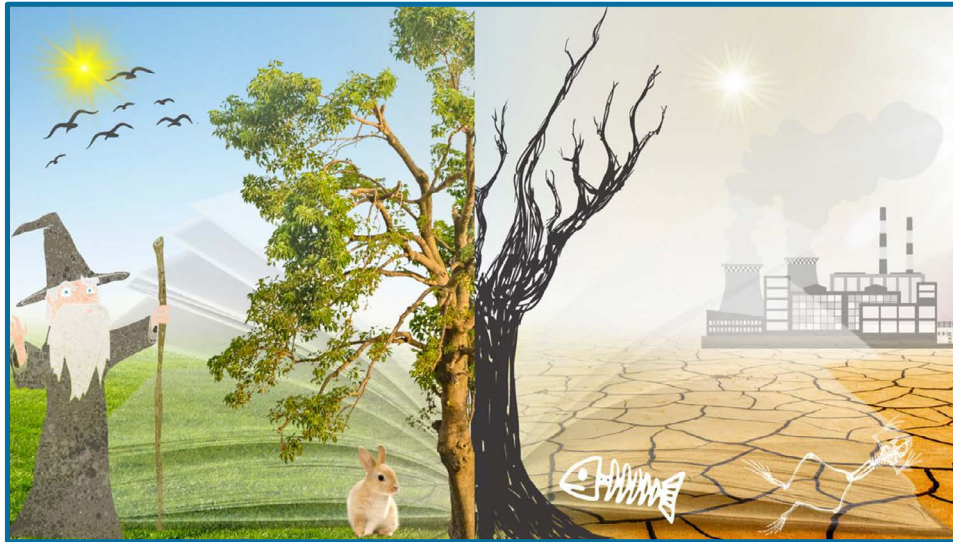
A modo de sugerencia, se ofrece la siguiente tabla de textos que pueden ser considerados, de manera aislada o combinada, para la elaboración de las pruebas:

Tabla C.I.41. Tipos de texto

Textos	Criterio	Características	Ejemplos
Simples.	Tipo de fuente.	Una autoría o fecha de publicación o una única referencia de este tipo.	Columna de opinión en prensa. Entrada en un blog.
Múltiples.		Diferentes autores o fechas.	Página de periódico. Foro en internet.
Estáticos.	Navegación.	Sin herramientas de navegación.	Textos sin enlaces ni botones operativos.
Dinámicos.		Con herramientas de navegación.	Enlaces, hipervínculos, vídeos, audios, botones operativos...
Textos continuos.	Formato.	Desarrollan una información completa a través de párrafos o estrofas.	Cuento, soneto, artículo de periódico.
Textos discontinuos.		Aportan información gráfica que requiere de un contexto.	Listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices.
Textos mixtos.		Combina los dos anteriores.	Reportajes, formularios online.
Tipología textual.	Finalidad del texto.	Muy variada, cada una siguiendo sus convenciones.	Descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, de interacción o transacción (correos electrónicos, wasaps).

Ejemplos de estímulos y de ítems de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura para el curso 4.º EP

EL LIBRO INVISIBLE



El mago abrió mucho los ojos y exclamó:

–¿Quién me ayudará a pasar las páginas de El Libro invisible que todo lo escribe?!

Un conejo que pasaba por allí contestó con su risita de conejo:

–Con mis patitas, que son como algodón, pasaré las páginas si me explicas qué clase de magia hace el libro.

El mago sonrió y, haciendo una reverencia con su sombrero, explicó al conejo que El Libro invisible que todo lo escribe era capaz de escribir el pasado, el presente y el futuro.

–Puedes ver aquí nuestro presente: hay árboles y hierba verde, bandadas de pájaros y un sol reluciente. Y allí ves lo que el libro dice que será nuestro futuro: tierra seca, humo, esqueletos de animales y madera quemada.

–¡Caray! –exclamó el conejo, preocupado–: ¿y si pasamos las páginas del libro, eso no ocurrirá?

–Si sabemos cómo buscar y dónde leer, él nos dará una solución.–contestó el mago.

–¿A qué esperamos? –preguntó el conejo, frotándose las patas–: ¡Vamos allá! A la de una, a la de dos, y a la de...

Y los dos se zambulleron en la lectura.

D2PL2299CE01

¿Cuál es el título de esta historia?

- A. *El libro invisible.*
- B. *El mago y el conejo.*
- C. *El libro del pasado y del futuro.*
- D. *El libro invisible que todo lo escribe.*

D2PL2299CE02

¿Qué relación tienen los personajes del cuento?

- A. *Se acaban de conocer.*
- B. *Son amigos desde siempre.*
- C. *El conejo es una criatura creada por el mago.*
- D. *Ninguna, porque uno es un animal y otro un humano.*

D2SPL2299CE03

«¿A qué esperamos?», dice el conejo al final de la historia. ¿Qué quiere decir con ello? Contesta verdadero o falso:

Lee con atención	Verdadero	Falso
A. <i>Que en ese mismo momento deben intentar buscar ayuda en el libro.</i>		
B. <i>Pregunta si va a ir alguien más (un animal o un humano) a ayudarles a leer el libro.</i>		
C. <i>Quiere decir que, por mucho que lean el libro, realmente solo se puede esperar a ver qué ocurre.</i>		
D. <i>Que no hay tiempo que perder, porque si no el futuro puede ser como lo describe el mago.</i>		

D2PL2299CE04

¿Para qué se escribió este texto?

- A. *Para contar la historia de un mago poderoso.*
- B. *Para describir un paisaje con sol, hierba, árboles y pájaros.*
- C. *Para explicar mediante un cuento fantástico los peligros de la contaminación de la tierra.*
- D. *El protagonista es el conejo, y el texto se escribió para contar cómo este personaje soluciona un problema.*

Guía de codificación

Código de ítem	D2SL2299CE01
Tipo de ítem	Respuesta cerrada.
Título de la unidad de evaluación	El libro invisible.
Número de unidad de evaluación	01_LIT.
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información.
Indicador de logro	1.2 Localiza información concreta del texto.
Situación de aplicación	Literario.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>¿Cuál es el título de esta historia?</p> <p>A. El libro invisible. B. El mago y el conejo. C. El libro del pasado y del futuro. D. El libro invisible que todo lo escribe.</p>
Respuesta correcta	A. El libro invisible.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: Respuesta correcta. Código 0: Respuesta incorrecta. Código 9: respuesta en blanco.</p>

Código de ítem	D2SL2299CE02
Tipo de ítem	Respuesta cerrada.
Título de la unidad de evaluación	El libro invisible.
Número de unidad de evaluación	01_LIT.
Proceso cognitivo	Realizar inferencias directas.
Indicador de logro	2.1 Infiere la relación entre los personajes de un texto.
Situación de aplicación	Literario.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>¿Qué relación tienen los personajes del cuento?</p> <p>A. Se acaban de conocer. B. Son amigos desde siempre. C. El conejo es una criatura creada por el mago. D. Ninguna, porque uno es un animal y otro un humano.</p>
Respuesta correcta	A. Se acaban de conocer.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: respuesta correcta. Código 0: respuesta incorrecta. Código 9: respuesta en blanco.</p>

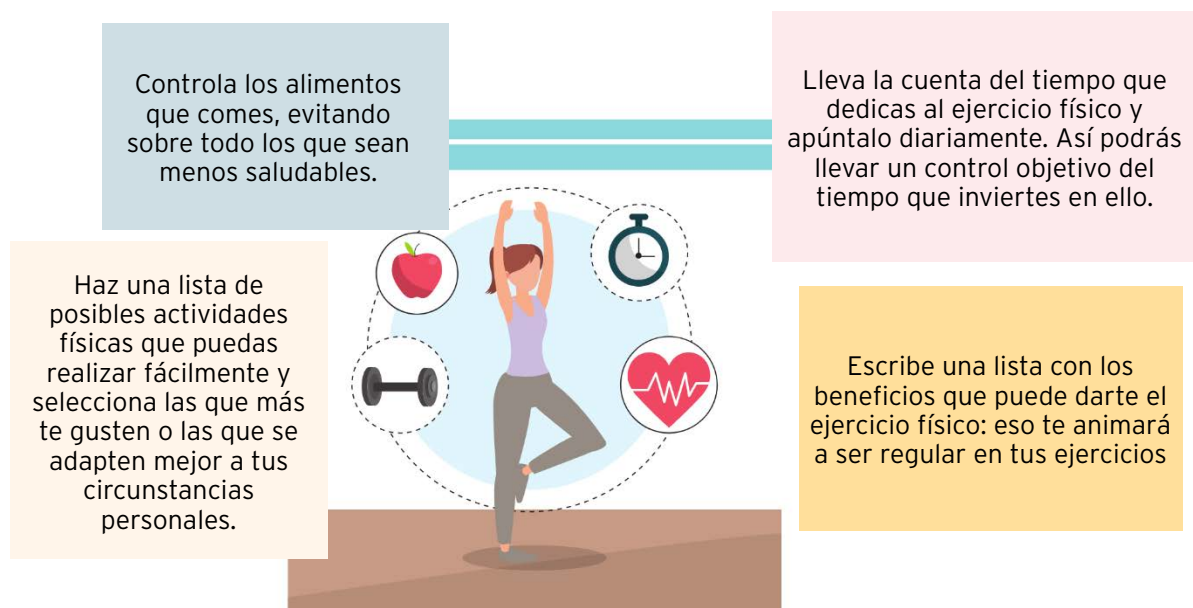
Código de ítem	D2SL2299CE03															
Tipo de ítem	Respuesta cerrada compleja.															
Título de la unidad de evaluación	El libro invisible.															
Número de unidad de evaluación	01_LIT.															
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar ideas e informaciones.															
Indicador de logro	3.7 Deduce el significado de palabras por el contexto.															
Situación de aplicación	Literario.															
Contexto	Escolar.															
Enunciado	<p>«¿A qué esperamos?», dice el conejo al final de la historia. ¿Qué quiere decir con ello? Contesta verdadero o falso:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lee con atención</th> <th>Verdadero</th> <th>Falso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. Que en ese mismo momento deben intentar buscar ayuda en el libro.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>B. Pregunta si va a ir alguien más (un animal o un humano) a ayudarles a leer el libro.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>C. Quiere decir que, por mucho que lean el libro, realmente solo se puede esperar a ver qué ocurre.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>D. Que no hay tiempo que perder, porque si no el futuro puede ser como lo describe el mago.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Lee con atención	Verdadero	Falso	A. Que en ese mismo momento deben intentar buscar ayuda en el libro.			B. Pregunta si va a ir alguien más (un animal o un humano) a ayudarles a leer el libro.			C. Quiere decir que, por mucho que lean el libro, realmente solo se puede esperar a ver qué ocurre.			D. Que no hay tiempo que perder, porque si no el futuro puede ser como lo describe el mago.		
Lee con atención	Verdadero	Falso														
A. Que en ese mismo momento deben intentar buscar ayuda en el libro.																
B. Pregunta si va a ir alguien más (un animal o un humano) a ayudarles a leer el libro.																
C. Quiere decir que, por mucho que lean el libro, realmente solo se puede esperar a ver qué ocurre.																
D. Que no hay tiempo que perder, porque si no el futuro puede ser como lo describe el mago.																
Respuesta correcta	Verdadero, falso, falso, verdadero.															
Respuesta parcialmente correcta	Solo tres respuestas correctas.															
Codificación de respuestas	Código 1: respuesta correcta. Código 0: respuesta incorrecta. Código 9: respuesta en blanco.															

Código de ítem	D2SL2299CE04
Tipo de ítem	Respuesta cerrada.
Título de la unidad de evaluación	El libro invisible.
Número de unidad de evaluación	01_LIT.
Proceso cognitivo	Reflexionar y valorar contenidos e informaciones.
Indicador de logro	4.5 Reflexiona sobre la finalidad de un texto.
Situación de aplicación	Literario.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>¿Para qué se escribió este texto?</p> <p>A. Para contar la historia de un mago poderoso.</p> <p>B. Para describir un paisaje con sol, hierba, árboles y pájaros.</p> <p>C. Para explicar mediante un cuento fantástico los peligros de la contaminación de la tierra.</p> <p>D. El protagonista es el conejo, y el texto se escribió para contar cómo este personaje soluciona un problema.</p>
Respuesta correcta	C. Para explicar mediante un cuento fantástico los peligros de la contaminación de la tierra.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: respuesta correcta.</p> <p>Código 0: respuesta incorrecta.</p> <p>Código 9: respuesta en blanco.</p>

Ejemplos de estímulos y de ítems de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura para el curso 2.º ESO

¡HAY QUE MOVERSE!

Según recientes investigaciones realizadas por importantes universidades (puedes leer el informe completo en: <https://www.univactivjovenesmund.org/inf/>) parece que los jóvenes del mundo en general **no realizan** suficiente actividad física, y que esto pone en peligro su salud actual y futura. ¿A qué puede deberse esta falta de actividad? Según estos estudios, a que cada vez los jóvenes pasan más tiempo sentados delante de un ordenador o de la pantalla de la televisión. Claro que, en cuestión de salud, también influye la alimentación (comer demasiado, o comer productos no saludables). Y esto ocurre en todos los países, sin que su nivel de desarrollo determine si los jóvenes que viven en él hagan más o menos actividad física, y sin que influyan sus resultados académicos. Ante esta situación, las mismas personas que han investigado este tema han propuesto una serie de medidas que pueden ayudar a mejorar la salud de todas y todas: se trata de medidas fáciles de tomar y que se pueden llevar a la práctica de manera inmediata.



Fuente Imagen: Canva Educación

Y, sobre todo: coméntalo con tus compañeros y compañeras, e intentad hacer actividades físicas juntos. ¡Hacer las cosas en grupo suele ser divertido y gratificante!

D2S2299CE01

Según estas investigaciones, ¿qué consecuencias tiene la falta de actividad en los jóvenes?

- A. El rendimiento escolar baja.
- B. Tiene consecuencias negativas y positivas.
- C. Tiene consecuencias negativas para la salud.
- D. La principal consecuencia es la mala alimentación.

D2S2299CE02

¿Cuáles de estas ideas son las más importantes del texto?

- A. La salud y el deporte.
- B. La actividad física y la alimentación.
- C. Organizar y practicar actividades en grupo.
- D. El desarrollo y la alimentación de los países.

D2S2299CE03

¿Qué es lo que se pretende con este texto? Señala si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:

Lee con atención	Verdadero	Falso
<i>Animar a los jóvenes a que hagan actividad física.</i>		
<i>Dar consejos sobre alimentación saludable a la sociedad en general.</i>		
<i>Que los jóvenes mejoren físicamente para obtener mejores resultados académicos.</i>		
<i>Se pretende informar y aconsejar sobre el tema de la salud en relación con la actividad física en los jóvenes.</i>		

D2S2299CE04

¿Por qué la información que se da en este texto es fiable?

- A. Porque está muy bien organizado y con una ilustración muy clara.
- B. Porque el texto dice que es un estudio realizado por universidades.
- C. Porque habla de un tema que incube a todos los países del mundo.
- D. Porque se proporciona un enlace para poder consultar el informe completo.

Guía de codificación

Código de ítem	D2SL2299CE01
Tipo de ítem	Respuesta cerrada.
Título de la unidad de evaluación	iHay que moverse!
Número de unidad de evaluación	XX_INFO.
Proceso cognitivo	Localizar y obtener información.
Indicador de logro	1.2 Localiza información explícita en un texto.
Situación de aplicación	Informativa.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>Según estas investigaciones; ¿qué consecuencias tiene la falta de actividad en los jóvenes?</p> <p><i>A. El rendimiento escolar baja.</i></p> <p><i>B. Tiene consecuencias negativas y positivas.</i></p> <p><i>C. Tiene consecuencias negativas para la salud.</i></p> <p><i>D. La principal consecuencia es la mala alimentación.</i></p>
Respuesta correcta	C. Tiene consecuencias negativas para la salud.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: respuesta correcta.</p> <p>Código 0: respuesta incorrecta.</p> <p>Código 9: respuesta en blanco.</p>

Código de ítem	D2SL2299CE02
Tipo de ítem	Respuesta cerrada.
Título de la unidad de evaluación	iHay que moverse!
Número de unidad de evaluación	XX_INFO.
Proceso cognitivo	Realizar inferencias directas.
Indicador de logro	2.1 Selecciona la información más relevante del texto.
Situación de aplicación	Informativa.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>¿Cuáles de estas ideas son las más importantes del texto?</p> <p>A. La salud y el deporte. B. La actividad física y la alimentación. C. Organizar y practicar actividades en grupo. D. El desarrollo y la alimentación de los países.</p>
Respuesta correcta	B. La actividad física y la alimentación.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: respuesta correcta. Código 0: respuesta incorrecta. Código 9: respuesta en blanco.</p>

Código de ítem	D2SL2299CE03															
Tipo de ítem	Respuesta cerrada compleja.															
Título de la unidad de evaluación	iHay que moverse!															
Número de unidad de evaluación	XX_INFO.															
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar ideas e informaciones.															
Indicador de logro	3.1 Interpreta la intención comunicativa del emisor.															
Situación de aplicación	Informativa.															
Contexto	Escolar.															
Enunciado	<p>¿Qué es lo que se pretende con este texto? Señala si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lee con atención</th> <th>Verdadero</th> <th>Falso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Animar a los jóvenes a que hagan actividad física.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Dar consejos sobre alimentación saludable a la sociedad en general.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Que los jóvenes mejoren físicamente para obtener mejores resultados académicos.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Se pretende informar y aconsejar sobre el tema de la salud en relación con la actividad física en los jóvenes.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Lee con atención	Verdadero	Falso	<i>Animar a los jóvenes a que hagan actividad física.</i>			<i>Dar consejos sobre alimentación saludable a la sociedad en general.</i>			<i>Que los jóvenes mejoren físicamente para obtener mejores resultados académicos.</i>			<i>Se pretende informar y aconsejar sobre el tema de la salud en relación con la actividad física en los jóvenes.</i>		
Lee con atención	Verdadero	Falso														
<i>Animar a los jóvenes a que hagan actividad física.</i>																
<i>Dar consejos sobre alimentación saludable a la sociedad en general.</i>																
<i>Que los jóvenes mejoren físicamente para obtener mejores resultados académicos.</i>																
<i>Se pretende informar y aconsejar sobre el tema de la salud en relación con la actividad física en los jóvenes.</i>																
Respuesta correcta	Verdadero, falso, falso, verdadero.															
Respuesta parcialmente correcta	Solo tres respuestas correctas.															
Codificación de respuestas	<p>Código 2: respuesta correcta. Código 1: respuesta parcialmente correcta. Código 0: respuesta incorrecta. Código 9: respuesta en blanco.</p>															

Código de ítem	D2SL2299CE04
Tipo de ítem	Respuesta cerrada compleja.
Título de la unidad de evaluación	iHay que moverse!
Número de unidad de evaluación	XX_INFO.
Proceso cognitivo	Integrar e interpretar ideas e informaciones.
Indicador de logro	3.1 Interpreta la intención comunicativa del emisor.
Situación de aplicación	Informativa.
Contexto	Escolar.
Enunciado	<p>¿Por qué la información que se da en este texto es fiable?</p> <p>A. Porque está muy bien organizado, y con una ilustración muy clara.</p> <p>B. Porque el texto dice que es un estudio realizado por universidades.</p> <p>C. Porque habla de un tema que incube a todos los países del mundo.</p> <p>D. Porque se proporciona un enlace para poder consultar el informe completo.</p>
Respuesta correcta	D. Porque se proporciona un enlace para poder consultar el informe completo.
Codificación de respuestas	<p>Código 1: Respuesta correcta.</p> <p>Código 0: Respuesta incorrecta.</p> <p>Código 9: respuesta en blanco.</p>