



Evaluación
del **Sistema**

MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Educación Secundaria



Gobierno
de Navarra

MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Educación Secundaria

MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Educación Secundaria



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Título:

MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.
Educación Secundaria

Elaboración del informe:

Sección de Evaluación. Servicio de Inspección Educativa

© GOBIERNO DE NAVARRA

Departamento de Educación

Diseño y maquetación: www.anacobo.com

Impresión: IDAZLUMA INDUSTRIAS GRÁFICAS S.A.

Depósito Legal: NA-3381/2008

Presentación

Marco teórico de la evaluación diagnóstica

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 4 de mayo de 2006 introduce la obligación de realizar evaluaciones diagnósticas a todo el alumnado cuando finalicen el segundo ciclo de Primaria y el segundo curso de la ESO. Esta medida supone una importante novedad dentro de las prácticas que las Administraciones educativas mantenían en cuanto a evaluaciones externas. Hasta la fecha, se venía insistiendo en utilizar la evaluación con pruebas estándares para conocer y evaluar el sistema e incluso los centros. En este momento, se plantea una evaluación que sirve de diagnóstico para todos y cada uno de los alumnos y alumnas y que, además, será de gran utilidad para los centros y para la propia Administración educativa para conocer en qué grado se están adquiriendo las competencias básicas incluidas en los currículos de estas etapas escolares.

Como en ocasiones ocurre ante las novedades, puede entrañar cierto sentimiento de inseguridad e incluso incomodidad. Muchos sistemas educativos tienen incorporadas —con excelentes resultados— estas prácticas, ya que contribuyen a una mayor implicación de todos, porque aportan al centro y a las familias información de qué niveles han alcanzado los estudiantes cuando se someten a una prueba igual para todo el alumnado, sea cual fuere el centro en el que estén escolarizados. Esperamos, por lo tanto, que las ventajas serán mayores que los inconvenientes que genere esta evaluación.

No debe perderse de vista que se trata de una evaluación diagnóstica; es decir, una evaluación que pretende conocer para intervenir, para ayudar. Este es el enfoque que la LOE establece para estas evaluaciones. La evaluación como ayuda, la evaluación como herramienta de mejor conocimiento del alumno o de la alumna, marca una diferencia con respecto a la evaluación entendida como mera constatación, sin consecuencias para la mejora de lo evaluado.

En esta publicación, que ponemos en manos del profesorado, se insiste en lo que representa evaluar en términos de competencias básicas y se da información sobre el sentido de esta evaluación en la dinámica de la vida ordinaria de los centros, porque no debe olvidarse que esta evaluación debe incorporarse al trabajo ordinario y a la rutina anual, puesto que no se trata de una evaluación específica que se elabora en un momento determinado, sino de una tarea que anualmente debe realizarse con todo el alumnado de los cursos que cierran la Primaria y el ciclo inicial de la ESO.

Esta publicación, Marco teórico de la evaluación diagnóstica, incluye también modelos de pruebas que pueden orientar al profesorado en este primer momento de implantación para conocer previamente en qué va a consistir esta evaluación diagnóstica. Lógicamente deben considerarse como meros ejemplos.

Con el tiempo es esperable que las pruebas se vayan mejorando en diversidad y coherencia conforme los centros vayan incorporando en sus enseñanzas el enfoque de las competencias. No debe olvidarse que estas primeras pruebas responden tanto al enfoque de competencias como a las prácticas ordinarias en los centros.

Estas evaluaciones diagnósticas complementan y refuerzan las evaluaciones continuas que día a día hacen los profesores y profesoras en la realidad del aula. Constituyen dos fuentes de información complementarias que deben confluir en un mejor conocimiento del alumnado. También suponen una oportunidad excepcional para la reflexión de los docentes sobre sus programaciones y actividades de aula, una oportunidad de mejorar la práctica propiciando aprendizajes más significativos y mejor asimilados.

Como Consejero de Educación, me gustaría expresar mi agradecimiento a todas las personas que han contribuido a preparar estas evaluaciones y a que todo esté ajustado para la fecha señalada: mayo de este curso académico 2008-09. A los equipos de profesores y profesoras que han colaborado con el Servicio de Inspección Educativa para ahormar los documentos, a los centros que, haciendo un esfuerzo, permitieron que se pilotasen las pruebas, a los orientadores y a las orientadoras que trabajaron en la aplicación de las pruebas piloto, al personal técnico de diferentes Servicios del Departamento de Educación y de los CAPs, que siempre ha respondido solícito a cualquier tipo de colaboración que se les ha propuesto. Con su capacidad de trabajo, su ilusión y su profesionalidad, todas estas personas han contribuido a hacer real el mandato de la Ley

Espero que este volumen sirva de ayuda para el profesorado y los equipos docentes. Tal vez no sea de lectura lineal pero seguro que, como libro de consulta, resultará de gran interés y utilidad.

Carlos Pérez-Nievas López de Goicoechea
Consejero de Educación

Índice

Introducción	9
1. La evaluación diagnóstica: características	13
2. Definición de competencias en el ámbito de la evaluación	19
2.1. Importancia de los conocimientos.....	20
2.2. Los procesos como elementos vertebradores de la evaluación	20
2.3. Las situaciones y los contextos	22
3. Aspectos que forman parte de la evaluación diagnóstica	25
4. Los instrumentos de evaluación	31
4.1. Evaluación mediante pruebas escritas	32
4.2. Evaluación mediante cuestionarios y escalas de observación	32
5. Evaluación de la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque integrado de las lenguas	35
5.1. La lectura	35
5.2. La producción de textos.....	42
5.3. La competencia en una lengua extranjera (inglés)	45
6. Evaluación de la competencia matemática	47
7. Evaluación de la competencia científica (conocimiento e interacción con el mundo físico)	53
8. Evaluación de las competencias de “aprender a aprender”, “autonomía e iniciativa personal” y “social y ciudadana”	57
9. Aplicación y corrección de las pruebas	59
9.1. La aplicación	59
9.1. La corrección de las pruebas	60
10. Elaboración del informe.....	63
11. Elaboración del plan de mejora de las competencias básicas.....	65

Anexos

ANEXO I. Modelo de prueba de lectura comprensiva	69
ANEXO II. Modelo de prueba de producción de textos	83
ANEXO III. Modelo de prueba de inglés	89
ANEXO IV. Modelo de prueba de la competencia matemática.....	99
ANEXO V. Modelo de prueba de la competencia científica	111
ANEXO VI. Cuestionario para el alumnado	125
ANEXO VII. Cuestionario para padres y madres	137
ANEXO VIII. Escala de observación para el equipo docente.....	145
ANEXO IX. Modelo orientativo de plantilla para la síntesis de información.....	149

Introducción

La incorporación de las competencias básicas como un elemento más en el currículo supone, además de una novedad en nuestro sistema educativo, un reto para las Administraciones, los centros y el profesorado. Esta iniciativa legislativa no es arbitraria, ni es consecuencia de pasajeras modas. Por el contrario, esta acción responde a las nuevas exigencias de la sociedad y pone nuestro sistema educativo en claves del entorno europeo.

Las competencias básicas se hallan presentes en los diferentes niveles de concreción del currículo: en las enseñanzas mínimas de la etapa, en el currículo prescriptivo de la etapa para la CF de Navarra, en los proyectos educativos de los centros y en las programaciones del profesorado.

Constituyen un referente para la programación, para la metodología, para la selección de recursos y libros de texto y por supuesto, para la evaluación. A partir de la implantación de la LOE, las prácticas docentes deberán ir incorporando una nueva visión de los aprendizajes; en parte, recuperando sin duda las mejores prácticas docentes y, en parte, enriqueciéndolas con una nueva perspectiva que mira más hacia la aplicación de lo aprendido para solucionar situaciones reales de la vida cotidiana que hacia la acumulación estéril de conocimientos sin ninguna significación para el alumnado.

En este contexto la aparición por primera vez en nuestro sistema educativo de una evaluación diagnóstica con carácter prescriptivo aporta un nuevo punto de vista de la evaluación. Si además esta evaluación, según se indica en la LOE, debe realizarse en términos de competencias básicas, la situación es todavía más compleja y supone una oportunidad para la innovación y la mejora de los currículos y de las prácticas docentes.

Supone esta novedad la necesidad de ampliar el concepto de evaluación vigente hasta ahora, en el que la única manera reconocida era la evaluación continua. Esta evaluación diagnóstica tiene, en cierta forma, un carácter sumativo y puntual. Armonizar estas dos perspectivas obliga a reflexionar sobre qué sentido tiene este tipo de evaluación y qué puede aportar a la evaluación continua que realiza de forma ordinaria el profesorado.

Dentro de la evaluación diagnóstica deben distinguirse dos modalidades. Una de ellas tiene como objetivo fundamental evaluar el sistema educativo y su realización es periódica, cada tres años. La otra es una evaluación diagnóstica de todo el alumnado. Se trata de una evaluación de alumnos, más que del sistema educativo. La primera es competencia del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación con la colaboración de todas las CCAA, mientras que la otra es una competencia de las Administraciones Educativas de cada una de las CCAA. Ambas deben compartir, lógicamente, un mismo marco de referencia, aunque no debe olvidarse que las dos cumplen objetivos diferentes.

Mientras que en el caso de las evaluaciones generales de diagnóstico, que pretenden evaluar todo el sistema educativo, se trata de una evaluación externa, diseñada por expertos, aplicada por aplicadores externos a los centros y corregida de forma externa, sin devolución de resultados a los centros y alumnos, en el caso que nos ocupa de las evaluaciones diagnósticas censales, estas se realizan en los centros, por los centros y para los centros, se aplican por personal interno y se corrigen igualmente por personal interno, aunque con las condiciones técnicas que permitan obtener datos fiables y válidos desde el punto de vista técnico.

A nadie se le oculta la dificultad y complejidad de llevar adelante el mandato normativo de realizar esta evaluación en término de competencias. La evaluación de competencias supone un enfoque novedoso y un auténtico reto para las Administraciones Educativas, aunque existen experiencias que ya han ido desbrozando este terreno. Fundamentalmente las evaluaciones internacionales PISA y PIRLS vienen trabajando con ese enfoque. Esta realidad marca de forma evidente tanto las evaluaciones diagnósticas generales a nivel nacional como las propias de las CCAA.

No obstante, al estar incorporadas las competencias básicas en el currículo, nuestras evaluaciones están, tal vez, más condicionadas por el peso curricular que las internacionales. De hecho, las diferentes pruebas que se han diseñado han tenido muy en cuenta los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de los currículos, con el fin de que no se produzca un indeseado divorcio entre las competencias y los currículos. Lejos de ello, la solución adoptada por la LOE de incorporar las competencias como un elemento más del currículo garantiza esta necesaria relación.

Algunas de las competencias básicas están más vinculadas con ciertos enfoques de las áreas, mientras que otras no guardan una relación especial con ninguna o, dicho de otra forma, guardan una relación con todas las áreas, tales como la competencia de “aprender a aprender” o la de “autonomía e iniciativa personal”, por poner dos ejemplos paradigmáticos.

La tradición de asimilar la evaluación a pruebas de rendimiento de papel y lápiz crea una situación muy complicada respecto a estas últimas, ya que difícilmente se pueden evaluar con estos instrumentos. En muchas ocasiones las decisiones sobre “qué evaluar” están demasiado condicionadas por la tradición y los hábitos de evaluar.

El Departamento de Educación mantiene una visión integradora sobre el tema. Si una competencia es importante desde el punto de vista educativo, debe ser contemplada en la evaluación diagnóstica, aunque su medida presente dificultades y problemas técnicos.

Esta es la razón por la que, en el enfoque que se presenta de la evaluación diagnóstica de Navarra, no sólo se contemplan pruebas de papel y lápiz sino que además se incluyen otros instrumentos de evaluación más complejos, como son los cuestionarios y las escalas de observación.

Al tratarse de una evaluación formativa, los resultados deben servir para tomar medidas que ayuden al alumno. No se trata únicamente de unas pruebas objetivas de nivel. Además, aportan información muy útil para el profesorado y los padres sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas.

Evaluar todas y cada una de las ocho competencias básicas supondría un esfuerzo desproporcionado. Esa es la razón por la que se ha hecho un esfuerzo por conseguir al final unas pruebas sencillas que no resulten pesadas ni para el alumnado ni para el profesorado.

Por ello, debe entenderse que en una única prueba se pueden estar evaluando diferentes competencias, además de la nuclear de la prueba, en lugar de establecer pruebas específicas para todas y cada una de las competencias básicas. Véase un ejemplo. Dentro de la competencia en comunicación lingüística se incluye una prueba de evaluación de producción de textos escritos; pues bien, el contenido puede ser tanto una pequeña narración como una descripción que trate sobre aspectos de la competencia cultural y artística, o bien puede ser el caso de que se les solicite que escriban un texto instructivo sobre cómo organizar el trabajo y el clima de clase de forma positiva (aspectos claramente relacionados con la competencia social y ciudadana o la competencia en autonomía e iniciativa personal). Si se trata de la prueba de lectura, el texto seleccionado puede ser uno expositivo relacionado con la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

El efecto que tiene la evaluación sobre la metodología y la programación es evidente. Este es uno de los objetivos de la publicación de un marco para la evaluación diagnóstica. Orientar a los centros y al profesorado para que la evaluación esté también en consonancia con el trabajo diario en las aulas evitando un desencuentro entre ambos. Por ello, también incluye modelos de pruebas semejantes a las que se utilizarán en la evaluación diagnóstica. Ahora bien, dicho lo anterior, también es verdad que el currículo es mucho más que lo que abarque una evaluación puntual e incluso más rico y motivador que el enfoque de las pruebas.

Estas evaluaciones diagnósticas se iniciarán en el curso 2008-2009, tanto en Primaria como en Secundaria. Todos los alumnos que cursen 4º de Primaria y 2º de ESO serán evaluados a partir de ese curso de las competencias básicas del currículo en los Centros.

El Servicio de Inspección Educativa ha diseñado las pruebas con la colaboración de profesores especialistas en activo en los cursos correspondientes. Los equipos de profesores han seguido las instrucciones de los técnicos del Servicio de Inspección para que las pruebas respondiesen al marco que se describe en esta publicación. No obstante, lo importante es echar a andar, proseguir en el camino iniciado años atrás. La evaluación, como todo en el mundo educativo, es mejorable. De la experiencia se aprende cuando existe la voluntad de aprender y mejorar.

Dos campos de mejora se plantean actualmente a la sección de evaluación del Servicio de Inspección; de una parte avanzar en el enfoque competencial en estas evaluaciones abarcando aspectos y dimensiones que en la actualidad presentan especiales dificultades; en segundo lugar, mejorar los procedimientos de organización, aplicación corrección, tratamiento de datos, etc. Para ello se buscará siempre la metodología que haga la evaluación más sencilla y cómoda de realizar. Dos objetivos que aparentemente van en dirección contraria pero que con la colaboración del profesorado pueden compatibilizarse. Es importante para esta tarea la información que aportan los profesores a los técnicos que están diseñando las pruebas; de otra forma, se aplicarán siempre de la misma forma bajo la creencia de que es un modelo bien ajustado a la realidad.

1. La evaluación diagnóstica: características

La LOE dedica los artículos 21 y 144 (apartados 2 y 3) a la evaluación diagnóstica, y establece cuándo se hará, quién la realizará, cuál será el contenido de la misma, así como las características y el marco de la misma.

Artículo 21. Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

Artículo 144.2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones Educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

Artículo 144.3. Corresponde a las Administraciones Educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los Centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

De esta información se deriva que no se trata de una evaluación sumativa y final al término de la etapa, sino que debe realizarse antes de terminar la misma, con el fin de poder tomar medidas a partir de sus resultados. Por ello, se hará al término del segundo ciclo, cuando todavía el alumno tiene dos cursos por delante para consolidar los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

a) Carácter diagnóstico de la evaluación

Se introduce, además el término de “*diagnóstico*” aplicado a la evaluación. Este término tiene muchos matices que pueden ayudar a entender el sentido de esta evaluación, que se introduce de forma novedosa en esta Ley Orgánica de la Educación. Etimológicamente se

refiere al conocimiento que permite discernir, distinguir (*dia-gnosis*). En el caso que nos ocupa, el carácter diagnóstico de la evaluación permite analizar, distinguir, discernir entre lo que es capaz de hacer el alumno y lo que no.

b) La evaluación en cuanto procedimiento

La evaluación diagnóstica es, por lo tanto, un procedimiento para recoger y tratar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas del alumnado con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos.

Además, se trata de un procedimiento llevado a cabo en los Centros y por los Centros y compete a la Administración Educativa el diseño, la planificación y organización de esta evaluación.

c) Carácter preventivo

Esta evaluación tiene un claro carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los alumnos cuando todavía quedan dos cursos hasta finalizar la etapa. Va a permitir identificar el nivel de adquisición de las competencias o aspectos de las mismas y establecer medidas y programas específicos para reforzar y hacer el seguimiento durante los dos siguientes cursos.

Se han recogido en esta evaluación aquellos aspectos incluidos en las competencias básicas que en ningún caso pueden quedar sin consolidar al término de la etapa Secundaria Obligatoria. Son aspectos claves del trabajo escolar, constituyen los instrumentos indispensables para seguir avanzando en el aprendizaje y en desarrollo personal y social del alumnado.

d) Carácter interno de la evaluación diagnóstica

Se trata de una evaluación interna, realizada por el centro, corregida y analizada por el profesorado del mismo. No obstante, se desarrollará de acuerdo a ciertos procedimientos que garanticen la objetividad y el rigor técnico de la misma.

Varias son las condiciones que garantizarán este nivel de objetividad:

- La existencia de pruebas y cuestionarios externos y desconocidos por el profesorado y el alumnado.
- La aplicación en condiciones idénticas y controladas.
- Una corrección homologada mediante unos criterios de corrección claros y explícitos.
- Un tratamiento riguroso de los datos mediante técnicas estadísticas.

e) Una evaluación de las competencias básicas

Se evaluarán las competencias básicas alcanzadas por los alumnos a su paso por la etapa, no aspectos concretos del currículo. Esta evaluación no recoge el conjunto de aprendizajes específicos que ha hecho el alumno a lo largo de su escolaridad, ni siquiera durante el

curso que termina; por el contrario, se fija únicamente en el grado en que ha desarrollado las competencias básicas a las que contribuyen, sin duda, los aprendizajes específicos realizados.

No se trata de una evaluación estrictamente curricular, que no aportaría gran cosa a las evaluaciones realizadas por el profesorado en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino más bien de una prueba complementaria, que se espera que con el tiempo tenga su reflejo e influencia en las evaluaciones que se realizan en el aula. La evaluación diagnóstica, al fijarse en la dimensión competencial, recoge el “decantado”, lo que ha quedado consolidado de los aprendizajes que va realizando el alumnado aplicado a situaciones de la vida ordinaria.

f) Carácter complementario de esta evaluación

Debe entenderse que tanto la evaluación continua, que realiza el profesorado, como la evaluación diagnóstica tienen un enfoque formativo y, por lo tanto, están pensadas como un medio para conocer mejor al alumno con el fin de poder ayudarle. Por lo tanto, debe buscarse su complementariedad, evitando dos posturas inadecuadas. De una parte, pensar que la única válida es la evaluación continua realizada día a día y que la evaluación diagnóstica no tiene ningún valor o, por el contrario, otorgar a la evolución diagnóstica un valor y una importancia desmesurados.

En el siguiente cuadro se puede observar una comparación entre las características de uno y otro enfoque de la evaluación.

	INSTRUMENTOS Y MÉTODOS	ASPECTOS EVALUADOS	SITUACIONES DE EVALUACIÓN	TRATAMIENTO DE DATOS
EVALUACIÓN CONTINUA	Observación, controles, etc.	Aprendizajes específicos en el contexto del desarrollo de las competencias.	Situaciones ordinarias del aula.	Poco aporte estadístico.
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	Pruebas estandarizadas.	Grado en que han desarrollado las competencias.	Situación controlada en la aplicación.	Rigor estadístico.

g) Qué no es la evaluación diagnóstica

En los apartados anteriores se han ido explicando algunas de las características de esta evaluación. Conviene insistir en este apartado sobre los aspectos que quedan fuera de este enfoque, con el fin de entender mejor el sentido de esta evaluación.

- *La evaluación diagnóstica no es un control sobre las programaciones y el currículo de los Centros:* como se ha indicado anteriormente, debido a su carácter limitado (por razones de economía y eficiencia) no recoge todos los elementos del currículo que se desarrollan en las aulas. El Centro tiene otros mecanismos para esta función. En la memoria de final de curso se recoge información y valoraciones sobre este aspecto. No obstante, aporta información interesante para ajustar y adecuar el currículo a la realidad del Centro.

- *La evaluación diagnóstica no es una evaluación del profesorado*: aunque en cierta forma evalúa aspectos relacionados con el trabajo de los profesores, no se trata de una evaluación de la función docente. Esto no quiere decir que el profesorado no pueda sacar información valiosa que le permita ajustar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos.
- *La evaluación diagnóstica no es una evaluación de Centro*: al tratarse de una evaluación centrada solamente en un ciclo y en determinados aspectos, queda muy alejada de lo que debería ser una evaluación de Centro, aunque es un indicador que puede usarse para ese fin. Tal es el carácter parcial de esta información para la evaluación de Centros que la propia LOE (artículo 144.3) advierte de este peligro: “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”.
- *La evaluación diagnóstica no es una prueba que evalúa todo lo que ha aprendido el alumno*: como se ha dicho anteriormente, debido a su carácter puntual y limitado, deja fuera de la evaluación aprendizajes muy útiles y valiosos realizados a lo largo de los dos ciclos cursados hasta ese momento. De ahí la complementariedad de esta evaluación con la continua que realiza el profesorado.
- *La evaluación diagnóstica no es una prueba de madurez para tomar decisiones para la promoción o no del alumnado*: aunque en cierta forma, al tratarse de una evaluación de las competencias del alumno, tiene un carácter que comparte con otras pruebas de madurez, no está diseñada totalmente con ese enfoque, ya que deja fuera otros aspectos incluidos en la madurez que deben ser evaluados por el profesor/a tutor en el contexto de la vida diaria del aula y del Centro. Respecto al uso de la misma para decidir la promoción debe indicarse que no es ese su objetivo; aunque puede ser una fuente más de información para este fin, el criterio fundamental debe estar basado en la evaluación interna y continua que viene haciendo el profesorado a lo largo de la etapa.
- *La evaluación diagnóstica no es una prueba para justificar y argumentar los fracasos observados en las evaluaciones continuas*: no sería lícito utilizar esta información como una explicación de lo que ocurre en el aula. Bien es verdad que se dará previsiblemente una cierta correlación entre ambas evaluaciones, la continua y la diagnóstica puntual, pero eso no justifica utilizar la información de una como explicación de la otra. La evaluación diagnóstica es descriptiva, no explicativa; es decir, que indica el grado de desarrollo de la competencia evaluada, pero no explica el porqué. Corresponde al profesorado analizar y estudiar los resultados de la evaluación diagnóstica en el conjunto de la información que dispone. Todo ello en el ámbito de la acción tutorial.
- Pese a todo lo anterior, esta evaluación puede aportar información muy útil y valiosa para el profesorado, para los padres, para el centro y también para el sistema educativo en Navarra.

h) La evaluación como oportunidad para la mejora

El carácter formativo de estas evaluaciones supone que no es suficiente el conocimiento del grado de adquisición de las competencias de los alumnos, sino que éste se considera un paso, un momento, para realizar acciones y planes de mejora con fundamento en la evaluación. Este es el verdadero fin de la evaluación diagnóstica: conocer para mejorar.

Convendría distinguir en este punto dos aspectos relacionados pero diferenciables: acciones y propuestas a título individual y planes de mejora a nivel de ciclo y centro.

- *Medidas de mejora a nivel individual:* cuando se detecte, mediante esta evaluación, un bajo nivel de desarrollo de las competencias evaluadas, el profesorado tomará medidas conducentes a corregir esta situación en los siguientes cursos o si permanece un año más en el mismo curso. Para ello, implicará a la familia y al profesorado del curso correspondiente.
- *Planes de mejora a nivel de etapa y Centro:* la información que aporta esta evaluación servirá para establecer medidas de mejora que redunden en un aprendizaje de mayor calidad, tanto del alumnado en general como del alumnado que presente mayores dificultades. Por ello, las evaluaciones diagnósticas también servirán para comprobar la eficacia de los planes de mejora.

i) Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico

Convendría distinguir dos tipos de evaluaciones diagnósticas a las que se refiere la LOE en los artículos 21 (para primaria), 29 (para secundaria) y el artículo 144 que dice lo siguiente:

El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones Educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los Centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

En el siguiente cuadro se pueden observar las semejanzas y diferencias de estas dos evaluaciones diagnósticas:

	FINALIDAD	ENFOQUE	RESULTADOS	PRUEBAS
EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS CENSALES	Evaluación de todo el alumnado (censal).	Evaluación interna.	Sirven para plantear acciones de mejora para el alumno y el Centro.	Aplicadas y corregidas en los Centros.
EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS GENERALES	Evaluación del Sistema, estatal y CCAA (muestral).	Evaluación externa.	Sirven para hacer un diagnóstico del Sistema Educativo.	Aplicadas y corregidas de forma externa a los Centros.

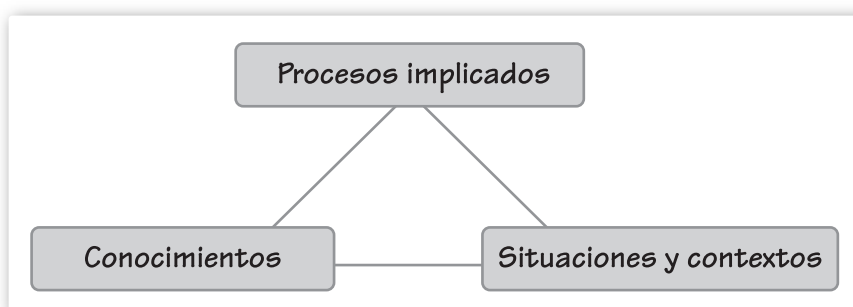
El marco de la evaluación será el mismo para ambos tipos de evaluaciones. No obstante, dado el carácter de cada una de ellas, el marco deberá estar adaptado al enfoque de las mismas.

2. Definición de competencias en el ámbito de la evaluación

De las múltiples definiciones de “competencias” y de diferentes acercamientos teóricos a las mismas, se propone una definición que se caracteriza por su sencillez y por la relevancia a la hora de establecer un marco para la evaluación:

Una competencia es la capacidad de emplear el conocimiento para resolver con pericia una situación de la vida personal, familiar, académica o social del alumnado mediante la aplicación de diferentes procesos cognitivos y socioafectivos.

De esta definición se pueden deducir los tres elementos que están implicados en todas y cada una de las competencias básicas: unos conocimientos, unos procesos y unas situaciones y contextos.



a) Los procesos: son acciones de índole cognitiva, afectivo social, e incluso física que el alumno pone en marcha para solucionar una situación utilizando el conocimiento pertinente.

b) Los conocimientos: incluyen todos aquellos saberes necesarios para desempeñarse de forma competente en una situación y contexto determinado.

c) Las situaciones y contextos: toda competencia se aplica en una situación determinada, sea social, profesional, educativa o personal. Por lo tanto, la situación caracteriza el ámbito en el que se aplica la competencia.

2.1 Importancia de los conocimientos

Los conocimientos juegan un papel muy importante a la hora de garantizar un desempeño correcto en cada una de las competencias básicas. No se pretende evaluar una muestra de conocimientos relevantes desde el punto de vista disciplinar, ni tampoco se pretende contabilizar todo el conocimiento que puede acumular el alumnado a su paso por la etapa obligatoria. Más bien se trata de constatar la capacidad del alumnado de:

- Identificar los conocimientos adquiridos que son relevantes para solventar una situación problemática o desconocida.
- Hacer uso de los mismos mediante la aplicación y transferencia a la situación en concreto.
- Valorar si estos conocimientos le permiten resolver la cuestión.

No se trata de reproducir en cada una de las competencias la estructura de los contenidos de las áreas del currículo; se pretende, más bien, señalar las “ideas clave” de las áreas o los “grandes dominios” en los que se vertebran los conocimientos en las distintas disciplinas científicas atendiendo a su capacidad de explicar las realidades y problemáticas, presentes y futuras, más cercanas al alumnado.

Criterios para seleccionar contenidos en las diferentes competencias

A la hora de seleccionar estas ideas clave o grandes dominios, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Su importancia para desenvolverse en las situaciones cotidianas de la vida de los alumnos (a nivel personal, familiar, comunitario, social, escolar, etc.).
- La vigencia social de los conocimientos seleccionados. No sólo en el momento presente, sino también atendiendo a un futuro próximo (la próxima década, por ejemplo).
- La implicación en algunos de los procesos científicos más relevantes para la vida cotidiana (de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias sociales y humanas, etc.)
- La implicación en los procesos que contemplan cada una de las competencias básicas.

2.2 Los procesos como elementos vertebradores de la evaluación

Con el fin de dar coherencia a la evaluación de las competencias básicas, conviene que todas ellas compartan un esquema común a la hora de establecer los procesos implicados en cada competencia. Se presenta a continuación una propuesta general que deberá ser adaptada y concretada posteriormente a cada caso.

Esta propuesta de “procesos comunes” debe tener en cuenta:

1. Los marcos generales de las evaluaciones internacionales.
2. El currículo de la etapa recogido en los Anexos de los decretos básicos.
3. Las competencias clave definidas en Europa.
4. La tradición curricular y las buenas prácticas del profesorado.

La propuesta común se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Tiene un carácter secuencial; es decir plantea los procesos en un orden de ejecución progresivo.
- Se aplican en contextos reales y muy diferentes.
- Aportan un esquema formativo de gran valor en las Enseñanzas Básicas.

Descripción de los procesos comunes: un marco general

Cada una de las competencias, de acuerdo a la entidad de cada una de ellas, tiene su propio esquema de procesos; no obstante, todos ellos parten de un esquema común muy general que sirve de marco a los procesos de cada competencia

a) Comprender la situación.

Este proceso permite acercarse a la realidad considerada (sea del ámbito personal, familiar, social, escolar, etc.) y permite identificar los elementos más relevantes de la misma en unos casos, y en otros, las relaciones o los aspectos pertinentes de acuerdo a la tarea planteada.

Una vez identificados los elementos y comprendida la situación, procede una representación de los mismos. Esta representación puede ser mental, gráfica, etc. Permite al alumno tener una visión esquemática de la tarea, lo que le capacita para proseguir en la resolución de la tarea planteada.

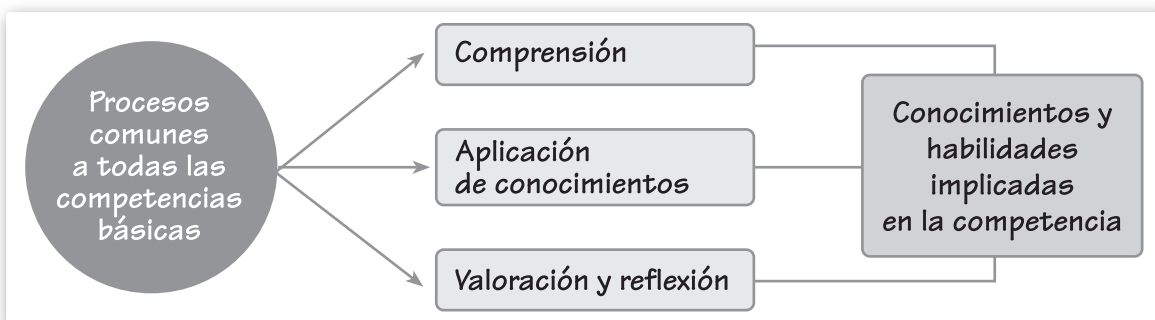
b) Aplicación de conocimientos para resolver la situación planteada

Una vez comprendida la situación y con una adecuada representación mental de la tarea, el alumno debe poner en acción todos los conocimientos y saberes necesarios para solucionar la misma. Este proceso exige una organización del conocimiento en la mente del alumno, significativa y flexible. La forma en que se han aprendido y consolidado los conocimientos influirá en el éxito o fracaso de estas tareas.

d) Valoración, argumentación y reflexión sobre lo realizado

Una vez resuelto el problema o la situación, se abre un nuevo proceso. El alumno debe valorar la pertinencia y verosimilitud de la conclusión o respuesta alcanzada. Además, debe hacer valoraciones de otro tipo, relacionadas con la aplicación a otras situaciones, mediante procesos de argumentación; por último, debe reflexionar sobre lo realizado.

Véase a continuación de forma esquemática esta visión general de los “procesos” generales aplicables a todas las competencias básicas.



2.3 Las situaciones y contextos

El tercer elemento a la hora de considerar una competencia para su evaluación está relacionado con la situación y los contextos. Se entiende por *situación* el conjunto de circunstancias y realidades personales, sociales, escolares, comunitarias, etc. en las que se desenvuelve la vida del alumnado. De ahí que se pueda distinguir entre situaciones:

- Personales
- Comunitarias y sociales
- Escolares y educativas

a) Situaciones personales

Algunas de las competencias básicas se aplican en situaciones personales, tales como la lectura de correos electrónicos, de obras de ficción, etc. (competencia comunicativa), la contemplación de una obra de arte (competencia cultural y artística), entre otras.

b) Situaciones comunitarias y sociales

Prácticamente todas las competencias básicas se ejecutan en un ámbito social y colectivo. Dentro de estas situaciones habría que distinguir algunas específicas como el ocio, la vida pública, los medios de comunicación, entre otras.

c) Situaciones escolares y educativas

En este apartado se consideran aquellas situaciones relacionadas con lo académico, con los aprendizajes necesarios para poder seguir aprendiendo a lo largo de la escolaridad.

Los contextos

En las pruebas de evaluación de las competencias básicas además de tener en cuenta las diferentes situaciones, deben tenerse en cuenta los contextos concretos en los que se enmarcan los ítems. Así, por ejemplo, una prueba puede referirse a una carrera automovilística y plantear algunas cuestiones sobre la misma. Pues bien, la carrera en este caso es el contexto.

Estos contextos deben contemplar algunos requisitos, tales como los siguientes:

- Ser cercanos vivencialmente a los alumnos.
- Desencadenar una motivación y un interés que permita al alumno implicarse en los procesos evaluados.
- Deben evitarse contextos que supongan discriminaciones o exaltación de la violencia, situaciones vitales por las que pueda estar pasando algún alumno en ese momento (enfermedades, muertes recientes, etc). Debe tenerse en cuenta que estos contextos pueden tener sentido en un plano didáctico, porque el docente está presente para trabajar educativamente el aspecto considerado, pero en una situación de evaluación externa podría crear problemas innecesarios al alumno o alumna afectada.

Podrían distinguirse tres niveles según los contextos en los que se aplique un conocimiento:

1. *Contexto académico muy cercano al contenido trabajado*

Consiste en buscar situaciones que ejemplifiquen el contenido trabajado. Generalmente, si se ha comprendido el concepto, no supone una especial dificultad este nivel de aplicación. Suele ser una práctica habitual, tanto en la enseñanza como en la evaluación continua del profesorado. Este contexto no se contempla en las evaluaciones diagnósticas.

2. *Contexto no académico que recoge situaciones de la vida en las que es fácil identificar el contenido que debe aplicarse*

La comprensión del concepto es una condición necesaria pero no suficiente para resolver estas situaciones. Es preciso reflexionar y deducir que el contenido trabajado es el pertinente para solucionar la cuestión; sin embargo, no es difícil esta deducción si se ha asimilado el contenido trabajado en el aula. Tampoco es este el nivel del contexto que se contempla en estas evaluaciones.

3. *Contexto no académico que recoge situaciones de la vida en las que no es fácil identificar el contenido que debe aplicarse*

Esta es la situación de mayor complejidad porque el alumno no tiene indicios claros y diferenciados del contexto que le permitan deducir qué tipo de conocimientos debe poner en juego para resolver la situación planteada. Este momento es el más parecido al contexto en el que se deben aplicar las competencias básicas en la vida real. El grado de dificultad, por ello, aumenta respecto a las otras situaciones y contextos comentados anteriormente. En estas evaluaciones diagnósticas se tenderá a contemplar este tipo de contexto.

3. Aspectos que forman parte de la evaluación diagnóstica

Criterios de selección

En esta evaluación diagnóstica no se evalúan todas las competencias, e incluso, las que se evalúan no se hacen exhaustivamente. Razones prácticas a la hora de aplicar las pruebas a alumnos y alumnas de 2º de ESO aconsejan seleccionar drásticamente los aspectos evaluados. Por ello, es necesario tener unos criterios claros a la hora de seleccionar los aspectos más pertinentes y relevantes desde el punto de vista educativo y teniendo en cuenta los aprendizajes de la etapa primaria. Estos son los criterios:

- ***El carácter competencial de los aspectos seleccionados***

Más que evaluar aprendizajes concretos, en esta evaluación interesa valorar el grado de desarrollo que han alcanzado los alumnos respecto a las competencias básicas del currículo. Se trata, por lo tanto, de incluir aquellos aspectos nucleares relacionados con dichas competencias.

- ***Su importancia como factor diagnóstico***

No todos los aprendizajes que realizan los alumnos tienen la misma importancia a la hora de realizar un diagnóstico basado en aspectos competenciales. Algunos de ellos tienen un carácter esencial porque permiten seguir avanzando en su escolaridad si están bien adquiridos, mientras que otros tienen, bajo este punto de vista, otro nivel de importancia. Por ello, se han seleccionado aspectos nucleares y esenciales necesarios para garantizar un aprovechamiento en su escolaridad; en el caso de un alumno no domine estos aspectos, este alumno estaría en situación de riesgo de fracaso escolar. En estos aspectos se incluyen técnicas de trabajo escolar, conocimientos básicos y nucleares asimilados e integrados, habilidades adquiridas, hábitos, actitudes, entre otros.

- ***Su vinculación con el aprender a aprender, a convivir y a ser***

Este es otro de los factores que se ha tenido en cuenta. El carácter potenciador y facilitador de los aspectos seleccionados para seguir aprendiendo, conviviendo en el entorno escolar y su capacidad para desarrollar la maduración personal.

■ ***Las peculiaridades del Sistema Educativo en Navarra en el contexto nacional y europeo***

El sistema educativo en Navarra presenta unas peculiaridades que deben tener su repercusión en el enfoque de la evaluación diagnóstica. La existencia de los modelos lingüísticos, de una parte, y la prioridad otorgada a la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (en consonancia con los objetivos de Europa para el 2010 y las orientaciones europeas), aconsejan incidir en enfoques integrados de las lenguas. De ahí que en esta evaluación se le dé un tratamiento especial a las diferentes lenguas del currículo.

■ ***Las prácticas y hábitos de las evaluaciones externas e internas***

La tradición de realizar evaluaciones externas e internas al término de los ciclos vinculadas con los planes de mejora, aconseja seguir en la misma dirección, dado que sus efectos han sido muy positivos para desarrollar una cultura de la evaluación y de la mejora en los Centros. Por lo tanto, la experiencia acumulada de otras evaluaciones anteriormente realizadas aconseja seguir en esa misma línea.

■ ***Compatibilidad con otras evaluaciones nacionales e internacionales***

Por último, entre las razones contempladas debe destacarse la conveniencia de que esta evaluación vaya en línea con evaluaciones nacionales e internacionales. En concreto, el artículo 29 de la LOE, refiriéndose a esta evaluación indica que *“Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley”*. Igualmente se ha buscado la coherencia con los marcos teóricos de evaluaciones internacionales, principalmente la evaluación PIRLS que evalúa la lectura a los diez años y la evaluación PISA que evalúa la lectura, la competencia matemática y científica a los quince años.

Aspectos de las competencias básicas evaluados

Las competencias básicas recogen un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades muy complejos que marcan un horizonte para enfocar el currículo. No obstante, de cara a la evaluación presentan especiales dificultades que aconsejan priorizar algunos aspectos, tal y como se ha visto anteriormente, de acuerdo con unos criterios. Los aspectos seleccionados no se refieren exclusivamente al campo cognitivo e intelectual, sino que se recogen también aspectos prioritarios relacionados con las actitudes, los hábitos y los valores.

Se han priorizado los siguientes aspectos del conjunto de las competencias básicas:

■ ***Atención, precisión***

Este hábito se ha incluido porque está en la base de todo el trabajo escolar y forma parte de diferentes competencias básicas. Está en la base de varias de las pruebas utilizadas. No se evalúa en las pruebas de papel y lápiz de forma diferenciada sino que constituye una condición para su realización. Se evalúa de forma más pormenorizada mediante la observación del profesorado.

■ ***Comprensión de situaciones y textos***

La comprensión de textos es un aspecto dentro de la competencia lingüística de especial relevancia. Accedemos a la información escuchando y leyendo fundamentalmente. De ahí la importancia de incluir la lectura en todas las áreas del currículo como herramienta de acceso a la información y al conocimiento. Esto se aplica en todas las áreas, sea en Matemáticas, en Ciencias de la Naturaleza o en Educación plástica. Comprender la situación, hacerse cargo de qué elementos hay que tener en cuenta, es un elemento importante de muchas de las competencias básicas.

■ ***Aplicación de conocimientos previos***

La capacidad de aplicar los conocimientos previos es otro de los aspectos incluidos en el buen desempeño competencial. La forma en la que tenemos organizados los conocimientos, la relación entre los mismos y con la realidad a la que se refieren, son de suma importancia en todas las áreas del currículo.

■ ***Razonamiento lingüístico***

La capacidad de razonar con palabras, de argumentar, de referirse a diferentes situaciones de la vida real de los alumnos, son aspectos que deben incluirse en esta evaluación diagnóstica.

■ ***Razonamiento matemático y científico***

El razonamiento matemático y científico tiene unas peculiaridades respecto al anterior modo de razonar. El rigor, la exactitud, la precisión, el proceder con un orden de acuerdo a un plan, el método científico, etc, son algunos de los valores que aporta al alumno esta forma de pensar.

■ ***Aprender a aprender***

Aprender a aprender es la competencia que vertebrará prácticamente todas las pruebas e instrumentos de evaluación que se usan. Se podría decir que se trata de una competencia de las competencias, o competencia de segundo orden respecto a las demás. La lectura, la escritura, la capacidad de resolver situaciones problemáticas concretan esta competencia. Este es uno de los objetivos de esta etapa.

■ ***Orden, sistema, organización del pensamiento***

Este es un aspecto fundamental de “aprender a aprender”. Es básico y constituye el fundamento de esta competencia. Hábitos de proceder siguiendo un orden determinado, de actuar de forma sistemática de acuerdo a criterios previos, organizar el pensamiento de forma significativa y eficiente, están en la base del trabajo de todas las áreas. Diferentes criterios de evaluación inciden en estos aspectos.

■ ***Capacidad de expresar el propio pensamiento***

El uso del lenguaje para expresar con corrección y eficacia el propio pensamiento, tanto en contextos formales como no formales, tanto oralmente como por escrito, constituye

una buena herramienta que debe ser trabajada a lo largo de toda la etapa. En esta evaluación se restringe a situaciones formales y por escrito, por puras limitaciones de la evaluación, no por la importancia de unas respecto a otras situaciones o formatos.

■ ***Capacidad de planificar***

La capacidad de planificar el propio trabajo, sea escribir un texto, preparar una exposición oral, organizar el tiempo para hacer una tarea, etc. son aspectos relacionados con aprender a aprender y con la autonomía personal.

■ ***Capacidad de manejar códigos diferentes***

El uso de códigos verbales, numéricos, imágenes, entre otros, constituye una necesidad para desenvolverse en la sociedad actual, y por lo tanto, su tratamiento debe estar incorporado en el currículo ordinario de los ciclos. Además debe tenerse en cuenta que los códigos verbales se concretan en diferentes lenguas; en nuestro caso en castellano, euskera e inglés (aparte de otras lenguas extranjeras).

■ ***Hábito y gusto por la lectura***

Este aspecto constituye la dimensión actitudinal y afectiva del aprender a aprender. Desarrollar estos aspectos es tan importante como desarrollar la parte más instrumental y técnica de la competencia. Aquí radica la motivación para hacer uso de las mismas. El aprecio de la biblioteca, de los libros, el gusto por utilizar el tiempo de ocio leyendo, deben ser objetivos de la etapa.

■ ***Hábitos de trabajo escolar***

Estos hábitos van a posibilitar el aprendizaje. Es igualmente un elemento de la competencia de aprender a aprender. Esta competencia se inicia en la escuela y luego debe generalizarse a otras situaciones no escolares (aprender en la vida), pero se inicia de forma operativa en las diferentes situaciones cotidianas del trabajo de todas las áreas.

■ ***Hábitos de convivencia***

La convivencia se ha convertido en una prioridad en nuestras aulas. No sólo desde la dimensión negativa (ausencia de violencia en el entorno escolar, tolerancia cero al acoso), sino también de forma preventiva con un enfoque educativo, enfatizando el valor de la vida en común.

Concreción de estos aspectos competenciales en las pruebas e instrumentos de evaluación

Todos estos aspectos se han incluido, con mayor o menor intensidad, en las diferentes pruebas e instrumentos de evaluación, siguiendo el principio de economía; se ha procurado diseñar unas pruebas sencillas, rápidas de contestar, dentro de lo posible, y comprensibles para los alumnos. En el siguiente cuadro se puede observar el peso de estos aspectos en las pruebas.

Aspectos de las competencias básicas evaluados	PRUEBA DE LECTURA	PRUEBA DE PROD. TEXTOS	PRUEBA DE INGLÉS	PRUEBA DE MATEMÁTICAS	PRUEBA DE CIENCIAS	CUESTIONARIOS	ESCALA DE OBSERVACIÓN
Atención, precisión	X	X	X	X	X	X	X
Comprensión de situaciones y textos	X		X	X	X		
Aplicación de conocimientos previos	X	X	X	X	X		
Razonamiento lingüístico	X	X	X				
Aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Orden, sistema, organización del pensamiento	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de expresar el propio pensamiento		X	X		X		X
Capacidad de planificar		X			X	X	X
Capacidad de manejar códigos diferentes	X	X	X	X	X		
Razonamiento científico y matemático				X	X		
Hábito y gusto por la lectura						X	X
Hábitos de trabajo escolar						X	X
Hábitos de convivencia						X	X

Propuesta abierta de los aspectos evaluados

Esta propuesta no supone un enfoque cerrado y definitivo, al contrario, la evaluación diagnóstica puede ir ampliando el número y los aspectos evaluados conforme se vaya implantando un currículo organizado por objetivos, contenidos, criterios de evaluación enfocados hacia el desarrollo de competencias básicas y se vayan implantando en los Centros prácticas coherentes con ese enfoque.

En este primer momento se evaluarán las siguientes competencias básicas del currículo:

a) Competencia en comunicación lingüística

- Lectura en castellano y, en su caso, en euskera (modelo D).
- Producción de textos escritos en castellano y, en su caso, en euskera (modelo D).
- Inglés (comprensión oral, lectura y escritura).

b) Competencia matemática

c) Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (competencia científica)

d) Competencia para aprender a aprender

e) Competencia de autonomía e iniciativa personal y social y ciudadana

Otras: También se incluyen en las diferentes pruebas aspectos relacionados con las competencias social y ciudadana, cultural y artística.

4. Los instrumentos de evaluación

La evaluación diagnóstica se realizará mediante tres tipos de instrumentos de medida:

- ***Pruebas escritas:***

- Prueba de competencia lectora en Lengua Castellana (modelo G/A).
- Prueba de competencia lectora en Lengua Vasca (modelo D).
- Prueba de competencia en la producción de textos escritos.
- Prueba de competencia matemática.
- Prueba de competencia en una lengua extranjera (inglés).
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (competencia científica).

- ***Cuestionarios de alumnos y padres:***

- Hábitos y actitudes hacia la lectura.
- Hábitos y actitudes hacia el trabajo escolar.
- Hábitos y actitudes hacia la convivencia.

- ***Escala de observación para el profesorado:***

- Hábitos y actitudes hacia la lectura.
- Hábitos y actitudes hacia el trabajo escolar.
- Hábitos y actitudes hacia la convivencia.

Los alumnos del modelo G/A realizarán las pruebas en lengua castellana (excepto la de Inglés) y los alumnos del modelo D las realizarán en lengua vasca (excepto la prueba de Inglés y la de lectura en lengua castellana).

4.1 Evaluación mediante pruebas escritas

Las pruebas escritas se estructurarán en pequeñas unidades temáticas. Cada una de ellas tendrá un estímulo y una serie de ítems que se refieren al mismo. El reactivo estará formado por un pequeño texto escrito que describirá una situación o problema sobre el que se harán distintas preguntas y se plantearán diferentes cuestiones. También puede incorporar textos discontinuos (gráficos, esquemas, listas...)

Los reactivos tendrán las siguientes características:

- Se referirán a una situación de las contempladas en la competencia y describirán un contexto concreto.
- Presentarán una situación significativa para el alumnado.
- Estarán enunciados de tal forma que despertarán interés y motivación.
- Propiciarán la evaluación de uno o varios procesos incluidos en la competencia evaluada.
- Darán pie a ítems y preguntas realistas y auténticas y se evitarán preguntas rutinarias.

Los ítems o preguntas podrán ser de dos tipos: de elección múltiple o bien de elaboración. En el primer caso los alumnos deberán elegir una respuesta entre varias; en el segundo caso los alumnos deberán escribir la respuesta. También podrán utilizarse otro formato de preguntas (unir con flechas, ordenar varias respuestas...)

Todo el material se organizará en unos cuadernillos, uno por cada prueba. Por lo tanto, en este primer momento de implantación de la evaluación diagnóstica, los alumnos del modelo G/A contestarán a cinco cuadernillos y los del modelo D a seis cuadernillos. Si se amplía en un futuro el número de competencias evaluadas, lógicamente variará el número de cuadernillos.

Los cuadernillos están diseñados para que contesten los alumnos en los mismos y se requiere entre 50 y 60 minutos para realizar cada uno de ellos.

4.2 Evaluación mediante cuestionarios y escalas de observación

Algunos de los aspectos incluidos en esta evaluación diagnóstica presentan una especial dificultad debido a los problemas que acarrea su medida, ya que no pueden ser evaluados mediante pruebas estándares de rendimiento, tal y como se hace, por ejemplo, con la competencia lectora o la competencia matemática.

No obstante, se trata de aspectos de suma importancia para el adecuado desarrollo de la escolaridad del alumno y de su madurez personal y social y están incluidos en las competencias básicas, tales como “aprender a aprender”, “autonomía e iniciativa personal”, competencia “social y ciudadana”, entre otras. Por ello, se incluyen dos nuevos instrumentos de evaluación: los cuestionarios y las escalas de observación.

- *Un cuestionario* está formado por un conjunto de preguntas sobre algunos aspectos de la conducta, actitudes y pensamientos de una persona con el fin de recoger información sistemática y de forma planificada que permita conocer mejor a la persona que contesta al mismo.
- *Una escala de observación* recoge una lista de rasgos y aspectos que se van a observar durante un tiempo lo suficientemente amplio como para concluir que se trata de un rasgo más o menos estable en el tiempo y que permite valorar los aspectos observados. Las observaciones se recogen en una escala (tipo Likert) que presenta distintos niveles de dominio de la competencia observada.

En el contexto de la finalidad formativa de esta evaluación diagnóstica se utilizará una metodología basada en la *triangulación* que consiste en recoger información de tres fuentes diferentes, pero complementarias, sobre los rasgos que se pretenden evaluar. Estas tres fuentes son las siguientes:

- El profesor/a tutor/a.
- El propio alumnado.
- Los padres.

Esta metodología permitirá contrastar y comparar desde tres puntos de vista: los propios alumnos, los padres y los profesores. Cada uno de ellos, desde su propia perspectiva aportará su propia visión sobre el grado de desarrollo de las competencias evaluadas.

Para ello, se contará con un cuestionario muy sencillo para los alumnos, un cuestionario para los padres y una escala de observación para el tutor que recogerá las observaciones realizadas durante todo el curso escolar.

El tratamiento de toda esta información se hará en el contexto de la acción tutorial con los alumnos y los padres. Los aspectos evaluados mediante estos instrumentos serán los siguientes:

- La lectura y el aprendizaje.
- Hábitos de trabajo escolar.
- Orden y cuidado del material.
- Apoyo para el trabajo.
- Autonomía y participación.
- Convivencia

5. Evaluación de la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque integrador de las lenguas

De acuerdo con el currículo de la etapa, “esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.

La situación del sistema educativo en Navarra respecto al tratamiento de las lenguas se está orientando hacia un enfoque integrado de las lenguas del currículo. Esto supone que todas ellas deben compartir un mismo marco teórico de evaluación en las cuatro habilidades lingüísticas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Dada la complejidad de la evaluación de la dimensión oral de la comunicación, no ocupa el lugar que debiera en esta evaluación diagnóstica, por ello, es conveniente que los centros la completen incorporando estos aspectos tan fundamentales. Desde la Sección de Evaluación del Servicio de Inspección se irán elaborando instrumentos de apoyo a la evaluación de la oralidad en las diferentes lenguas del currículo, siempre con un enfoque integrador.

5.1 La lectura

Se presenta, a continuación, el marco teórico de la lectura. Se trata del mismo marco para todas las áreas lingüísticas: Lengua Castellana, Lengua Vasca y Lengua Extranjera.

La competencia lectora incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas. La lectura pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos en los que intervienen la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector. Aunque el aprendizaje del código se realiza relativamente rápido, posteriormente es necesario un proceso asociativo lento que requiere una práctica intencionada y sistemática.

En el acto de leer, el lector interactúa con el texto en un contexto determinado: el texto no dice lo mismo para todos los lectores ni dice lo mismo a un lector en momentos diferentes. Esta concepción interactiva es la que subyace en las evaluaciones de la lectura que se están aplicando actualmente.

La interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado pone de manifiesto la relevancia de tres dimensiones de la lectura: las situaciones en las que se produce en relación con la intención del autor y el propósito de la lectura, los diferentes tipos de textos y géneros textuales y los procesos de comprensión que posibilitan atribuir un significado a lo leído. Además, en el acercamiento a la lectura son fundamentales las actitudes del lector y los hábitos lectores.

De acuerdo a estos principios, la prueba constará de varios textos y preguntas asociadas a ellos, encaminadas a constatar el grado de comprensión de los mismos.

Procesos lectores incluidos en la evaluación

En esta evaluación diagnóstica se parte de unos procesos comunes a todas las competencias evaluadas, que son: la comprensión, la aplicación de conocimientos y la valoración y reflexión. Este esquema común debe adaptarse a cada competencia. En concreto en la lectura se desarrolla este esquema asimilándolo a los procesos lectores contemplados en PISA. En el siguiente cuadro comparativo se puede observar la relación entre los procesos comunes a todas las competencias y los procesos lectores de PISA.

PROCESOS COMUNES A TODAS LAS COMPETENCIAS	PROCESOS LECTORES DE PISA
Comprensión de la situación	• Búsqueda de información • Comprensión global
Aplicación	• Interpretación y reelaboración
Valoración y reflexión	• Reflexión sobre la forma y el contenido

Por lo tanto, en la evaluación diagnóstica se incluyen los **siguientes procesos**:

- a) Recuperación de la información:** comprensión literal y búsqueda de información equivalente.
- b) Comprensión global.**
- c) Interpretación y reelaboración del texto.**
- d) Reflexión sobre la forma y el contenido del texto.**

a) Preguntas de búsqueda de información

Este tipo de preguntas se refieren a información puntual del texto leído. Permiten constatar si el lector tiene información suficiente sobre el texto; por ejemplo: si sabe quiénes son los personajes (en el caso de textos narrativos), en qué orden hay que realizar una acción (en el caso de textos instructivos), qué características tiene un animal (en el caso de textos expositivos), cómo es físicamente una persona (en el caso de textos descriptivos), por poner algunos someros ejemplos.

Pueden ser preguntas de comprensión literal o bien preguntas de búsqueda de información equivalente.

b) Preguntas de comprensión global

Contestar a estas preguntas exige una comprensión más profunda del texto. El lector ha debido captar el hilo argumental y tener una idea global de lo esencial; por ejemplo: debe captar la esencia de la trama (en el caso de textos narrativos), las ideas matrices y fundamentales (en el caso de textos expositivos), la secuencia completa y global de una acción (en el caso de textos instructivos), una visión global de los aspectos físicos y psicológicos de un personaje (en el caso de textos descriptivos). Aportan una visión de la comprensión más profunda y coherente.

c) Preguntas de interpretación y reelaboración

Estas preguntas pretenden valorar si el lector comprende las relaciones que se plantean entre los personajes, entre estos y las acciones (en el caso de textos narrativos), las relaciones entre elementos, situaciones, fenómenos, etc. (en el caso de textos expositivos). Estas preguntas permiten ir más allá de lo descrito literalmente, infiriendo características y relaciones (en el caso de textos descriptivos), permite deducir lo no dicho pero necesario para entender una secuencia de acciones (en el caso de textos instructivos) etc. Nos aportan una visión de la comprensión que va más allá de la pura literalidad. De ahí deviene su valor en la lectura.

d) Preguntas de reflexión sobre el contenido

Estas preguntas valoran la toma de posición personal ante el texto a partir de la comprensión y mediante la reflexión. Se puede considerar que es una ampliación de las tareas de comprensión. Así, por ejemplo, se pregunta si una historia tiene visos de ser real, qué se opina sobre los personajes, qué haría el lector si le hubiese ocurrido algo parecido, etc.

e) Preguntas de reflexión sobre la forma

Estas preguntas pretenden aportar información sobre la capacidad del lector para sacar información de las señales textuales que ayudan a la mejor comprensión. Así, por ejemplo, se quiere saber si los alumnos se dan cuenta que el inicio “*Érase una vez...*” indica que se trata de un cuento o que tome conciencia de que los guiones sirven para marcar el diálogo de los personajes, etc

En forma de cuadro se presentan, a continuación, una descripción de los procesos relacionados con las estrategias vinculadas a los mismos, así como posibles tipos de preguntas que se pueden incluir en la prueba:

EJEMPLOS DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

PROCESO	EN QUÉ CONSISTE ESTE PROCESO	EJEMPLOS DE TIPOS DE PREGUNTAS
Búsqueda de información	A veces, leemos para identificar y recuperar información explícita. Por ejemplo, todos consultamos la lista telefónica, o buscamos los ingredientes de una receta, buscamos la respuesta a una pregunta determinada, etc. Este modo de lectura selectiva precisa del uso de estrategias de búsqueda activa; pretende, más que la comprensión global, la localización de un cierto tipo de información puntual que se encuentra en el texto. Las preguntas de evaluación relacionadas con esta finalidad pretenden comprobar si el lector es capaz de encontrar información explícita en el texto que responda a una condición o requerimiento previo.	a) Preguntas de comprensión de información literal: - Identificación del tiempo o el lugar de un relato... - Localización de determinados elementos. - Reconocimiento de detalles. b) Preguntas de búsqueda de información equivalente: - Localización de información explícita expresada con sinónimos. - Paráfrasis y expresiones equivalentes.
Comprensión global del texto	La comprensión global se caracteriza por abarcar el texto en su totalidad. En este tipo de lectura los detalles se pierden en el conjunto. El lector lee con una finalidad concreta: hacerse una idea general de lo que se dice en el texto. El sujeto cuando se enfrenta al texto quiere obtener una visión esencial de su contenido. Esta visión esencial le permite <i>encajar las distintas partes y buscar la coherencia entre las mismas</i>.	a) Preguntas de determinación de la idea principal o tema: - Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto. - Identificación de las dimensiones principales de un gráfico o tabla. - Selección o elaboración de un título. - Deducción de la idea principal. - Resumen del texto. - Identificación del tema o mensaje de un texto literario. - Explicación del criterio del orden de unas instrucciones. b) Preguntas de identificación de la intención general de un texto: - Identificación de la intención general del texto. - Explicación del objetivo de un mapa o cuadro, de una página principal en Internet... - Relación entre el ambiente o el tono de una historia y la intención del autor. c) Preguntas de identificación del uso general de un texto: - Explicación del uso de un mapa o cuadro, de una página principal en Internet... - Identificación de los destinatarios de un mensaje. - Averiguación del tipo de libro que podría contener el texto proporcionado.

Continúa la tabla...

PROCESO	EN QUÉ CONSISTE ESTE PROCESO	EJEMPLOS DE TIPOS DE PREGUNTAS
Interpretación y reelaboración	Estas tareas implicadas en la comprensión tienen por objetivo elaborar una interpretación ajustada al sentido del texto. Mediante este modo de lectura relacionamos las distintas partes del texto buscando una coherencia y un sentido de las partes con relación al conjunto. También supone realizar inducciones, deducciones e inferencias, ya que el texto no contiene toda la información ni agota los sentidos del contenido. Las intenciones del autor, por ejemplo, escapan a la literalidad de las palabras contenidas en el texto. Este modo de lectura exige del lector un dominio de habilidades que tienen que ver con la capacidad de relacionar la información del texto y los conocimientos que aporta el lector. Es un tipo de lectura muy apropiado para conseguir una comprensión profunda del texto.	a) Preguntas de comparación y contraste de información: - Descripción de la relación entre dos personajes. - Explicación de la relación entre personajes, argumentos y lugares. - Establecer relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto. b) Deducciones o inferencias: - Determinación del referente de un pronombre. - Deducción de una relación o categoría. - Determinación de la relación referencial de una expresión anafórica. - Predicción de lo que va a ocurrir y revisión o confirmación de las predicciones. - Consideración de alternativas a las acciones de los personajes. - Deducción de la intención de un personaje concreto. - Deducción del significado a partir del contexto. - Descubrir el criterio que subyace en una secuencia. - Identificación de generalizaciones en el texto. - Interpretación de una aplicación real de la información del texto. - Deducción de una enseñanza moral. c) Preguntas de identificación de pruebas de apoyo: - Identificación de la relación de causalidad entre dos hechos. - Relación de las pruebas aportadas con la conclusión. - Identificación de las pruebas utilizadas para suponer la intención del autor.
Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo	Así como en la interpretación el conocimiento del mundo que posee el lector se utiliza para interpretar y comprender el texto, en la lectura reflexiva el lector piensa sobre el contenido del texto para interpretar mejor su realidad. El lector debe comprender cabalmente el texto para confrontarlo con sus puntos de vista y sus esquemas. De esta forma puede valorar lo leído desde una perspectiva personal y crítica. La lectura se contempla como un medio para enriquecer nuestra visión de la realidad. Integramos lo leído en nuestros esquemas, que así se enriquecen y matizan. El hecho de leer es un pretexto para pensar sobre lo leído y dejarnos interpelar por el contenido del texto. Cuando el lector realiza este tipo de tareas, va más allá del texto.	a) Preguntas de contraste con el propio conocimiento del mundo. b) Preguntas de contraste con conocimientos procedentes de otras fuentes. c) Cuestiones de contraste con las ideas explicitadas en la pregunta. Referido a los tres apartados: - Valoración de la probabilidad de que los hechos descritos puedan ocurrir realmente. - Distinción entre hechos reales y fantásticos. - Valoración de la postura del autor sobre el tema. - Juicio sobre si la información del texto es completa y clara. - Evaluación de la importancia de fragmentos de información. - Valoración de las pruebas aportadas por el autor. - Valoración de la importancia de determinados datos o pruebas. - Aportación de datos alternativos que refuercen un argumento del autor. - Aportación de pruebas o argumentos externos al texto. - Establecimiento de comparaciones del contenido con normas de convivencia, ética, estética...
Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma	Este modo de lectura adopta un enfoque basado en los aspectos formales del texto. El lector debe analizar ciertas características, tanto de los aspectos formales como del enfoque del tema y del estilo, y ver la importancia que éste tiene en el texto. El lector, mediante este modo de lectura, se hace consciente de ciertos rasgos subyacentes y de matices que a veces pasan desapercibidos.	a) Cuestiones relativas a la estructura del texto. - Reconocimiento de las partes fundamentales de un texto. - Reconocimiento de las frases típicas de inicio y cierre de un género textual. b) Preguntas sobre el estilo y el registro del texto - Reflexión sobre las palabras que se repiten. - Sustitución de algunos adjetivos y valorar el resultado. - Evaluación del empleo de rasgos textuales puntuales para lograr un objetivo. - Valoración de la belleza del texto. - Distinción entre estilo directo e indirecto. - Comprensión de la ironía. - Identificación de formas de cortesía.

Tipos de textos que se incluyen en la evaluación

Se podrán evaluar los siguientes tipos de texto: narrativos, expositivos, descriptivos, instructivos, tanto continuos como discontinuos.

Los textos se seleccionan por su adecuación al nivel de Secundaria y deben tener una estructura y un vocabulario que se corresponda con el que se trabaja habitualmente. Tres son los criterios que se utilizan para seleccionar textos:

- a) El interés que pueda despertar en el alumnado (suele estar relacionado con el contenido).
- b) La estructura lingüística y la dificultad del vocabulario (se relaciona con el tipo de oraciones, su organización en párrafos, etc.).
- c) Las posibilidades del texto para elaborar ítems o preguntas pertinentes para evaluar los procesos implicados en la comprensión.

En la evaluación diagnóstica que se realizará cada año se seleccionará algún tipo de texto, aunque el narrativo y el expositivo, con carácter general, se incluirán en todas las evaluaciones. Las descripciones, instrucciones y argumentaciones podrán formar parte de textos más amplios (narrativos, expositivos, etc) aunque también pueden ser evaluados de forma diferenciada.

a) Los textos narrativos

Los textos narrativos seleccionados tendrán en cuanto al contenido y a la forma lingüística, la dificultad que corresponde a la ESO y el vocabulario será el que aparece en publicaciones de divulgación (tanto científicas como obras de ficción, entre otras). En este tipo de evaluaciones, el Departamento de Educación toma como referencia las evaluaciones internacionales. La evaluación de lectura comprensiva PISA, aplicada a los quince años de edad será la referencia, aunque se adaptará a la edad de los alumnos que terminan 2º de ESO, tanto en cuanto a la longitud y dificultad de los textos como en cuanto a la complejidad de las preguntas.

El lenguaje de las narraciones será cercano al de los lectores. El tema que planteen será próximo a las experiencias y al mundo de los alumnos. Para su comprensión no se requerirán conocimientos ni experiencias previas especiales. Por lo tanto, serán textos legibles para alumnos de segundo curso de la etapa.

La estructura narrativa de los textos tendrá, en general, una trama lineal, con personajes bien caracterizados. Se tratará de la típica trama de muchos cuentos y narraciones: el protagonista se encuentra con un problema, que aparentemente es irresoluble; algunos de los personajes le ayudan, mientras otros le ponen dificultades; al final el problema se resuelve y se vuelve a la situación inicial plácida y tranquila.

b) Los textos expositivos

Gran parte de lo que se ha dicho en el apartado anterior referido a los textos narrativos se puede aplicar a los expositivos. No obstante, conviene hacer alguna precisión sobre este tipo de texto. Los textos expositivos no tienen una trama como los narrativos, con presentación, nudo y desenlace identificables, pero eso no quiere decir que no tengan una estructura propia.

El hilo argumental (si se puede llamar así) es más lógico que dramático, aunque algunos textos expositivos adecuados a estas edades pueden incorporar personas y situaciones que se asemejan a pequeñas narraciones o micronarraciones; predominan las relaciones causales y finales: (por qué, para qué, etc.). La típica estructura de un texto expositivo adaptado a estas edades se caracteriza por tener un planteamiento, un desarrollo temático y una conclusión. En el planteamiento se hace la presentación del tema y se indica el punto de vista desde el que se aborda. A continuación hay un desarrollo lógico y progresivo con un criterio definido de conexión de las ideas. Por último, en la conclusión, se plantean los aspectos más importantes y relevantes de la exposición.

Los conocimientos y experiencias previas suelen ser más relevantes para la comprensión de este tipo de textos, aunque se elegirán textos que no requieran conocimientos alejados de lo propio del ciclo.

d) Las instrucciones

Serán instrucciones sencillas, aunque pueden tener en algunos casos una cierta complejidad y deben leerse siempre con mucha atención. El problema que suele tener la comprensión de estos textos es que los alumnos no transfieran de las palabras a imágenes mentales. Podrán versar sobre recetas de cocina, instrucciones de funcionamiento de un aparato, cómo construir un juguete, normas de funcionamiento, etc. Los textos serán lineales y no muy largos. También podrán estar incluidas en un texto más amplio.

e) Las descripciones

Se podrán incluir fragmentos descriptivos dentro de textos narrativos o bien tratarse de un texto descriptivo independiente. Comprender un texto literario supone que el lector se ha hecho una composición de lugar de la persona o lugar descrito. El enfoque puede ser más o menos literario o prosaico, pero en cualquier caso la comprensión va más allá de la comprensión literal.

f) Las argumentaciones

Se trata de textos que nos permiten comprender, y hacer entender a otros, de forma razonada un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones. Mediante este tipo de textos pretendemos convencer, dar razones que avalen una posición o un punto de vista.

La lectura de las argumentaciones exige una lectura crítica y requiere, especialmente, de una valoración del contenido según los conocimientos previos y la información procedente de otras fuentes.

g) Los textos discontinuos

Pueden aparecer incluidos en textos expositivos o con entidad propia. Según su formato se clasifican en cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios, etc.

La comprensión de estos textos requiere de usos de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada.

De todo lo anterior se deduce que, hablando estrictamente, no se podría deducir si un alumno ha comprendido o no un texto atendiendo únicamente al número de respuestas correctas e incorrectas. Sería preciso analizar uno por uno los errores cometidos para deducir si ha habido una comprensión del texto, y en qué grado se ha comprendido. No es lo mismo fallar en las preguntas más literales que en las globales o en aquellas que exigen una inferencia. Desde el punto de vista de la orientación del alumno es de gran valor ayudarlo en su proceso de mejora de la comprensión lectora. Las diferentes preguntas e ítems representan diferentes niveles o grados de la competencia.

5.2 La producción de textos

Igual que ocurría en la lectura, se presenta, a continuación, el marco teórico de la producción de textos. Se trata del mismo marco para todas las áreas lingüísticas: Lengua Castellana, Lengua Vasca y Lengua Extranjera.

En este apartado se especifica el diseño de la evaluación de la capacidad de los alumnos para producir textos escritos al término del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria en Lengua Castellana, en Lengua inglesa y, en su caso, en Lengua Vasca.

¿Qué se entiende por producción de textos escritos?

La escritura es una actividad cognitiva compleja con finalidad comunicativa y que requiere planificación previa y revisión continua. Además, existe una estrecha relación entre la producción de textos y otras competencias lingüísticas, como el lenguaje oral y la lectura. Por tanto, su evaluación encierra cierta dificultad.

No obstante, si nos referimos a la escritura en el contexto escolar, podemos acercarnos a ella desde tres perspectivas, obviamente íntimamente relacionadas entre sí:

- Los tipos de texto.
- Las fases de la producción de textos.
- Las normas y principios de textualidad.

En cuanto a la primera dimensión, nos referimos a la producción de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instrucciones y diálogos. Desde la segunda perspectiva, se contemplan las fases de planificación, textualización y revisión. En lo que concierne a las normas y principios de textualidad, se presta atención a la adecuación, coherencia, cohesión, corrección y riqueza de recursos comunicativos.

Las pruebas puntuales añaden limitaciones a la evaluación de la capacidad de producción de textos escritos, por ejemplo en lo que atañe a la valoración de la fase de planificación previa o de revisión del texto después de escribir el mismo.

Características de la prueba

La prueba consistirá en escribir un texto que responda a una situación comunicativa determinada, se tratará de textos sobre temas familiares o bien de un contenido tratado en algún área curricular.

Tipos de textos

Al margen de las distintas clasificaciones de textos (por su formato, atendiendo al tema, en función de su utilización en distintos contextos comunicativos, según la finalidad comunicativa...), a estos efectos, y atendiendo al criterio de clasificación basado en la intención comunicativa, los tipos de texto que pueden ser planteados en esta evaluación son los siguientes:

- Narración que puede incluir diálogos y elementos descriptivos.
- Descripción, tanto de personajes como de situaciones y espacios.
- Exposición, que podrá incluir instrucciones y argumentaciones.
- Instrucciones.
- Argumentaciones.

Fases

Se valorará la fase de *planificación*. Para ello, se comprobará si el alumno ha escrito una lista de palabras, de ideas previas, un guión o si ha empleado otra estrategia de planificación. Se valorará fundamentalmente la redacción del texto propiamente dicha. Difícilmente podrá ser valorada la fase de revisión mediante esta prueba debido a la complejidad que supone constatar la misma.

Criterios de textualidad

Se tomarán en consideración la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y la riqueza de recursos comunicativos.

La *adecuación*, que tiene en cuenta la influencia en la lengua de las reglas sociales de un contexto determinado, será valorada atendiendo a la adecuación a la tarea, a si tiene en cuenta al receptor y al uso de un registro apropiado.

La *coherencia*, cuyo objetivo es que los textos puedan ser comprendidos por el receptor como una unidad con sentido, se medirá atendiendo a los siguientes aspectos: si la producción tiene un sentido global, si se respeta la estructura característica del tipo de texto requerido, la organización del texto, etc.

La *cohesión* se centra en las relaciones entre los elementos del texto. Se valorará si el texto está bien articulado teniendo en cuenta la puntuación, los marcadores y conectores textuales, el uso apropiado de los tiempos verbales y la utilización de referentes.

La *corrección*, que se vincula con las normas de la lengua, considerará la presentación (limpieza y distribución del espacio), la legibilidad de la letra (tamaño, alineación ...), la ortografía y la sintaxis. En el caso de la Lengua Vasca, se tendrá en cuenta el uso correcto de los casos de la declinación y de las formas verbales.

La *riqueza de recursos comunicativos* será valorada en cuanto al contenido (imaginación...) y a la forma (riqueza del vocabulario...).

Los aspectos que se tendrán en cuenta se reflejan en la tabla siguiente, sin olvidar la estrecha relación que existe entre muchos de ellos.

CRITERIOS PARA LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

			Sí (2)	Parcialmente (1)	No (0)
I. PLANIFICACIÓN	1. Planificación	Utiliza algún procedimiento para organizar y sistematizar las ideas y el contenido (esquema, mapa conceptual...)			
		Hay riqueza de ideas en la planificación			
		Carácter sintético de la planificación			
II. CORRECCIÓN	2. Presentación	Impresión global de limpieza del escrito			
		Letra clara y armoniosa			
		Márgenes			
		Destaca suficientemente el título			
	3. Ortografía	Separa bien las palabras			
		Escribe bien el vocabulario básico			
		Aplica las reglas del uso de mayúsculas			
		Usa, al menos, algunas tildes correctamente			
	4. Corrección y riqueza del léxico	Ausencia de vulgarismos			
		Incluye adjetivos bien utilizados y variados			
		No abusa de palabras baúl ("cosa", "hacer", "cacharro", etc.)			
		Vocabulario variado			
	5. Morfosintaxis	Ausencia de vulgarismos: "me se", "te se"...			
		Ausencia de errores de concordancia			
		Uso correcto de las formas verbales			
		Uso correcto de pronombres, preposiciones, etc.			
		Construcciones sintácticas correctas			
		Termina siempre las frases			
		Evita frases demasiado largas (referencia, 35 palabras)			
III. COHESIÓN	6. La referencia y la conexión	Mantiene bien el referente, con la utilización de mecanismos variados (pronombres, sinónimos, sustantivación...)			
		Evita repeticiones innecesarias			
		Conserva la correlación temporal en las formas verbales			
		Utiliza conectores apropiados y de forma variada			
	7. La puntuación	Construye oraciones completas separadas por puntos			
		Construye párrafos regulares y no demasiado largos			
		Emplea las comas			
IV. COHERENCIA	8. Sentido y coherencia	Ausencia de comas entre sujeto y predicado			
		Sentido global del texto			
		Ausencia de contradicciones locales			
		Estructura clara			
		Ausencia de información irrelevante e innecesaria			
		Ausencia de saltos excesivos que exigen al lector poner demasiado por su parte			
V. ADECUACIÓN	9. Adecuación	Aparición de la información de forma progresiva y equilibrada			
		Utiliza un código típico del lenguaje escrito, frente al registro típico del lenguaje oral y coloquial			
		Se ajusta a la tarea encomendada (longitud, propósito, enfoque...)			
VI. RIQUEZA DE RECURSOS Y ESTILO	10. Riqueza de recursos y estilo	Ausencia de vulgarismos y expresiones coloquiales			
		Variedad tanto en el uso de vocabulario, estructuras sintácticas...			
		Imaginación en el enfoque del tema			
		Estilo cuidado (impresión general del texto)			

5.3 La competencia en una lengua extranjera (inglés)

Comprensión oral y escrita

Lo que se ha comentado anteriormente respecto a la lectura y a la producción de textos se aplica igualmente en el caso de inglés. Se utilizan los mismos procesos lectores presentados anteriormente. Los textos propuestos lógicamente son mucho más sencillos, tanto en lo que respecta a las estructuras sintácticas como lo que se refiere al vocabulario, que los utilizados en Lengua Castellana o en Lengua Vasca. Se evalúa tanto la comprensión oral como la escrita.

En el primer caso los alumnos oyen una grabación, varias veces, que contiene una sencilla historia (texto narrativo elemental) y, posteriormente deben responder a una serie de preguntas que versan sobre lo que han escuchado. En el segundo caso los alumnos deben leer un pequeño texto escrito y responder a las preguntas planteadas.

Producción de un breve texto en inglés

Se incluyen aquí las matizaciones específicas de la prueba de inglés, ya que el marco es el mismo que en las otras lenguas escolares.

La coherencia, cuyo objetivo es que los textos puedan ser comprendidos por el receptor como una unidad con sentido, se medirá atendiendo a los siguientes aspectos:

- Si la producción tiene un sentido global.
- Si se sigue el modelo del tipo de texto requerido.
- Su organización.

La cohesión se centra en las relaciones entre los elementos del texto. Se valorará:

- Si el texto está bien articulado teniendo en cuenta la puntuación, los marcadores y conectores textuales.
- El uso apropiado de los tiempos verbales.
- La utilización de referentes.

Generalmente este es el aspecto donde se acumulan más errores, porque a menudo los alumnos se han familiarizado con el lenguaje oral, pero no han contrastado éste con el lenguaje escrito. Tienen que prestar especial atención al uso del sujeto en cada frase, el uso de los pronombres (referentes), la distinción de formas que suenan parecido: He's, his, it's, its, they, their, entre otros aspectos.

La corrección, que se vincula con las normas de la lengua, considerará:

- La presentación (limpieza y distribución del espacio).
- La legibilidad de la letra (tamaño, alineación...).
- La ortografía.
- La sintaxis.

La riqueza de recursos comunicativos será valorada en cuanto:

- Al contenido (imaginación...).
- La forma (riqueza del vocabulario...).

Como se está hablando de una segunda o tercera lengua en algunos casos, se considera necesario simplificar la valoración (sin perder la referencia a lo trabajado en la primera lengua, siempre más complejo y extenso y apoyado en un mayor dominio de los elementos verbales).

Véanse los criterios anteriormente expuestos de forma sintética en la siguiente tabla:

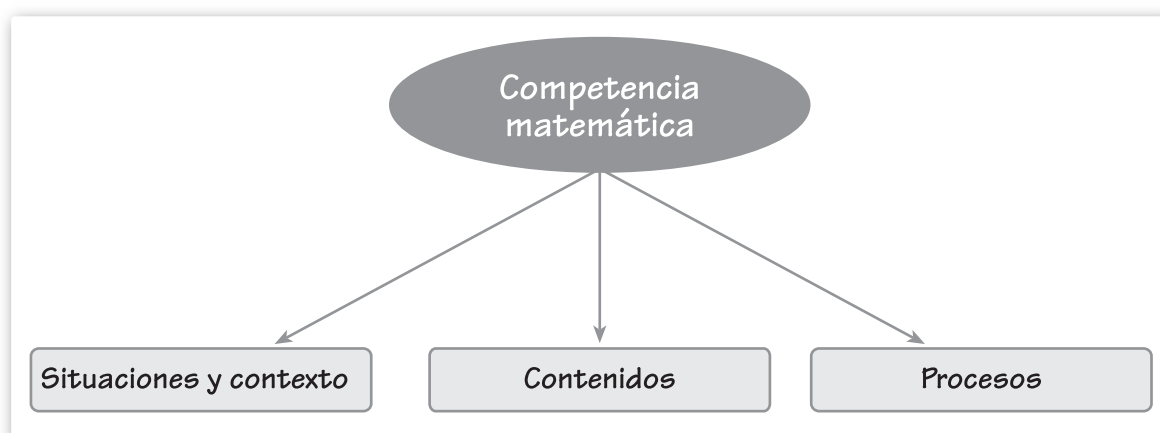
ENGLISH	
PROCESS	ASPECTS
PLANNING	Lists of words; notes
ADEQUATE TO PROPOSED AUDIENCE	Responds appropriately to the task (in purpose and length)
	Thinks of and appeals to the reader
	Openings and endings
COHERENCE. <i>Content, organisation</i>	General ideas and detail
	Global meaning
	Title
	Paragraphs
	Content
COHESION Grammar / Language Significant features at word and sentence level	Sequence and topic development. Digressions
	Punctuation
	Sentence and phrase structure
	Complex sentences (co-ordination... subordination...) Connectives
	Tense
PRESENTATION	Good use of pronouns
	Presentation, layout
	Spelling
	Punctuation
WEALTH	Handwriting
	General content and ideas
	Vocabulary range in noun and verb phrases
	Syntactic range

GENERAL CHARACTERISTICS OF WRITING BY MODE	
NARRATIVE	INFORMATIVE
• Understands the narrative purpose. • Develops character. • Maintains focus. • Has satisfying resolution. • Has appropriate ordering of events. • Gives attention to audience when appropriate to the prompt. • Uses elaboration and details. • Handles direct and indirect discourse. • Demonstrates control of mechanics.	• Understands the informative purpose. • Has clear and complete information. • Conveys messages, instructions, and/or ideas. • Uses sufficient detail. • Uses coherent and logical organisation. • Shows efficient relationships between and among ideas. • Gives attention to audience. • Fulfils the demands of the task. • Uses language level appropriate to the topic and voice desired by the writing. • Demonstrates control of mechanics.

6. Evaluación de la competencia matemática

De acuerdo con el currículo de la etapa, la competencia matemática “consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc) en situaciones o simulaciones de la vida cotidiana, y la puesta en marcha de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información”.

A la hora de evaluar esta competencia matemática hay que tener en cuenta los tres factores comentados en otro apartado: las situaciones y contextos, los contenidos y los procesos.



La prueba se organizará en varias unidades de evaluación. Cada unidad presentará una situación de la vida real y sobre ella, se plantearán diferentes cuestiones que deberá resolver el alumno.

Situaciones y contextos

Se describirán situaciones de la vida real que sean próximas al mundo de los alumnos (próxima no sólo en el sentido físico, sino que esté en su círculo de comprensión y, a ser posible, de interés). Tendrá la estructura de una pequeña narración e incluirá descripciones. Podrá tener tanto texto continuo como discontinuo (gráficos, esquemas...). Contendrá la información suficiente para entender la situación tal y como se da en la vida real.

Téngase en cuenta que en la vida real no se ven los números tan explícitamente como se ven en los enunciados tradicionales de los problemas. Generalmente, en la vida ordinaria, los datos están “envueltos” en los diferentes elementos del entorno. Precisamente, una parte de la competencia consiste en identificar estos elementos que ayudan a matematizar la realidad para entenderla mejor. Traducida esta cuestión al formato de evaluación, se podría decir que los datos se encuentran “envueltos” en el lenguaje que describe la situación.

Las actividades de evaluación y los items pondrán en juego procesos cognitivos y matemáticos complejos. No se trata de buscar situaciones concretas para aplicar los conocimientos adquiridos de forma casi mecánica, ni de hacer simples operaciones de cálculo. En las preguntas se les hará pensar a los alumnos y deberán aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas, variadas y de diferente complejidad de la vida real (se procurará que sean preguntas que podrían hacerse en contextos reales)

Las situaciones y contextos más propicios para incluir en la evaluación diagnóstica pueden ser los siguientes:

- a) Situaciones y contextos de la vida escolar (lo que ocurre en el colegio, en el patio, en los pasillos...).
- b) Situaciones y contextos de la vida familiar (lo que ocurre en casa, en el domicilio familiar y su entorno).
- c) Situaciones y contextos relacionados con el ocio: práctica de deportes, viajes, turismo, tiempo libre, etc.
- d) Situaciones relacionadas con el contexto urbano (calles, instalaciones, tráfico, actividades ordinarias...).
- e) Actividades y situaciones relacionados con transacciones habituales: compras, visitas al médico, arreglos, etc.
- f) Situaciones y contextos relacionados con la gestión del tiempo.
- g) Otras...

Contenidos

Los contenidos serán los propios del área de matemáticas. Se tendrá en cuenta tanto el currículo de Primaria como el de los dos primeros cursos de la ESO. Especial importancia tienen los criterios de evaluación del área porque dan una información muy útil de lo que supone haber asimilado los contenidos en la línea de los objetivos del área.

Destrezas, estrategias y actitudes

- Estrategias y técnicas en la resolución de problemas.
- Destrezas lingüísticas (comprensión y producción de textos...).
- Actitudes y hábitos: confianza, perseverancia, flexibilidad....
- Herramientas tecnológicas (uso para cálculos, representaciones...).

Números

- Números naturales y enteros. Operaciones.
- Fracciones, decimales y porcentajes.
- Cálculo mental.
- Proporcionalidad.

Álgebra

- Lenguaje algebraico: traducción y generalización.
- Ecuaciones de primer grado.

Geometría

- Figuras en el plano: elementos básicos y relaciones.
- Semejanza, proporcionalidad y escalas.
- Poliedros y cuerpos de revolución. Volúmenes.
- Utilización de aplicaciones informáticas.

Funciones y gráficas

- Diferencia entre relación y función.
- Relaciones entre magnitudes.
- Elaboración de gráficas partiendo de tablas de valores.

Estadística y probabilidad

- Tratamiento y organización de datos en tablas y gráficos.
- Medidas de centralización.
- Utilización de la hoja de cálculo.

La prueba no pretende evaluar exhaustivamente la asimilación de todos los contenidos trabajados, ni tampoco realiza una selección de acuerdo a su importancia; por el contrario, se pretende valorar la capacidad del alumno de utilizar los contenidos (los que sean pertinentes) para resolver una situación de la vida real. Bien es verdad que en el diseño de la prueba se procura que las situaciones sean variadas y que den lugar a aplicar contenidos de diverso tipo.

Procesos

En la competencia matemática se evaluarán los siguientes procesos:

a) Comprensión de la situación.

Las preguntas referidas a este proceso pretenden valorar si el alumno entiende la situación planteada. En estas preguntas se valorará si el alumno es capaz de hacerse cargo de la situación planteada, si la entiende perfectamente y si es capaz de identificar la

información y los datos relevantes. También, el alumno debe darse cuenta si con los datos disponibles podría dar respuesta a la situación o si necesitaría más información o datos. En este proceso la información de la situación real da paso al inicio de la “matematización” de la misma. En este proceso el alumno debe seleccionar los datos e iniciar el planteamiento del problema.

b) Aplicación de conocimientos y razonamiento matemático para resolver cuestiones planteadas.

Las preguntas de aplicación se refieren a la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver las cuestiones planteadas. Si en el proceso anterior se iniciaba la “matematización” de la situación real, en este se traduce a términos matemáticos; es decir, se representa y organiza la situación planteada según conceptos y esquemas matemáticos, se seleccionan estrategias de resolución, se realizan cálculos y se obtiene la solución.

c) Valoración, argumentación, reflexión y comunicación sobre lo realizado.

Este proceso cierra el ciclo de la matematización. Se incluirán preguntas encaminadas a comprobar si el alumno es capaz de valorar las respuestas que ha dado (grado de verosimilitud, adecuación al problema real, etc); además, podrá incluir preguntas referidas a la argumentación, utilizando para ello información y datos de índole matemática. Por último, en este proceso también se podrán incluir preguntas referidas a la reflexión sobre el proceso seguido para llegar a algún resultado o a alguna conclusión.

En el siguiente cuadro se puede observar de forma sintética los procesos y sus elementos principales:

TABLA DE PROCESOS

a) Comprensión de la situación:

- Comprensión del texto leído.
- Comprensión de la situación, tal y como se describe en el texto.
- Identificación de la información relevante.
- Valoración de la información disponible (¿suficiente...?).
- Inicio de la matematización (proceso de representación...).

b) Aplicación de conocimientos y razonamiento matemático para resolver cuestiones planteadas:

- Traducción de la situación a términos matemáticos.
- Movilización e identificación de los conocimientos matemáticos pertinentes para resolver la situación.
- Razonamiento matemático adecuado al contexto.
- Resolución matemática.

Continúa la tabla...

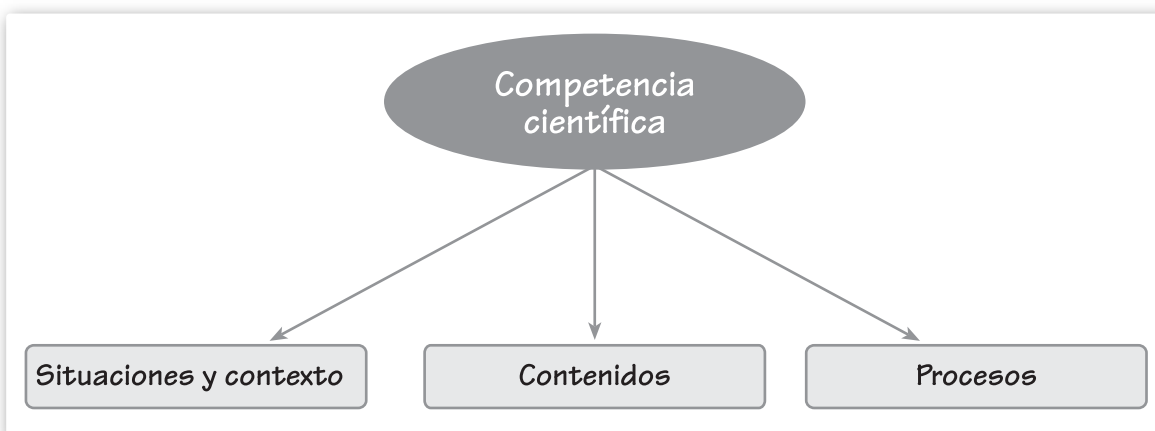
c) Valoración, argumentación y reflexión sobre lo realizado:

- Comprobación de la solución (¿es verosímil?).
- Argumentación a partir de la solución hallada y aplicación a otros contextos posibles.
- Reflexión sobre el proceso seguido.
- Comunicación.

7. Evaluación de la competencia científica (conocimiento e interacción con el mundo físico)

De acuerdo con el currículo de la etapa, la competencia científica referida al conocimiento e interacción con el mundo físico “es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de la vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados”.

A la hora de evaluar esta competencia hay que tener en cuenta los tres elementos comentados en otro apartado: las situaciones y contextos, los contenidos y los procesos.



Situaciones y contextos

Se describirán situaciones de la vida real que sean próximas al mundo de los alumnos (próxima no sólo en el sentido físico, sino que esté en su círculo de comprensión y, a ser posible, de interés).

Las situaciones más propicias para incluir en la evaluación diagnóstica pueden ser las siguientes y plantearán las tareas desde la perspectiva de un contexto de ciencia útil y permanente:

- a) Situaciones y contextos de la vida escolar (lo que ocurre en el colegio, en el patio, en los pasillos...)
- b) Situaciones y contextos de la vida familiar (lo que ocurre en casa, en el domicilio familiar y su entorno)
- c) Situaciones y contextos relacionados con el ocio: práctica de deportes, viajes, turismo, tiempo libre, etc.
- d) Situaciones relacionadas con el contexto urbano (calles, instalaciones, tráfico, actividades ordinarias...)
- e) Actividades y situaciones relacionados con transacciones habituales: compras, visitas al médico, arreglos, etc.
- f) Situaciones y contextos relacionados con la gestión del tiempo.
- g) Otras relacionadas con los retos científicos y tecnológicos.

Contenidos

Los contenidos serán los propios del área de Ciencias de la Naturaleza. Se tendrá en cuenta tanto el currículo de Educación Primaria como el de los dos primeros cursos de la ESO. Especial importancia tienen los criterios de evaluación del área porque dan una información muy útil de lo que supone haber asimilado los contenidos en la línea de los objetivos del área.

Los contenidos se refieren a los bloques del currículo:

1. Contenidos comunes: el pensamiento científico (transversal a todos los ítems).
2. Materia y energía.
3. Transferencia de energía.
4. Transformaciones geológicas debidas a la energía interna de la Tierra.
5. La vida en acción.
6. El medio ambiente natural.

La prueba no pretende evaluar exhaustivamente la asimilación de todos los contenidos trabajados, ni tampoco realiza una selección de acuerdo a su importancia escolar; por el contrario, se pretende valorar la capacidad del alumno de utilizar los contenidos (los que sean pertinentes en cada caso) para resolver una situación de la vida real. Bien es verdad que en el diseño de la prueba se procura que las situaciones sean variadas y que den lugar a aplicar contenidos de diverso tipo. Es previsible que a lo largo de las sucesivas evaluaciones se aborde una amplia gama de situaciones que involucren la totalidad de bloques de contenidos desde una perspectiva de utilidad ciudadana.

Procesos

En la competencia científica se evaluarán los siguientes procesos:

a) Comprensión de la situación.

Las preguntas referidas a este proceso pretenden valorar si el alumno entiende la situación planteada. Si tiene autonomía para extraer la información necesaria, identifica los datos útiles para responder a los interrogantes e inicia el planteamiento resolutivo.

b) Aplicación de conocimientos y razonamiento científico para resolver cuestiones planteadas.

Las preguntas de aplicación se refieren a la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver las cuestiones planteadas. Si en el proceso anterior se iniciaba la comprensión de la situación real, en este se pretende que aplique un razonamiento científico para dar respuesta a las preguntas planteadas. Será necesario contrastar los datos presentados, formular hipótesis, proponer pruebas a favor y en contra, obtener resultados, utilizar conceptos complejos y modelos científicos.

c) Valoración, argumentación, reflexión y comunicación sobre lo realizado.

En este proceso se incluirán preguntas encaminadas a comprobar si el alumno es capaz de valorar las respuestas que ha dado (grado de verosimilitud, cantidades plausibles, uso de unidades coherentes); además incluye preguntas referidas a la argumentación utilizando información y datos de índole científica. Por último, en este proceso también se incluyen preguntas referidas a la reflexión sobre el proceso seguido para llegar a algún resultado o a alguna conclusión.

En el siguiente cuadro se puede observar de forma sintética los procesos y sus elementos principales:

TABLA DE PROCESOS

a) Comprensión de la situación:

- Comprensión del texto leído.
- Comprensión de la situación, tal y como se describe en el texto.
- Identificación de la información relevante.
- Valoración de la información disponible (suficiente, accesoria, precisa).
- Inicio de la representación en clave científica.

b) Aplicación de conocimientos y razonamiento científico para resolver cuestiones planteadas:

- Traducción de la situación a términos científicos.
- Movilización e identificación de los conocimientos científicos pertinentes para resolver la situación.

Continúa la tabla...

- Utilización de modelos.
- Razonamiento científico adecuado al contexto.
- Resolución mediante la aplicación del razonamiento o del método científico.
- Obtención de resultados cuantitativos y cualitativos.

c) Valoración, argumentación y reflexión sobre lo realizado:

- Comprobación de la solución (¿es verosímil?).
- Argumentación a partir de la solución hallada y aplicación a otros contextos posibles.
- Reflexión sobre el proceso seguido.
- Comunicación con rigor.

La prueba se organizará en varias unidades de evaluación. Cada unidad presentará una situación de la vida real y sobre ella, se plantearán diferentes cuestiones que deberán resolver los alumnos.

Las actividades de evaluación y los ítems pondrán en juego variados procesos científicos. No se trata de buscar situaciones concretas para reproducir los conocimientos adquiridos, más bien se trata de crear situaciones en las que los alumnos deban aplicar sus conocimientos y habilidades adquiridas para solucionar situaciones de la vida cotidiana que tengan que ver con el mundo científico. Las preguntas harán reflexionar a los alumnos acerca de los conocimientos que tienen relación con las nuevas y variadas tareas propuestas (se procurará que sean preguntas que podrían hacerse en contextos reales).

Las tareas que deberán afrontar son básicamente las siguientes:

- Explicar situaciones científicas y realizar predicciones si se modifican las variables que intervienen.
- Interpretar información proveniente de diferentes fuentes y en formatos diversos: tablas, gráficos, diagramas, etc.
- Argumentar conforme a los hechos y pruebas, entender y utilizar el lenguaje científico.
- Seguir el método científico, entender los elementos esenciales de la investigación científica, reconocer el objetivo de una experiencia, deducir qué hechos apoyan o contradicen una hipótesis.

La realización de estas tareas es requisito para resolver las situaciones problema.

8. Evaluación de las competencias de “aprender a aprender”, “autonomía e iniciativa personal” y “social y ciudadana”

Existen una serie de aspectos que son fundamentales para la educación de los alumnos y están relacionados con estas competencias. A continuación se describen sucintamente los que se van a incluir, en este primer momento, en la evaluación diagnóstica.

La lectura y el aprendizaje

En esta etapa el dominio de la lectura es esencial para garantizar un progreso educativo. Es uno de los instrumentos del aprendizaje y constituye el eje de la competencia de “aprender a aprender”. Si bien las competencias lectoras se han evaluado mediante pruebas de rendimiento, aquí interesa recoger información sobre otra serie de aspectos más relacionados con las actitudes, los hábitos, la percepción subjetiva de la valía como lector, entre otros aspectos.

También interesa recoger información y evaluar la lectura como herramienta de aprendizaje: el uso del diccionario, los recursos que tiene el alumno o la alumna para solventar dudas y buscar información, etc.

Hábitos de trabajo escolar

Interesa incluir en esta evaluación diagnóstica aspectos tan fundamentales para el desarrollo educativo del alumnado como son todo lo relacionado con los buenos hábitos de trabajo escolar. Esta es la parte actitudinal y de motivación vinculada al “aprender a aprender” que tanta importancia se le está dando últimamente como factor explicativo del éxito escolar.

Entre los aspectos que se evalúan se incluyen el gusto por aprender y trabajar en clase, el aprovechamiento del tiempo escolar, el control del esfuerzo que debe realizar para ir al día en clase, la organización de su vida escolar para llevar al día todos los aprendizajes y las tareas, el control de los recursos atencionales, la responsabilidad para hacer las tareas en casa, etc.

Orden y cuidado del material

Muy relacionado con lo anterior están las cuestiones que tienen que ver con los hábitos de orden y cuidado del material escolar y personal; con el cuidado y limpieza de las instalaciones (clase, pasillos, patios, etc).

Apoyo para el trabajo

En este apartado se pretende valorar la percepción que tiene el alumno del apoyo que recibe de sus profesores y padres para aprender mejor y con más motivación. Igualmente se recoge la percepción sobre cómo se siente en el instituto o en el colegio. Estos aspectos actitudinales juegan un papel fundamental en la educación de los alumnos y alumnas y conviene tomar alguna medida cuando se detecte alguna necesidad en estos aspectos.

Autonomía y participación

Se evalúa también el grado de autonomía que tiene el alumnado para aprender por sí mismo. Uno de los objetivos básicos de esta etapa es precisamente hacer que los alumnos vayan ganando grados de autonomía personal en todos los órdenes de la vida: escolar, familiar, ciudadana y cívica. Igualmente importante es el grado de participación en la vida social del aula. La clase es un grupo social de iguales relacionándose con adultos. Es en este ámbito donde debe aprender importantes hábitos de participación y colaboración en proyectos comunes.

Convivencia

La capacidad de aceptar activamente las normas, de respetar tanto a los profesores como a los alumnos, el crear un clima de trabajo positivo, ordenado, que propicie la atención, la lectura, la reflexión, el debate ordenado, etc, son aspectos fundamentales en el trabajo del día a día. Por ello, es necesario incluir estos aspectos en la evaluación diagnóstica. Un enfoque preventivo y educativo, más que punitivo, evitará desagradables situaciones de acoso, sentimientos de inferioridad, etc.

9. Aplicación y corrección de las pruebas

9.1 La aplicación

Una de las condiciones que se deben respetar para garantizar la fiabilidad de los resultados es que las condiciones de aplicación sean iguales en todos los Centros y aulas. Para ello, se siguen dos principios:

1. La existencia de unas normas de aplicación estándares para todos los aplicadores.
2. Que el aplicador no sea la misma persona que imparte clases habitualmente al grupo de alumnos.

El Servicio de Inspección Educativa publicará unas normas de aplicación de obligado cumplimiento para todos los aplicadores.

Respecto al *aplicador*, el Centro decidirá el sistema para garantizar que este sea una persona que no imparta docencia al grupo. Las figuras que se consideran más idóneas son las siguientes:

- a) El orientador del Centro:

El orientador/a es la figura con mayor preparación psicopedagógica para desempeñar estas labores de evaluación estandarizada. Cumple las características del perfil: no imparte docencia al grupo y además es un profesional más del Centro. El orientador/a, en su planificación anual deberá contemplar estas labores que se desarrollarán en la segunda quincena de mayo.

- b) El jefe/a de estudios o el Jefe/a de Departamento

En el caso de que, por alguna razón, el orientador/a no pueda desempeñar esta labor, sería el jefe/a de estudios o de Departamento la figura idónea para esta función, siempre y cuando no imparta docencia al grupo de alumnos.

- c) Un docente que no imparta clase al grupo:

Esta es la tercera posibilidad en orden de preferencia. Si por alguna razón no es posible la propuesta anterior, el aplicador debería ser un docente que no imparta clase al grupo.

Si por razones especiales debe ser el tutor u otro profesor/a que imparte clase al grupo, se reflejará esta circunstancia en los informes, indicándose que no se han seguido los estándares internacionales y nacionales para este tipo de evaluaciones.

9.2 La corrección de las pruebas

Este es el segundo factor que condiciona seriamente la fiabilidad de los resultados. Las diferentes pruebas tienen una parte objetiva con preguntas de elección múltiple que no presenta ninguna dificultad para su corrección, pero tienen otra con preguntas de “respuesta construida”. Los alumnos deben escribir la respuesta. A la hora de corregir estas preguntas (que oscilan entre el 40% y el 55% del total de preguntas) es cuando surge el problema de garantizar una corrección estándar de las mismas, sea quien fuere el corrector. Por ello, deben tomarse algunas medidas para ello.

La corrección de las pruebas correrá a cargo de los profesores que imparten clase a los alumnos:

- a) El profesor tutor corregirá los cuestionarios y sistematizará toda la información.
- b) El profesor de Lengua Castellana/Lengua Vasca corregirá las pruebas de lectura y producción de textos escritos en las respectivas lenguas.
- c) El profesor de Matemáticas corregirá la prueba de competencia Matemática.
- d) El profesor de Ciencias de la Naturaleza corregirá la prueba de competencia Científica.
- b) El profesor de inglés corregirá la prueba de inglés.

Corrección de las preguntas abiertas

En el caso de las preguntas abiertas o de “respuesta construida”, se procederá de la siguiente forma:

- El profesor corrector, cuando la respuesta del alumno coincida con los criterios establecidos en el material de corrección, puntuará la misma de acuerdo a lo que establezca dicho material.
- En el caso de que haya dudas entre la respuesta del alumno y la respuesta incluida en el material de corrección, es conveniente una doble corrección por parte de otro profesor del mismo Departamento. El procedimiento de la doble corrección independiente es uno de los procedimientos admitidos en los protocolos nacionales e internacionales de evaluación. En ningún caso la corrección de una pregunta puede estar condicionada por la impresión del conjunto de la prueba o por el conocimiento del alumno. Debe recordarse que se trata de garantizar al máximo la dimensión objetiva y la fiabilidad de esta evaluación diagnóstica. Es decir que, corrija quien corrija, siempre debería dar el mismo resultado.

Corrección de la producción de textos escritos

La valoración de la producción de textos escritos presenta una casuística especial y unos problemas que ha producido la no inclusión de la misma en muchas pruebas de evaluaciones de este tipo. No obstante, es tal la importancia de valorar esta competencia en la evaluación diagnóstica que, a pesar de las dificultades y limitaciones que supone su corrección, el Departamento de Educación ha tomado la decisión de incluirla.

El Servicio de Inspección Educativa publicará materiales con orientaciones y modelos de corrección que pueden ser utilizados en los Centros como ayuda y autoformación o formación en el Departamento didáctico. Además los CAPs organizarán seminarios y sesiones formativas para capacitar al profesorado en esta competencia docente.

Se aconseja seguir el siguiente procedimiento:

a) Organización de una o dos sesiones de “calibración” y homogeneización de criterios

En estas sesiones los profesores implicados (en realidad convendría hacerlo con todo el profesorado del Departamento didáctico) analizarán conjuntamente un conjunto de producciones de los alumnos compartiendo criterios y cotejando las valoraciones personales. A continuación se seleccionarán varias producciones (por ejemplo cinco) y se hará una doble corrección. Si se ha conseguido un acuerdo total en esta doble corrección independiente, se procederá a la fase siguiente de corrección individual.

b) Corrección individual de las producciones de los alumnos

Una vez concluida la fase anterior se corregirán aplicando los criterios estándares todas las producciones de los alumnos. En esta corrección se determinarán los puntos fuertes y puntos débiles de cada alumno y de la clase en general.

La corrección de los cuestionarios

La corrección de cuestionarios no presenta especial dificultades para el profesorado. En una tabla se unificará la información que provenga de los padres, del propio alumno y del tutor, con el fin de tener una visión conjunta de las variables analizadas.

10. Elaboración del informe

La evaluación diagnóstica dará lugar a un informe individual que recoja la situación de cada alumno respecto a los resultados alcanzados tanto en las pruebas como en los cuestionarios y escalas de observación. Este informe tendrá tres partes. En la primera se recogerá información sobre los resultados de las pruebas y cuestionarios, de forma sintética. En una segunda parte, el tutor valorará los resultados de las pruebas con la información recogida a lo largo del curso. En la tercera parte, el tutor incluirá orientaciones para los siguientes cursos de la etapa, que tendrán valor tanto para los padres como para los tutores y profesores. El Servicio de Inspección Educativa propondrá un modelo de informe.

Comunicación de los resultados de la evaluación diagnóstica

Tal y como indica el artículo 29 de la LOE, La evaluación diagnóstica “tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. En este artículo se presentan tres clases de receptores de esta información:

- Los Centros.
- Las familias.
- La comunidad educativa.

a) Los Centros

Los resultados tendrán una doble función a nivel de Centro: intervenir de forma más pormenorizada en cada alumno, según sus necesidades detectadas, y mejorar la práctica docente y las programaciones en la línea de las competencias básicas, mediante planes de mejora.

b) Las familias

Las familias serán informadas de los tres aspectos mencionados anteriormente; es decir, resultados de la evaluación diagnóstica, relación de esa información con la información recogida a lo largo del curso y propuesta para trabajar los próximos cursos. De esta

forma, se implicará más a los padres en la educación de sus hijos. Esta es también una de las finalidades de esta evaluación diagnóstica. Esta devolución de resultados se hará en el contexto de la acción tutorial, en una entrevista entre padres y tutor al final de curso.

c) La comunidad educativa

Los resultados globales de esta evaluación diagnóstica se comunicarán al Consejo Escolar cuando se presente la memoria del curso y la PGA del curso siguiente en la que se habrán incluido líneas de mejora relacionadas con los resultados de esta evaluación diagnóstica.

11. Elaboración del plan de mejora de las competencias básicas

Qué es un plan de mejora

Un plan de mejora es un proceso de cambio sistemático y continuo, planificado y desarrollado desde un Centro Educativo y cuya finalidad es mejorar aquellos aspectos que favorecen la calidad de la educación. La mejora se produce mediante la identificación de áreas de trabajo, el establecimiento de objetivos de mejora relacionados con dichas áreas, la concreción de las mismas en una tarea, el compromiso de todos los implicados y la medida continua que nos informa sobre el logro de los objetivos.

En los planes de mejora son importantes las actitudes y la metodología. Sin unas actitudes favorables a la mejora continua y a la eficacia, difícilmente podrá llevarse a buen término un plan de mejora. Sin embargo, las actitudes positivas, aún siendo necesarias, no son suficientes; es preciso contar con una metodología que marque el proceso de elaboración del plan, su desarrollo y evaluación.

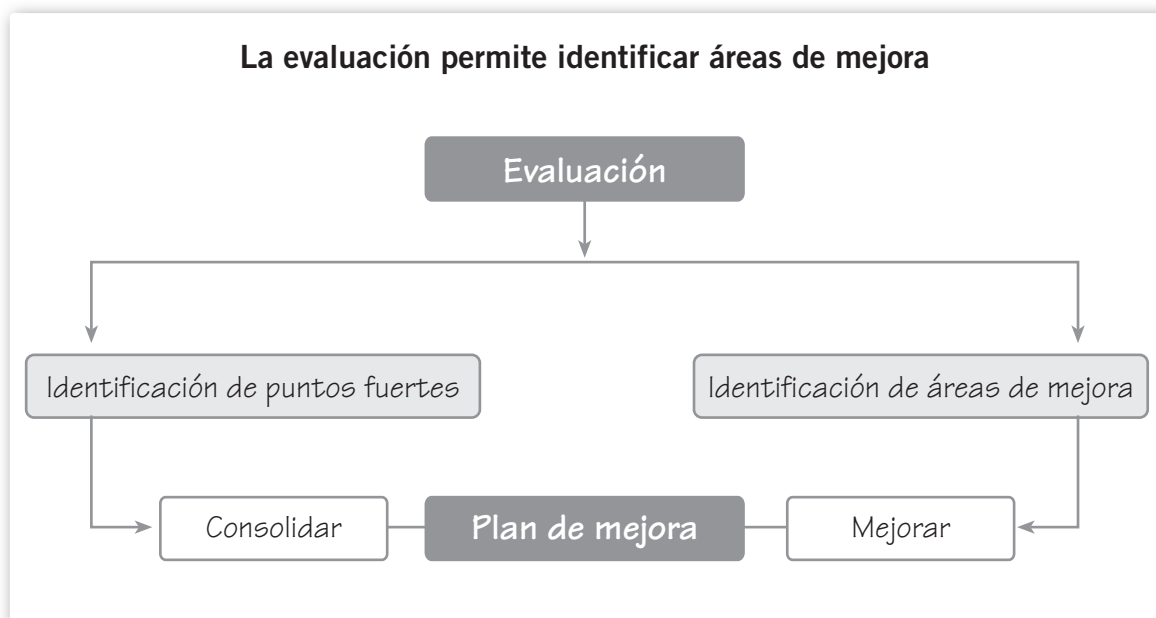
Mención especial requiere la evaluación como elemento necesario de cualquier plan de mejora. La evaluación nos permite conocer la realidad de los aspectos que se quieren mejorar. Sin ese conocimiento difícilmente se puede determinar qué se quiere mejorar y por qué. Generalmente nuestro conocimiento de los diferentes aspectos que configuran la vida de un centro educativo está marcado por la subjetividad y las impresiones personales.

La evaluación es, por tanto, un requisito para establecer planes de mejora ajustados y realistas. Sin ella, los planes carecerían de un fundamento objetivo y riguroso.

La evaluación, si pretende ser fiable y válida, debe fundamentarse en la medida, en datos objetivos. A partir de esta información se podrán hacer valoraciones atinadas y pertinentes. Un plan de mejora debe partir de una evaluación inicial y debe contemplar la evaluación final que dé lugar a nuevos planes de trabajo.

Una vez determinados los ámbitos que se quieren incluir en el plan de mejora, es preciso conocer con la mayor objetividad posible estos ámbitos o áreas para determinar con claridad qué aspectos funcionan bien y, por lo tanto, deben mantenerse y conservarse y cuáles deben mejorar de forma evidente.

Aunque es posible determinar áreas fuertes de mejora sin hacer una evaluación previa, la realización de ésta nos permite aquilatar y conocer el grado de implantación de las buenas prácticas y la identificación de aquellas que deben mejorarse.



Planificación y desarrollo de un plan de mejora

El plan de mejora surge de la toma de conciencia de una necesidad y de una actitud favorable para tomar medidas que solventen dicha necesidad. Sin una percepción clara de la realidad, sin una asunción de la conveniencia de mejorarla, difícilmente se mantendrá el plan.

En la planificación se pueden distinguir varios momentos:

a) La evaluación de las competencias básicas

Al menos se incluirán los aspectos que forman parte de la evaluación diagnóstica. Los Centros, además, podrán incluir otros aspectos relacionados con las competencias básicas que no se incluyen en esa evaluación. Es necesario, por lo tanto, determinar aquellos aspectos que van a ser objeto de consideración en esta evaluación previa. En el caso que nos ocupa, el Departamento de Educación y Cultura establece para todos los Centros estos aspectos pero los centros pueden contextualizarlos y complementarlos con otros que consideren de interés.

b) La identificación de las áreas de mejora

La evaluación termina con un diagnóstico de los puntos fuertes y de las áreas de mejora. Es necesario, por tanto, identificar aquellos aspectos que deben y pueden mejorarse. Debe huirse de una interpretación simplista de las áreas de mejora. Definirlas no supone que sean aspectos que no se trabajan en el centro; se trata, más bien, de valorar si pueden trabajarse de forma más intensiva, de otra forma, de manera más coordinada, etc, todo ello dentro de las posibilidades reales.

c) La elaboración del plan de mejora

Una vez identificadas las líneas de mejora se procederá a establecer un plan para un tiempo determinado que, en el caso que nos ocupa, será revisable cada año, de acuerdo a los resultados de las evaluaciones diagnósticas. En este plan se marcarán los objetivos que indicarán el “nivel de aceptación” o el logro que se quiere alcanzar en términos cuantitativos. Además, se determinarán las actuaciones previstas, el calendario, el método de trabajo, etc.

d) Desarrollo del plan de mejora

Una vez diseñado el plan, a lo largo de los cursos escolares previstos se desarrollarán todas las actuaciones contempladas conducentes a introducir las mejoras previstas. Es importante que en el plan se determinen los responsables de cada actuación, de tal forma que estos puedan “mantener el plan” y hacer el seguimiento del mismo.

En las reuniones de la C.C.P. se hará una revisión sobre cómo se está desarrollando el plan y si se van consiguiendo los objetivos planeados.

e) Seguimiento y evaluación del plan de mejora

Al término de cada curso escolar la CCP valorará el grado de desarrollo del plan y adoptará medidas para el curso siguiente.

Líneas en los planes de mejora de las competencias básicas

Los planes incluirán las siguientes líneas de mejora:

- a) Mejora de la competencia lectora y de los hábitos lectores (mejora del plan de lectura del Centro).
- b) Mejora en la producción de textos escritos.
- c) Mejora de las competencias lingüísticas en inglés.
- d) Mejora de la competencia matemática.
- e) Mejora de la competencia científica.
- f) Mejora de hábitos y actitudes hacia el trabajo escolar y “aprender a aprender”.
- g) Mejora de hábitos y actitudes hacia la convivencia.

ANEXO I

Modelo de prueba de lectura comprensiva

Caperucita azul

Aquella niña de siete años nacida en un paisaje alpino era encantadora. La llamaban, por su indumentaria, Caperucita Azul. Su encanto físico quedaba anulado por su perversidad moral. Las personas cultas del pueblo no podían explicar cómo en un ser infantil podían acumularse la soberbia, la crueldad y el egoísmo de un modo tan monstruoso.

Sus padres luchaban día a día por convencer a Caperucita:

- ¿Llevarás la merienda a la abuela?

- ¡No!

Caperucita tenía que atravesar todos los días, después de la discusión, una bonita pinada para llegar a la casa de la abuela. La niña entraba a casa de su abuela y, después de saludarla rápidamente, dejaba la cesta con la merienda y se marchaba precipitadamente, sin ofrecer ninguna muestra de cariño.

Había un perro grande y manso, de san Bernardo, que vivía en el bosque. El perro estaba solo y se alimentaba de la comida que le daban los cazadores. Cuando el perro veía a Caperucita se acercaba alegre, moviendo la cola. Caperucita le lanzaba piedras. El perro se iba con unos alaridos estremecedores debido al dolor. Pero todos los días le salía delante, a pesar de la crueldad de Caperucita.

Un día surgió una macabra idea en la pequeña pero peligrosa mente de la niña. ¿Para qué aquel martirio diario de las discusiones y del paseo hasta la casa de la abuela? Ella llevaba en la cesta un queso, un pastel y un poco de miel. ¿Un veneno en el queso? No se lo venderían en la farmacia. Además no tenía dinero. ¿Un tiro? No, la escopeta de su padre pesaba mucho. No podría manejarla bien. De pronto brilló en su imaginación el reflejo del cuchillo afilado que tenía su abuela en la mesilla de noche.

La decisión estaba tomada. El canto de los pájaros y el perfume de las flores no podían suavizar su odio. Cerca de su casa el perro se le acercó de nuevo. Caperucita lo llamó y le lanzó una piedra. Llamó a la puerta:

- Pasa, Caperucita.

Cuando el cuchillo iba a convertirse en un instrumento mortal, Caperucita cayó al suelo. El pacífico san Bernardo la había tirado cuando saltó encima de ella. Caperucita quedaba inmovilizada por el peso del perro. Por el peso y por el miedo, por primera vez un gruñido severo, amenazador, salía de la garganta del perro.

La abuela, después de tomarse una copita de licor, reaccionó y llamó al pueblo. Caperucita fue examinada por un psiquiatra experto de la ciudad. Después, la internaron en un centro de reeducación infantil. La abuela, con su perro salvador, abandonó la casa del bosque y se fue a vivir con sus hijos.

Veinte años después, Caperucita, enfermera diplomada, se fue a una misión humanitaria a África.

- ¿A qué atribuye su maldad infantil? –le preguntó un periodista.
- A la televisión –contestó ella subiendo al avión.

En África, Caperucita murió asesinada por un nativo que nunca había visto un televisor. Pero, claro, había visto otras cosas.

Autor: Ignacio Vidal. Tomado de Internet.

1. ¿Qué descripción se ofrece de Caperucita? Elige la respuesta más correcta.
- A Físicamente es agraciada pero cruel y egoísta.
 - B No es muy guapa pero su carácter resulta muy interesante.
 - C Es un poco fea, moralmente es tan malévola como perversa.
 - D Los psicólogos dirían que es muy infantil.
2. ¿Cuántos años calculas que tenía Caperucita cuando se fue a África? Justifica tu respuesta.
-
-
-
3. ¿Piensas que el autor del cuento considera que sólo la televisión provoca la maldad infantil? Razona tu respuesta.
-
-
-
4. Escribe otro título que recoja el sentido del texto.
-
5. Busca en el texto cuatro expresiones (o palabras) que se relacionen con esa “perversidad moral” con que el autor caracteriza a Caperucita. Cópialas.
-
-
-
-
6. ¿Qué carácter tiene el perro?
- A Es fiero y peligroso, por eso defiende a la abuela.
 - B Grande, manso, vegetariano, alegre.
 - C Grande, manso, alegre, paciente, severo en ocasiones.
 - D Blanco y negro, grande, con un barrilito de licor atado al cuello.
7. En cuanto a su forma de ser, podría afirmarse que el San Bernardo y Caperucita son opuestos. ¿En qué aspectos del carácter son opuestos?
-
-
-
-

8. La tesis que defiende el autor en el cuento es:
- A La televisión influye en cada persona de una manera diferente, según la actitud con que la vea y qué vea.
 - B Decir que la televisión es la única causa de la violencia existente entre los jóvenes es simplificar.
 - C Los padres tienen que ser autoritarios con los hijos para educarlos bien.
 - D Hay que dejar a los niños que vean la televisión siempre que quieran.
9. ¿Cuál es el tono predominante en el cuento? Elige la respuesta que consideres más representativa.
- A Distante, frío, equilibrado.
 - B Divertido, humorístico, alegre.
 - C Irónico, sarcástico, divertido.
 - D Triste, insatisfecho, apenado
10. En relación con la estructura del relato, señala los párrafos que corresponden a la situación inicial, situación conflictiva y situación final.

SITUACIÓN	PÁRRAFOS
Inicial	
Conflictiva	
Final	

11. ¿Cómo calificarías el desenlace del cuento?
- A Disparatado; no tiene pies ni cabeza.
 - B Coherente con el planteamiento inicial.
 - C Demasiado trágico.
 - D Está en consonancia con su tono humorístico.

¿Por qué se extinguieron los dinosaurios?

Durante ciento cincuenta millones de años las criaturas mas difundidas de la Tierra fueron unos grandes reptiles, conocidos vulgarmente por el nombre de dinosaurios. Los más grandes de entre los reptiles terrestres de esta especie puede que pesaran hasta 85 toneladas. Los grandes ictiosaurios y plesiosaurios dominaban el mar, mientras que los pterosaurios surcaban los aires con gigantes alas de hasta 20 pies de envergadura.

Más tarde, hace unos setenta millones de años, se extinguieron todas esas monstruosas criaturas. No de la noche a la mañana, pero sí en un tiempo bastante breve: digamos que un millón de años. Otras formas de vida animal, como los peces, los mamíferos y aves primitivos, salieron indemnes, igual que la vida vegetal.

Acerca de esta extinción se han hecho diversas conjeturas... pero sólo eso, conjeturas. A ciencia cierta nadie lo sabe. Hay quien piensa que se debió a un cambio de clima. Donde antes había un mundo suave y apacible, con pantanos y mares poco profundos, surgieron ahora montañas. El continente se secó, los mares se hicieron profundos y las estaciones adquirieron un carácter áspero y riguroso. Pero es difícil de creer que no quedaran regiones de clima apropiado. Y, por otro lado, los mares no tenían por qué verse afectados.

Otros sugieren que quizá los mamíferos primitivos empezaron a alimentarse de los huevos de dinosaurio, acabando así con ellos. (Los reptiles marinos, en cambio, eran vivíparos.) O que quizá la Tierra se cubrió de nuevas especies de hierbas que desplazaron la antigua vegetación, más blanda y jugosa. Puede ser que los dinosaurios vegetarianos no tuvieran el tipo de dentadura necesaria para triturar esta nueva especie de hierba más dura y que, al extinguirse aquéllos, los dinosaurios carnívoros, al no encontrar alimento, se extinguieran también.

Otra posibilidad es que los dinosaurios empezaran a experimentar de pronto gran cantidad de mutaciones. Como la mayoría de las mutaciones son para mal, es posible que el excesivo número de dinosaurios tarados trajese consigo la extinción de la especie.

Esta explicación ha despertado gran interés; pero ¿por qué un aumento repentino en el número de mutaciones?

Una de las causas de las mutaciones es la radiación muy energética. La Tierra está constantemente bombardeada por los rayos cósmicos, que podrían ser la causa de las mutaciones que constantemente aparecen en los organismos hoy día. La tasa actual de mutación no es demasiado alta, pero imaginemos lo que ocurriría si de cuando en cuando incidiese sobre la Tierra un chorro muy potente de radiación.

K.D. Terri, de la Universidad de Kansas, y W.H. Trucker, de la Universidad Rice, han señalado que si explotase una supernova más o menos cerca del sistema solar, la Tierra podría verse inundada de rayos cósmicos. Terry y Trucker estimaron la frecuencia y distancia de estas explosiones y calcularon que cada diez millones de años (por término medio) la Tierra podría recibir una dosis de rayos cósmicos siete mil veces mayor que la actual. Puede ser que hace setenta millones de años la Tierra sufriese una tal andanada de rayos cósmicos.

Pero en ese caso ¿por qué afectó sólo a los dinosaurios y no a otras criaturas? Quizá sí que las afectó sólo que los dinosaurios estaban tan especializados que eran mucho más vulnerables a las mutaciones que las demás criaturas.

¿Y qué tipo de mutación pudo ser la decisiva? H.K. Erben, de la Universidad de Bonn, ha señalado recientemente que en los últimos períodos de existencia de los dinosaurios, los huevos que ponían eran de cáscara muy gruesa. Puede que esta anomalía fuese consecuencia de una mutación. Al ser cada vez más difícil romper el cascarón, fue reduciéndose cada vez más la tasa de natalidad. Entre esta mutación y otras similares se extinguió toda esta especie de magníficas criaturas.

ISAAC ASIMOV

12. ¿Cuánto hace que los dinosaurios (como seres vivos) desaparecieron del planeta?
(Elige la respuesta correcta según el texto.)

- A Hace unos setenta millones de años.
- B Hace ciento cincuenta millones de años.
- C Hace un millón de años.
- D Hace setenta millones de años.

13. En el texto se menciona a tres científicos. ¿En qué universidades trabajan?
(Elige la respuesta correcta según el texto.)

- A Universidad de Kansas, Universidad Rice, Universidad de Bonn.
- B Universidad de Terri, Universidad Rice, Universidad de Bonn.
- C Universidad de Trucker, Universidad Rice, Universidad de Bonn.
- D Universidad Kansas, Universidad de Rice, Universidad Bonn.

14. Enumera las distintas hipótesis que se mencionan en el texto para explicar la extinción de los dinosaurios.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Propón otro título que recoja el sentido general del texto.

.....

16. El autor del texto ofrece al menos tres hipótesis sobre las posibles causas de la desaparición de los dinosaurios. Al menos sobre dos de ellas también ofrece objeciones. Señala, entre las opciones siguientes, las que estén de acuerdo (reproduzcan verdaderamente) con lo que se señala en el texto.

	Hubo un cambio de clima. Pero no pudo cambiar en todas las regiones e incluso en los mares.
	Los mamíferos primitivos comenzaron a comer huevos de dinosaurio.
	La vegetación cambió, se agotó la alimentación de los dinosaurios vegetarianos. Pero sobrevivieron los carnívoros.
	Se produjo un gran cataclismo y todo cambió en la tierra.
	Aumentaron las mutaciones experimentadas por los dinosaurios, probablemente incrementadas por una radiación alta.

17. ¿Está comprobado que realmente existieron los dinosaurios? Razona tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. ¿Es compatible la hipótesis que defiende el autor sobre la extinción de los dinosaurios con el tiempo que supone tardaron en extinguirse? Razónalo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. El autor emplea diversas palabras y expresiones para matizar, para hacer ver que lo mencionado no está suficientemente probado. Copia al menos dos expresiones que muestren que el autor no habla de hechos comprobados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. ¿Qué significa la palabra conjetura, según el significado que se deduce de su empleo en el texto?

- A Suposición, hipótesis que se establece a partir de algunos indicios y observaciones.
- B Conjunción, palabra que sirve para unir elementos del mismo nivel sintáctico.
- C Teoría probada sobre unos sucesos.
- D Textos que escriben los científicos cuando no están muy seguros de algo.

21. ¿Cuál consideras que es el tema del texto?

- A La desaparición de ciertos dinosaurios.
- B Las distintas hipótesis existentes sobre la extinción de los dinosaurios.
- C El futuro del universo, caso de que los dinosaurios se hubieran mantenido en la tierra.
- D La ciencia es incapaz de explicar la desaparición de los dinosaurios y hay que recurrir a la imaginación para explicarla.

22. ¿Cuál es la formación de ordenación lógica del texto?

- A Deductiva, se parte de una idea general y poco a poco el autor la va desarrollando en ideas más concretas.
- B Inductiva, se parte de una idea concreta y luego ha concluido con una idea general.
- C Causa-consecuencia, se dan primero las causas y luego las consecuencias.
- D Secuencia temporal, se citan las fases sucesivas del proceso de desaparición de los dinosaurios.
- E Enumeración descriptiva, se enumeran las clases, características, propiedades y aspectos de los dinosaurios.
- F Problema-solución, se presenta el problema de la extinción de los dinosaurios y cómo se podría haber evitado.

MADRID. El equipo de investigación coordinado por Juan Luis Hernández Álvarez, Catedrático de la Universidad Autónoma, se ha topado con una alarmante realidad: los niños españoles de nueve a 17 años son sedentarios, sufren sobrepeso y padecen achaques que hasta hace poco parecían reservados a la tercera edad.

Hablamos, por ejemplo, de que un 45% de los escolares son incapaces de tocarse los pies con la punta de los dedos. Niños sin flexibilidad y, en consecuencia, condenados a sufrir severas dolencias de espalda.

La actividad física brilla por su ausencia entre la población infantil. Apenas la practican en el colegio y, para complicar la situación, los niños ya no juegan en la calle como antaño. Básicamente porque los padres tienen miedo, «hay un marcado sentimiento de inseguridad», señala Hernández.

Tele y videojuegos

Ya no hay partidillos de fútbol, ni carreras de polis y ladrones, ni duelos a la comba en los parques después de clase. La tele y los videojuegos copan el tiempo libre de unos menores que ni se desplazan en bicicleta, ni van caminado al cole.

En los recreos, sobre todo las chicas, se sientan a charlar y ni siquiera pasean y, para rematar el triste panorama, la Educación Física en la escuela se reduce en el mejor de los casos a dos sesiones que, unidas, significan poco más de una hora de trabajo. Esos escasos sesenta minutos suponen la única actividad física practicada semanalmente por más del 50% de los chavales de 14 y 15 años, cuando lo recomendable es que hagan al menos una hora diaria.

Los datos del estudio, completado en seis comunidades autónomas, advierte de que los adolescentes realizan hoy «menos actividad física que hace una década». Y los problemas derivados de ese sedentarismo creciente son inquietantes. Así, destaca el experto que «al menos un tercio de la población escolar mantiene una insuficiente frecuencia de actividad física», por lo que no obtiene los beneficios

Los hábitos de los escolares españoles

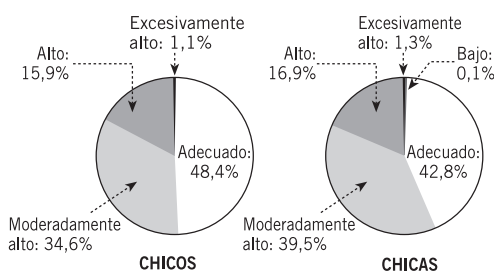
(Niños de entre 9 y 17 años)

Principales consecuencias del sedentarismo



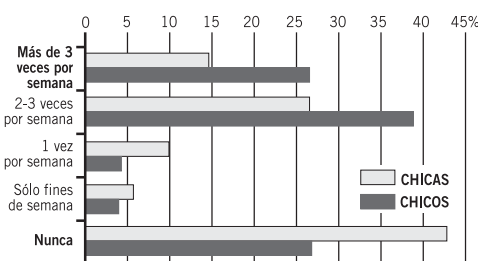
- Deficiente capacidad de adaptación cardiorrespiratoria.
- Incremento de la obesidad, hipercolesterolemia, diabetes tipo II y cáncer de colon.
- Deficiente flexibilidad e incremento espectacular de las dolencias de espalda.

Porcentaje de obesidad por sexos



Frecuencia de práctica de la actividad física

Datos en porcentajes



Más del 50% de los jóvenes de 14 y 15 años sólo realizan unos 70 minutos de actividad física a la semana

inherentes que sirven para prevenir los riesgos asociados al estilo de vida sedentario.

«Igualmente, —indica— en determinadas edades, a partir de los 15 años y especialmente entre las chicas, el porcentaje de los que nunca realiza una actividad física fuera de la clase de gimnasia se eleva por encima del 50%».

«La cuestión más visible de esta bajísima práctica de actividad física es el incremento

de los índices de grasa corporal», señala el especialista. Un 17% de la población comprendida entre los 9 y los 17 años acumula porcentajes de grasa corporal «altos». A éstos hay sumarle otro 35% que acumulan un porcentaje de grasa corporal «moderadamente alto» y que, por tanto, completan un 52% de jóvenes con riesgo de padecer graves dolencias.

El problema no es la nutrición, sino la falta de actividad

La obesidad infantil y juvenil es una lacra inquietante en España. Nuestros niños y jóvenes disfrutan del dudoso honor, junto con los griegos, de ser los más gordos de Europa. El Ministerio de Sanidad y Consumo es consciente de lo que supone en términos de salud esta epidemia, pero parece haberse equivocado en la forma de afrontarla, según señala el Catedrático Juan Hernández Álvarez. «Sanidad— explica el investigador— se ha centrado en la nutrición para intentar luchar contra la obesidad. Ha puesto en marcha la Estrategia NAOS y otras medidas similares, pero se ha olvidado de que en realidad la alimentación no es el elemento clave en el exceso de peso de la población escolar».

«Por ejemplo, —prosigue— son más saludables las personas con sobrepeso que comen mal pero realizan regularmente actividad física que aquellas que no exceden su peso, pero sí son sedentarias. Así, el estudio demuestra que en aquellas comunidades en las que los escolares realizan más ejercicio se registran mejores índices de salud entre los niños y jóvenes». Sin embargo, mientras Sanidad se centraba en luchar contra la hamburguesas gigantes y las dietas hipercalóricas, el Ministerio de Educación reducía, al pasar de la Logse a la LOE, el número de horas que los colegiales dedican a la Educación Física.

Las consecuencias menos visibles, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, serán el incremento a medio plazo de enfermedades asociadas al estilo de vida sedentario, como obesidad, hipercolesterolemia, diabetes tipo II o cáncer de colon. Al respecto, Hernández apunta: «El sobrepeso mata a la gente. No se percibe a corto plazo, pero más adelante desemboca en enfermedades hasta ahora pertenecientes a las personas mayores, como el endurecimiento de las arterias» y que ya se aprecian en muchos niños.

Más información sobre obesidad infantil en:

<http://www.aesa.msc.es/>

23. Entre los jóvenes que practican algún deporte (realizan actividad física), de los que lo hacen más de tres veces por semana, ¿cuánto más lo practican chicos que chicas?

- A Un 17% más de chicos que de chicas practican deporte más de tres veces por semana.
- B Un 32% de chicos practican deporte más de tres veces por semana.
- C Un 15% de chicas practican deporte más de tres veces por semana.
- D Un 17% más de chicos que de chicas practican deporte tres veces por semana

24. Por lo que se refiere a la obesidad por sexos, en el grupo que tiene un porcentaje de obesidad excesivamente alto, ¿quién lo tiene más alto, chicos o chicas?

.....

¿Cuánto más alto?

- A Un 0,2% más alto.
- B Un 1,1% más alto.
- C Lo tienen igual.
- D Un 1,3% más alto.
- E Un 0,1% más alto.

25. ¿Cuáles son las principales consecuencias negativas para la salud de no practicar actividad física? Marca si estas respuestas son verdaderas o falsas, según el texto.

- A Deficiente capacidad de adaptación cardiorrespiratoria.
- B Incremento del cáncer de colon.
- C No encuentran ropa adecuada.
- D Incremento espectacular de las dolencias de piernas.
- E Exceso de flexibilidad.

26. En el texto se mencionan varios tipos de ejercicio físico que hacían antes los chicos y jóvenes y que no hacen ahora. ¿Cuáles son? ¿Qué hacen ahora en lugar de ese ejercicio?

.....
.....
.....
.....
.....

27. El texto trata sobre (elige sólo la respuesta que mejor refleje el tema del texto):

- A Los hábitos de los escolares españoles.
- B Las consecuencias del sedentarismo en niños y jóvenes.
- C La frecuencia de las prácticas deportivas.
- D Las costumbres actuales.

28. ¿Qué relación existe entre el sedentarismo y el sobrepeso? Explícalo.

.....

.....

.....

.....

.....

29. ¿Cuál es la clave en el problema de la obesidad infantil, la alimentación o el ejercicio físico? Explícalo.

.....

.....

.....

.....

.....

30. En el texto ¿se plantea el problema de la obesidad desde un punto de vista estético? ¿Sí? ¿No? Razona tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

31. A lo largo del texto se ofrecen varios ejemplos para ayudar a la comprensión. Copia al menos tres de esos ejemplos.

.....

.....

.....

.....

.....

32. Si alguien necesita más información, en el texto se señala dónde es posible buscarla. ¿Dónde?

.....

.....

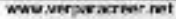
.....

.....

.....

ANEXO II

Modelo de prueba de producción de textos



Descripción de la tarea:

La UNICEF trabaja mucho para eliminar el trabajo infantil. Vamos a escribir un trabajo explicando por qué debe evitarse el trabajo infantil.

Antes de empezar a escribir:

Debes hacer un guión para ordenar tus ideas:

- Escribe los inconvenientes de que trabajen los niños y niñas.
- Escribe las ventajas de que se dediquen a otras cosas en vez de a trabajar.
- Después ordena bien las ideas y escribe un pequeño guión sobre el tema.

Escribe tu guión:

Escribe tu gui3n:

Ahora escribo el texto

Ya has pensado cómo va a ser tu exposición y has escrito el esquema que te servirá de guión. Ahora debes comenzar a escribirla. Hazlo despacio y con letra clara. Utiliza las palabras necesarias para comenzar los párrafos. Recuerda que debes repasar la ortografía.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Todavía no he terminado

Ya has terminado de escribir. Antes de entregárselo al profesor, revisa lo que has escrito y responde a estas preguntas rodeando SÍ o NO. Si crees que algo no está bien, corrígelo.

- ¿Crees que un lector entenderá bien lo que has escrito?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Has transmitido las ideas que querías cuando has hecho la planificación?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Tu texto está estructurado y ordenado?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Tu texto está estructurado en oraciones diferenciadas y en párrafos?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Has tenido en cuenta los márgenes a la hora de escribir?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Has fragmentado bien las palabras al final de la línea cuando lo has necesitado?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Has repasado la ortografía?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

- ¿Te gusta el texto que has escrito?

SÍ	NO	DUDOSO
----	----	--------

ANEXO III

Modelo de prueba de inglés

Listening Comprehension test

(El texto oral se puede localizar en [w.w.w.pnte.cfnavarra.es/Evaluación y calidad](http://w.w.w.pnte.cfnavarra.es/Evaluación+y+calidad))

PEOPLE GEEK

You are going to hear a recording about people who use the Internet. You will hear the recording twice.

Now you have three (3) minutes to read the questions. After the first listening you will have two (2) minutes to read the questions again.

For questions 1 and 3, WRITE the best answer.

For questions 2, 4, 5, 6, 7 and 8 CHOOSE the best answer (a, b, c or d).

WRITE YOUR ANSWERS IN THE ANSWER SHEET

1. What is the name of the programme you are listening to?

.....

2. Where is the meeting being held?

- A in the underground
- B in a bar
- C in a London restaurant
- D in a London café

3. What is the meaning of “techie”?

.....

4. A “geek” is:

- A a person who knows a lot about a subject
- B a person who knows a lot about anything related to technology
- C a man who knows a lot about a particular subject
- D a woman who knows a lot about a particular subject

5. A man can go to these special dinners:

- A it wasn't popular
- B it was cool
- C it was fashionable
- D it was both cool and fashionable

6. Sarah Blow became a “geek”:
- A when it wasn’t popular
 - B when it was cool
 - C when it was fashionable
 - D when it was both cool and fashionable
7. Everybody who wants to take part in Girl Geek Dinners:
- A must pay in advance
 - B should bring a computer with them
 - C could sign up through the Internet
 - D can join the meeting and eat as much as they want
8. The people who attend the meetings:
- A are all Londoners
 - B are journalists
 - C are upper class
 - D are of varied origins

READING COMPREHENSION

Kids Newsroom

Info Central: a collection of news articles and information on special topics for kids! - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

Dirección: <http://www.kidsnewsroom.org/weeklynews.htm> Vinculos del.icio.us TAG

 **kidsnewsroom.org**
Kid Style News for Kid Style People Est. 1999

Is Your Kid Into Science?
Buy Them A Microscope! Perfect For Students. Check Out Our Low Prices.
Ads by Google

Info Central

 [Submit Projects Here!](#)

S : Denotes student created web-projects.
KNR : Denotes kidsnewsroom.org staff projects.
SP : Denotes Spanish-text availability.

 **News**
[Post Issues...]

[SPECIAL TOPICS FOR KIDS]

KNR KIDS & CAREERS: What do you want to be when you grow up?

KNR EMOTIONS EXPRESS: How well do you understand the way you act and the way you feel?

KNR ALL ABOUT ANIMALS: Check out the coolest creatures and creepiest critters!

KNR LEARNING HTML: Learn to set up your own webpage!

KNR KIDS HEALTH: How well do you understand your body and how it works?

SWITCHEROO ZOO: Change the body parts of various zoo animals, and create your own new species!

S UNSOLVED MYSTERYS: Explore some of history's most famous Unsolved Mysteries!

KNR LEARN TO WRITE A STORY: This tutorial shows you the most important parts of story-writing!

[SCIENCE TOPICS FOR KIDS]

S EXPLORE SPACE: Take an interactive journey through space and our Solar System.

BAD METEOROLOGY: Think you know something about the weather and Meteorology--Think Again!

S EARTHQUAKES AND VOLCANOS: Which is worse, an earthquake or a volcano? Where would you rather live?.

[LANGUAGE ARTS TOPICS FOR KIDS]

FULL-TEXT FAIRY TALES: From Cinderella to Puss in Boots, you'll find an adventure here.

FULL-TEXT FAMOUS BOOKS: Explore the works of Twain and Dickens, Carroll and Doyle...

FULL-TEXT AFRICAN-AMERICAN LITERATURE: Explore the works of W.E.B. Du Bois & others!

FULL-TEXT SHAKESPEARE PLAYS: Explore Shakespeare's most famous, in a fabulous web-format!

[HISTORY TOPICS FOR KIDS]

KNR THE 2000 ELECTION: Review the events of the 2000 presidential election and find out how elections work!

A CIVIL RIGHTS MEMORIAL: A Flash tribute to the History and Players of the Civil Rights Movement.

[MATHEMATICS TOPICS FOR KIDS]

KNR ULTIMATE CONVERSION CALCULATORS: Everything from length and force to frequency and temperature.

INTRO TO SHAPES AND GEOMETRY: Polygons, points, coordinates, and much more! Games and tests, too.

<http://www.kidsnewsroom.org/weeklynews.htm>

Read the page site information and answer the following questions:

1. How many websites include texts in Spanish?

.....
.....

2. Which section deals mainly with reading activities?

.....
.....

3. Where do you have to click to learn more about computers?

.....
.....

4. Where do you have to click to pretend you are travelling?

.....
.....

5. Where do you have to click to prepare for your future job?

.....
.....

6. Where do you have to click to read about politics and politicians?

.....
.....

7. Where do you have to click if you want to change degrees Centigrade into Fahrenheit?

.....
.....

8. Where do you have to click to see things that were not normal?

.....
.....

Playing Computers has been only a benefit to me

“Playing Computers has been only a benefit to me” (Jack Miller, aged 14)

I think that adult concerns about the dangers of video games and the Internet to children are a bit exaggerated.

I spend about 13 hours a week playing games online and I have never come across any inappropriate material such as pornography.

In fact, I would say that the Internet and computer game have only been of benefit to me. I am sure that one of the reasons that I’m in the top maths set at my school is because I used to spend so much time when I was younger playing. In the game Heroes III, you have a castle and you have to build up an army – I spent a lot of time sitting at the computer adding up. I also use Wikipedia to help with my homework. I could survive without it, I would just go to the library but it is really helpful. And I have just started to use mymaths.co.uk to help with revision for my SATs tests next month.

My favourite game is World of Warcraft, in which you have to complete quests. I find it really satisfying. My brothers Harry, 16, and Max, 10, both play computer games too.

It is wrong to say that computer games can isolate children because we usually play games with our friends over the internet and it is a way of playing together just like in real life. I play shoot-‘em-up games with a lot of killing, but that does not make me behave more aggressively because I know they are not real and it is not part of my real life.

The existing classification system for video games seems clear to me and to my parents, so I’m not sure it needs changing. But some change does need to happen.



If I were prime minister I would find a way of filtering out pornographic material on sites that children use and check websites for words that might not be appropriate for children. I would put in place a system for monitoring chat rooms to make sure they had safe content. All suicide websites would be taken down.

Responsible parents should monitor what their children are doing online. If they are not, then maybe a public campaign would help. But actually, I think that young people have a role in helping their parents understand the digital world. Parents might be more likely to listen to their children.

I try to get my parents to have a go on my games, so they know what it’s like. I got my dad to have a go on Guitar Hero, but it was really embarrassing because he was so rubbish at it.

9. Jack Miller:

- A Has seen pornographic images every week
- B Has looked for pornographic material but hasn't been able to find anything
- C Never found pornographic material in the Internet when he was playing games online
- D Never came across inappropriate material online, except pornography

10. Jack Miller says that:

- A He is the best at Maths in his class
- B He is one of the best at Maths at school
- C He is very good but used to be better
- D When he was younger he was better because he played online games

11. Can you find in the text three things that usually help Jack in his studies when he is sitting at the computer

.....
.....

12. How old are Jack's brothers?

.....
.....

13. Jack uses the computer:

- A To revise and do the homework.
- B To learn Maths.
- C To play online games.
- D All of them.

14. For Jack Miller video games ...

- A Seem something very real.
- B Are commonly played individually.
- C Seem to be clear for both parents and children.
- D Is something that needs no change at all.

15. Jack Miller seems to be worried with one of the following:

- A Websites with violent war games.
- B Websites with abusive sexual content.
- C Websites with dangerous sport activities.
- D Websites with health-related subjects.

16. Name three online games that are mentioned in the article.

.....
.....

17. Jack Miller thinks parents can get information ...

- A Taking computer courses.
- B Talking to their children.
- C Using the internet.
- D Changing some of their habits.

18. Jack's Dad:

- A Played *Guitar Hero* but wasn't really good at it
- B Played *Guitar Hero* but didn't like it much
- C Played *Guitar Hero* but thought it was rubbish
- D Wanted to play *Guitar Hero* but he didn't know how it worked

WRITING

School revision:

Write between 8 and 10 lines about the last time you used the Internet (or computers) to help you (or any of your friends) study something for school.

Include information about the school subject(s), how long you spent on the internet, the kind of information that you finally used and the results you got at school.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO IV

Modelo de prueba de competencia matemática

ENERGÍAS ELÉCTRICAS

Ha aparecido en la prensa una información sobre el intercambio de electricidad en España y un resumen de los datos se refleja en el siguiente gráfico.

Como puedes observar, España importa y exporta energía eléctrica con los países próximos.

Nota: la energía suele venir expresada en múltiplos de watiohora. Cuando veas M (mega) tienes que entender 10^6 ; si encuentras G (giga) entenderás 10^9 .

1. La cantidad de energía eléctrica que exporta España según el gráfico es:

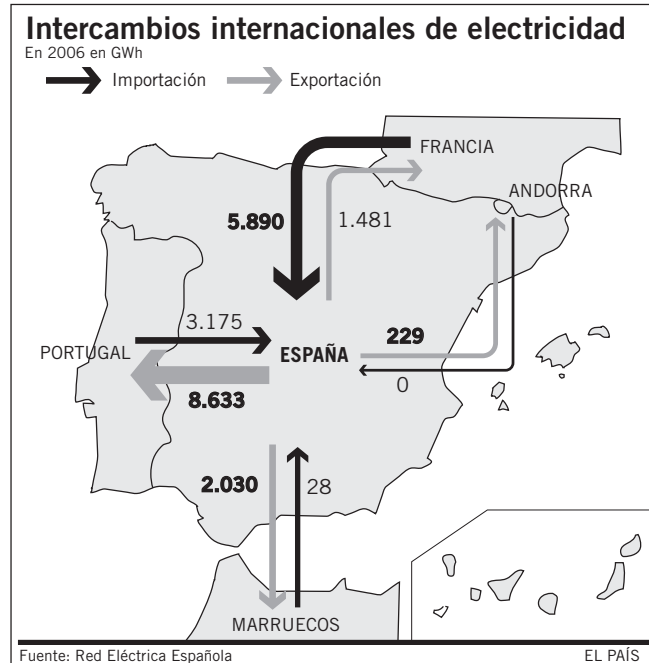
A 9.073 GWh
B 21.446 GWh
C 12.373 GWh
D 3.300 GWh

2. Si no se hubiera importado energía de Portugal, España habría importado:

A 5.458 GWh
B 5.918 GWh
C 8.633 GWh
D 3.540 GWh

3. Se calcula que un GWh corresponde al consumo anual de electricidad de 300 familias. Andorra y Francia pueden dar consumo eléctrico con energía española a:

A 5,7 familias
B 513.000 familias
C 1.767.000 familias
D 19,63 familias



4. Los 34 parques eólicos, con alrededor de 1.100 molinos, instalados en Navarra, generaron en 2006 el 76% de los 3.000.000 MWh de energía eléctrica renovable producida en Navarra y colocan a la Comunidad Foral por encima de países como Austria, Francia, Grecia, Suecia, Irlanda, Bélgica, Finlandia y Polonia en lo que a potencia eólica instalada se refiere.

Si un GWh corresponde al consumo anual medio de 300 familias, calcula cuantas familias navarras se abastecieron de energía eléctrica eólica en el año 2006.

.....

.....

.....

.....

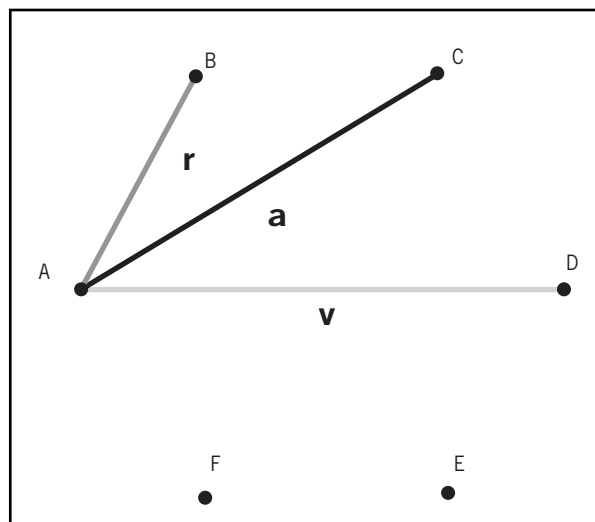
EL MURAL DE CLASE

Para realizar un mural, la profesora ha preparado un tablero y ha dispuesto 6 chinchetas en los puntos A, B, C, D, E y F. De manera que ha señalado los vértices de un hexágono regular, como indica la figura.

Para confeccionar el mural uniremos con cintas de color rojo (r) los vértices consecutivos, con cintas de color azul (a) los vértices alternos y con cintas verdes (v) los vértices opuestos.

Es decir, utilizaremos cintas como las que en la figura se señalan con las letras “r”, “a”, “v”.

Como se trata de un hexágono necesitaré 6 cintas rojas, que corresponden a los lados.



5. ¿Cuántas cintas de color azul se necesitarán?

- A 3
- B 6
- C 8
- D 10

6. ¿Cuántas cintas de color rojo se necesitan?

- A 3
- B 6
- C 8
- D 10

7. Se ha planteado un debate sobre la cantidad de cinta de los diferentes colores que se necesita. Di si es verdadera o falsa cada una de las siguientes afirmaciones:

	Verdadero	Falso
Hace falta la misma cantidad de cinta verde que roja		
Hace falta más cantidad de cinta azul que roja		
Hace falta más cantidad de cinta roja que verde		
Hace falta más cantidad de cinta verde que roja		

8. Al empezar a poner las cintas hemos visto que quedaba más bonito, si sólo utilizábamos las que son como a, porque entonces sale una estrella de 6 puntas. Escribe un mensaje con las instrucciones necesarias para que un compañero pueda realizar esa estrella.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PARA UN VIAJE DE ESTUDIOS

Los alumnos de 4º de ESO organizaron un viaje de estudios a final de curso. Querían encargar camisetas para venderlas y sacar dinero para financiar el viaje. Pidieron presupuesto a una empresa y les dieron los siguientes precios (IVA y otros costes incluidos):

De 1 a 250 camisetas 6 euros la unidad

De 251 a 350 camisetas 5,50 euros la unidad

De 351 a 550 camisetas 4,50 euros la unidad

A partir de 551 camisetas..... 4 euros la unidad

9. Si calcularon que necesitarían 500 camisetas, el gasto sería de:

- A 1.500 euros
- B 2.250 euros
- C 2.750 euros
- D 2.000 euros

10. Al final encargaron 1000 camisetas pero lo hicieron en dos pedidos independientes. Uno de ellos de doscientas camisetas y un mes más tarde, viendo que tenían mucha aceptación, hicieron otro pedido de 800 camisetas. El coste total de las camisetas fue de:

- A 6.000 euros
- B 5.500 euros
- C 5.000 euros
- D 4.400 euros

11. Pusieron las 1000 camisetas a la venta. A los 120 alumnos del curso les cobraron 6 euros por camiseta y el resto las vendieron a 10 euros. ¿Cuánto dinero recaudaron?

- A 9.520 euros
- B 10.000 euros
- C 10.440 euros
- D 10.860 euros

12. A final de curso realizaron el viaje. El viaje costaba 200 euros por alumno. El centro subvencionó el viaje con el 10% de los 3.500 euros recibidos para Actividades Extraescolares. Teniendo en cuenta lo que han ganado con la venta de las camisetas y con esta subvención, calcula cuánto tuvo que pagar cada alumno. Expresa los cálculos que realices con la mayor claridad posible, explicando lo que haces. Comenta si te parece mucho o poca la cantidad que debe pagar cada alumno.

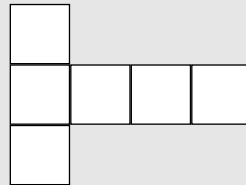
CUADRADOS, CUBOS Y VISIÓN ESPACIAL

El cubo es un poliedro regular. Sus 6 caras tienen forma de cuadrado y tiene 8 vértices y 12 aristas. Habitualmente, para construir un cubo se dibujan seis cuadrados en el plano formando una T y después se recorta esa figura y se dobla y unen adecuadamente los cuadrados que la forman. A esa figura formada por 6 cuadrados conectados unos con otros por un lado se le llama desarrollo plano del cubo.

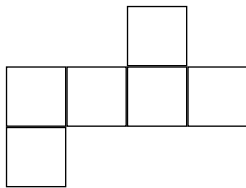
No siempre seis cuadrados conectados son un desarrollo plano del cubo, como les pasa a esta figura:



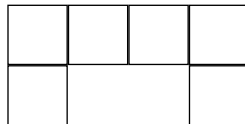
Por supuesto, la forma de T no es la única figura formada por 6 cuadrados que permite construir el cubo.



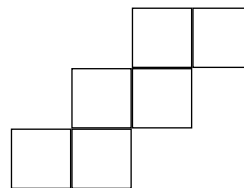
13. A continuación tienes cuatro de ellas. ¿Con cuál o cuáles podemos construir un cubo?



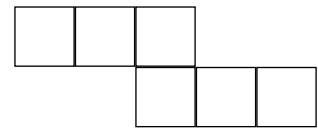
A



B



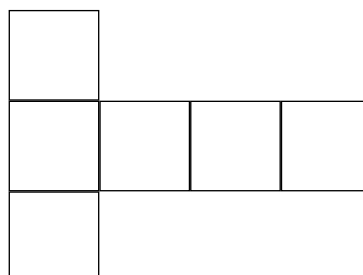
C



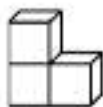
D

- A Con las forma A Y B
- B Con las formas A, y C
- C Con las forma A, y D
- D Con las formas A, C y D

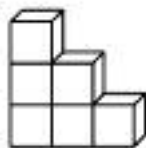
14. ¿Te has fijado como están numerados los dados de jugar? En las caras opuestas están: el 1 y el 6; el 2 y el 5; el 3 y el 4. Como ves, los números de las caras opuestas siempre suman 7. En el desarrollo que tienes a continuación, coloca los números de 1 a 6 correctamente en sus caras para formar un dado.



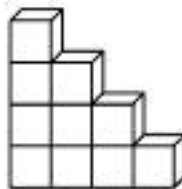
15. Con cubos como los anteriores pueden hacerse estructuras con forma de escalera como éstas. Queremos saber cuántos cubos necesitaremos para construir una escalera de 7 peldaños.



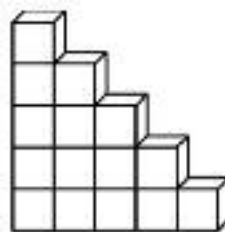
2 peldaños



3 peldaños

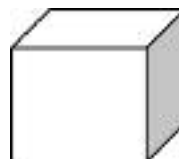


4 peldaños



6 peldaños

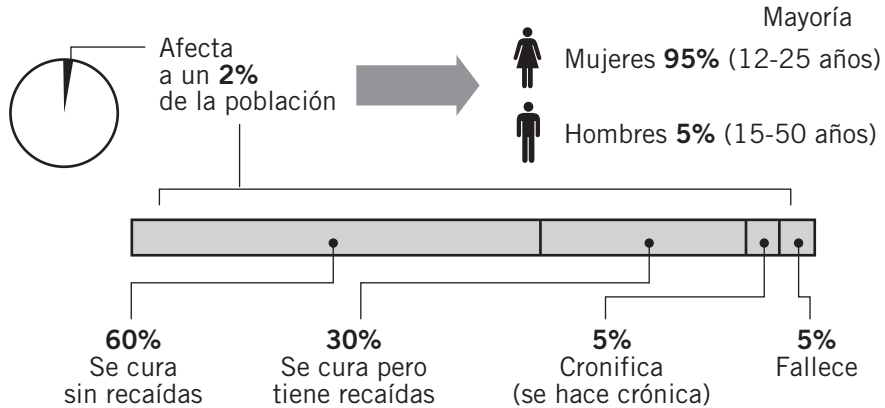
16. En esta figura de un cubo se ven tres caras. En la escalera de 2 peldaños se ven 7 caras. Cuenta las caras visibles en las figuras de escalera anteriores y calcula cuántas caras veremos en una escalera de 7 peldaños. Explica como las has contado.



UN TRASTORNO QUE AFECTA AL 2% DE LA POBLACIÓN

Tomado y adaptado de “Hacia un enfoque de la educación en competencias” (Pág. 140-141).
Consejería de Educación y Ciencia. Principado de Asturias.

La anorexia



■ SÍNTOMAS:

- Rechazo a los alimentos
- Autoprovocación del vómito
- Pérdida de peso
- Relaciones conflictivas
- Trastornos del sueño
- Distorsión de la imagen corporal
- Caída del cabello
- Ingesta de laxantes y diuréticos
- Aislamiento social
- Frialidad en manos y pies
- Hiperactividad

Fuente: Adaner y elaboración propia

EL PAÍS

17. Imagina que conoces a una persona que padece anorexia. Teniendo en cuenta los datos anteriores, ¿qué es más probable?

- A Se curará sin recaídas.
- B Se cura pero tiene recaídas.
- C Cronificará (se hará crónica).
- D Fallecerá.

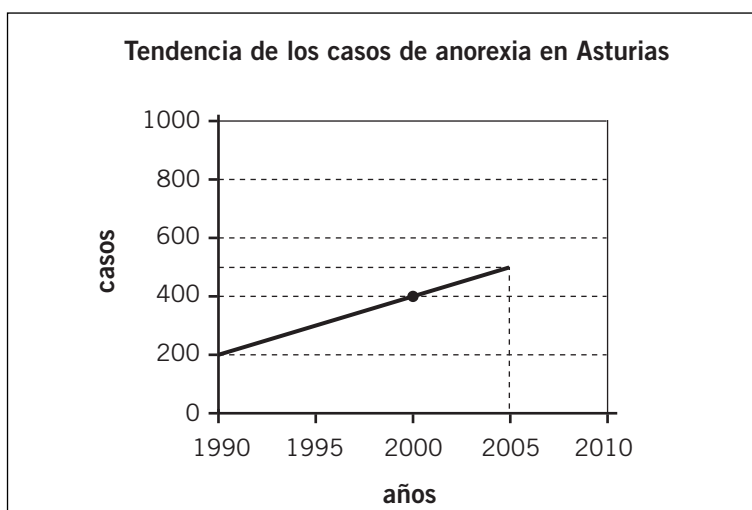
18. Según los datos del cuadro inicial, ¿cuál es la probabilidad de que una persona que padece anorexia se cure?

- A 60%
- B 30%
- C 90%
- D 10%

19. Imagina que te van a presentar a una persona que padece anorexia. Teniendo en cuenta los datos anteriores sobre anorexia ¿cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- A Que sea una chica de 10 años.
- B Que sea un chico de 10 años.
- C Que sea una chica de 25 años.
- D Que sea un chico de 25 años.

20. La tendencia de los casos de anorexia tratados en Asturias desde 1990 hasta 2005 viene dada en la siguiente gráfica:



Si continúa la misma tendencia, ¿cuántos casos de anorexia podrías estimar que habrá en 2010?

- A 500
- B 600
- C 700
- D 800

21. A la vista de la gráfica anterior ¿Qué fracción representan el número de casos de anorexia de 1990 respecto a los del 2005? Expresa la fracción en su forma más simplificada.

.....

.....

.....

ANEXO V

Modelo de prueba de competencia científica

APOLO 13 “*Houston, tenemos un problema*”

El sábado 11 de abril de 1970 a las 14:13 hora local, el Apolo 13 despegó hacia la Luna. En el trayecto a la Luna, cuando se encontraban a 320 000 Km de distancia de la Tierra, el tanque de oxígeno N° 2 explotó causando un fallo del tanque N° 1. Las lecturas de los instrumentos señalaban que un tanque de oxígeno estaba completamente vacío y que el segundo se estaba vaciando. El oxígeno era imprescindible para el funcionamiento de las células de combustible que proporcionaban electricidad, agua, oxígeno y luz. El astronauta John Swigert fue quien, llamando al control de la NASA, en la tierra exclamó la tristemente famosa frase “*Houston, tenemos un problema*”.

Gene Kranz, director del vuelo de la NASA, junto con los ingenieros de vuelo realizaron cálculos de energía disponible en el módulo de mando y, viendo que no era posible permanecer en el módulo dañado, solicitaron a los astronautas abandonar el módulo de mando y pasar al módulo lunar, para ahorrar toda la energía que quedaba en el módulo dañado, módulo que aún dañado era imprescindible para poder devolverlos a la Tierra. Se decidió abortar la misión en su objetivo y traer de vuelta a los tripulantes.

El módulo lunar o LEM estaba diseñado para albergar dos astronautas durante 45 h, pero se necesitaba albergar a tres durante 90 horas. El oxígeno no era un problema, ya que con el de los tanques del módulo lunar y el de los trajes que se tenían que haber utilizado en los paseos lunares sería más que suficiente, además del oxígeno de las botellas de emergencia para el amerizaje.

La eliminación del dióxido de carbono (CO₂) fue uno de los problemas más importantes. Este se eliminaba pasando el aire a través de unos filtros que contenían hidróxido de litio, sustancia que absorbe el CO₂. Teniendo en cuenta que el LEM estaba diseñado para mantener a dos personas por dos días y se le estaba requiriendo mantener con vida a tres personas durante cuatro días, los filtros del LEM no eran capaces de extraer el exceso de CO₂ generado y los del módulo de mando no se adaptaban al LEM. Un día y medio después del incidente, las luces de advertencia del nivel de contaminación por CO₂, avisaron que se estaba llegando a niveles peligrosos. Desde tierra los ingenieros idearon y explicaron a los astronautas la forma de adaptar los filtros del módulo de mando LEM, con lo que se solucionó el problema de exceso de CO₂.

El viaje fue muy incómodo. No obstante, la gran cantidad de problemas generados, la tripulación amerizó sana y salva en el Océano Pacífico cerca de Samoa, el 17 de abril de 1970 para júbilo del centro espacial y del mundo.

1. Uno de los problemas más importantes en el Módulo Lunar LEM fue la acumulación de un exceso de CO₂. ¿Cuál de los siguientes procesos explica las causas de la acumulación de CO₂ en el LEM?
 - A La explosión de los tanques.
 - B La respiración de los astronautas.
 - C La falta de oxígeno.
 - D La falta de energía.

2. ¿Qué sistema se empleaba en el Apolo 13 para eliminar el exceso de dióxido de carbono del aire del interior del vehículo espacial?
 - A Filtrarlo a través de una sustancia que lo absorbía.
 - B Generar más oxígeno, que contrarresta el efecto del CO₂.
 - C Reducir al mínimo los movimientos, para producir menos CO₂.
 - D Pasar del módulo de mando al módulo lunar LEM, pues éste no estaba dañado.

3. En la tabla siguiente, se da información sobre la concentración de gases en 100 cm³ de aire, diferenciando entre aire inspirado y aire espirado:

	Oxígeno (O ₂)	Dióxido de carbono (CO ₂)	Nitrógeno (N ₂)	Argón y otros gases
Aire inspirado	21 cm ³	0,03 cm ³ *	78 cm ³	0,97 cm ³
Aire espirado	17 cm ³	4 cm ³	78 cm ³	0,97 cm ³

* Esta cantidad (0,03 cm³ por cada 100 cm³ de aire), al ser tan pequeña, puede ser considerada como 0 para los cálculos.

Teniendo en cuenta los datos de la tabla, ¿Qué fue lo que más contribuyó a la acumulación de CO₂ en el módulo lunar o LEM?

- A Que el aire inspirado tiene más oxígeno que el espirado.
- B Que el aire espirado no tiene oxígeno.
- C Que el aire espirado contiene un 4% menos de oxígeno que el inspirado.
- D Que el aire espirado contiene casi un 4% más de dióxido de carbono que el inspirado.

4. Teniendo en cuenta que una persona en reposo intercambia, normalmente, 500 cm^3 de aire en cada inspiración y espiración y basándose en los datos de la tabla, ¿Cuántos centímetros cúbicos de CO_2 introducían en el aire del LEN los tres astronautas del Apolo 13 con cada respiración?
- A 20 cm^3
 - B 40 cm^3
 - C 60 cm^3
 - D 80 cm^3
5. ¿Qué frase explica mejor las razones por las que los astronautas del Apolo 13 necesitaban respirar?
- A Sus células necesitan oxígeno para liberar la energía que contienen ciertos nutrientes.
 - B Las células sin oxígeno se mueren.
 - C El aire es necesario para el organismo.
 - D Al respirar eliminamos los desechos producidos por las células.

La fábula de Martín el marciano

Martín el marciano aterrizó con su nave espacial de reconocimiento en un bosque. La noche era fría y sentía necesidad de calentarse. Martín estaba en un medio desconocido y no disponía de recursos propios para defenderse del frío. Miró a su alrededor y observó que unos seres, que parecían menos inteligentes que él, estaban reunidos alrededor de objetos cilíndricos incandescentes (en la atmósfera de Marte no hay oxígeno y por lo tanto no hay fuego en la forma que conocemos en la Tierra). Martín se aproximó al grupo tanto como pudo sin ser descubierto, y se dio cuenta de que aquella pila de cilindros incandescentes desprendía una cantidad de calor suficiente para no pasar frío (era el fuego de un campamento). Martín pensó que si pudiera conseguir una pila de cilindros como aquellos ya no pasaría frío. Pero ¿Cómo conseguirlo?



Su primer paso consistió en esperar a que los terráqueos desaparecieran en sus tiendas de campaña. Después se aproximó silenciosamente a la pila de cilindros, cogió varios troncos por el extremo frío y los llevó cerca de su nave. Pronto entró en calor y se sintió muy satisfecho del elevado nivel de su ciencia marciana.

Sin embargo, su felicidad no duró mucho. Sus cilindros comenzaron a languidecer mientras la noche aún era fría. Pensó que los terráqueos habían alimentado el fuego y las llamas seguían saliendo. ¿Qué debería hacer Martín para alimentar su fuego? Su ciencia marciana no le ayudaba demasiado en este punto. La única respuesta válida debería venir de la experimentación.



Reunió toda clase materiales y los fue echando al fuego a la vez que anotaba los resultados en su cuaderno. Estas son sus notas traducidas:

NOMBRE DEL OBJETO	OBSERVACIONES
Rama de árbol	Arde bastante bien si está seca.
Poste	Arde bien.
Manguera de goma	Arde pero impurifica el aire. No lo soporto.
Detonador de dinamita	¡Catástrofe! No volver a usarlo en el futuro.
Rocas grandes	No arden. Sólo se calientan.
Esferas de vidrio	No arden. Se rompen.
Palo de madera	Arde bien.

Al revisar los datos de su cuaderno, Martín se dio cuenta de que todos los objetos que habían ardido eran cilíndricos, por lo que apuntó la siguiente hipótesis:

“Todos los objetos cilíndricos arden”.

6. Si Martín es un científico inteligente, ¿por qué no sabía hacer fuego?
- A Porque en su planeta están en la Edad de piedra.
 - B Porque en su planeta no hay atmósfera.
 - C Porque en su planeta la atmósfera no contiene oxígeno.
 - D Porque en su planeta nunca hace frío.
7. ¿Cuál de las siguientes frases resume mejor la idea general expresada en el primer párrafo del texto?
- A Martín el marciano aterriza en un bosque y observa a unos seres menos inteligentes que él.
 - B Un extraterrestre aterriza en una nave de reconocimiento y su primer problema es averiguar como defenderse del frío en este planeta.
 - C Un extraterrestre llega a la Tierra y se da cuenta de que en Marte tienen una tecnología más avanzada porque nadie necesita hacer hogueras.
 - D Martín el marciano se da cuenta de que en la Tierra hace más frío que en Marte.

El relato anterior no es real pero nos ayuda a aprender los pasos básicos del método científico: la mejor forma de aprender a aprender.

A continuación tienes los pasos del método científico utilizado por Martín. El primer paso es tener un problema, querer o necesitar resolver algo.

8. ¿Cual era el problema concreto que desencadenó la investigación de Martín?
- A Averiguar por qué se reúnen las personas alrededor de una hoguera.
 - B Averiguar el comportamiento de los terráqueos.
 - C Averiguar cómo se alimenta una hoguera.
 - D Averiguar cómo poder calentarse en una noche fría terrestre.

9. Los siguientes pasos del método científico están colocados en desorden:

1	Conclusiones
2	Observación
3	Formulación de una hipótesis
4	Experimentación
5	Recogida y organización de los datos observados

¿Cuál es el orden más aproximado a los pasos del método científico que sigue Martín?

- A 1, 2, 3, 4, 5
- B 2, 5, 3, 4, 1
- C 2, 3, 5, 1, 4
- D 5, 2, 4, 3, 1

Martín ha escrito las siguientes frases:

1. Rama de árbol, arde bastante bien si está seca.
2. Los terráqueos habían alimentado el fuego y las llamas seguían saliendo.
3. Reunió toda clase de materiales y los fue echando al fuego.
4. Todos los objetos cilíndricos arden.

Cada frase es la respuesta a una de las 4 preguntas siguientes. Intenta contestar a todas antes de dar la respuesta definitiva.

10. ¿Cuál de anteriores frases representa una “Hipótesis”?

- A La 1
- B La 2
- C La 3
- D La 4

11. ¿Cuál de anteriores frases representa una actividad de experimentación?

- A La 1
- B La 2
- C La 3
- D La 4

12. ¿Cuál de anteriores frases tiene que ver con la toma de datos?

- A La 1
- B La 2
- C La 3
- D La 4

13. ¿Cuál de anteriores frases representa una actividad de observación?

- A La 1
- B La 2
- C La 3
- D La 4

LAS TERMITAS

En un laboratorio se ha realizado una experiencia con termitas, obteniéndose los datos que aparecen en la tabla.

Para que entiendas mejor estos datos, te voy a dar más información: las termitas se alimentan de madera, y la madera no es un alimento habitual en los seres vivos. Ellas sí que pueden alimentarse de la madera, por una razón que se sobreentiende con los datos de la tabla.

	Lote experimental	Lote testigo
	Se destruyen las bacterias intestinales. Las termitas comen con normalidad.	No se destruyen las bacterias intestinales. Las termitas comen con normalidad.
1^{er} resultado	Pérdida de peso	Peso normal
2^o resultado	100% muertes	99% vivas

14. Contesta según la tabla, Sí o No a cada afirmación:

	SI	NO
Las bacterias siempre son perjudiciales y producen enfermedades.		
En el lote experimental a las termitas se les eliminan las bacterias intestinales, por lo que entonces pueden comer con normalidad.		
En el lote experimental hay mayor supervivencia que en el lote testigo.		
La pérdida de peso de las termitas solo se da en el lote experimental.		
No se puede extraer ninguna conclusión porque mueren termitas en los dos lotes.		

15. El adelgazamiento de un animal es debido, en general, a una falta de alimento. ¿Sucedo esto aquí? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

16. Si las termitas aportan alimento y protección a las bacterias, ¿qué les aportan ellas a cambio?

- A Protección de otras bacterias.
- B Normalizar el apetito.
- C Poder digerir la madera.
- D Mantenerse en forma.

17. ¿Para qué se utiliza el lote testigo?

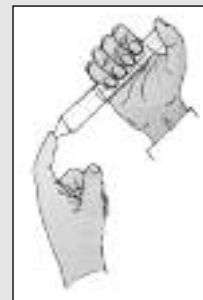
- A Para tener termitas de reserva.
- B Para comparar los resultados.
- C Para que aprendan de las otras.
- D Para que tengan un peso normal.

18. ¿Cuál es la conclusión que se puede deducir de este experimento?

- A Cuando se destruyen las bacterias intestinales, no se produce la muerte de las termitas.
- B Siempre que las termitas tengan alimento, sobreviven.
- C Las bacterias intestinales son imprescindibles para la supervivencia de las termitas.
- D El lote testigo no sirve para nada, no se ha conseguido la reacción de las termitas.

LOS GASES

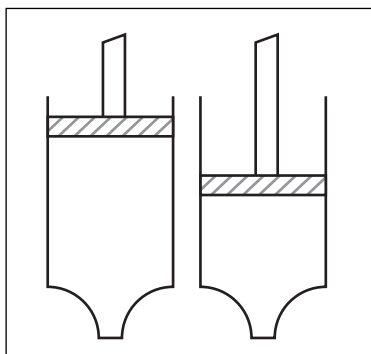
Imagínate que en el laboratorio estamos haciendo la experiencia representada en el dibujo. Cogemos una jeringuilla y taponamos su orificio. A continuación intentamos introducir su émbolo.



19. El resultado de esta experiencia es...

	SI	NO
No encuentro ninguna resistencia, dentro no hay nada.		
Lo he metido más adentro, pero no llego al final.		
Cuanto más aprieto el émbolo, más fácil entra hasta el fin.		
Sólo llega hasta el final si dejo de taponar el orificio.		

20. En la siguiente representación esquemática de la jeringuilla, como puedes ver, se ha reducido el volumen ocupado.



¿Cuál es la razón de que se reduzca el volumen ocupado?

	SI	NO
Las moléculas se hacen más pequeñas al comprimirlas dentro de la jeringuilla.		
Entre las moléculas hay huecos, y se hacen pequeños al comprimirlos.		
El aire es algo continuo, como un ovillo de lana, y al comprimirlo disminuye su longitud.		
Se comprime por otras causas.		

21. Mantengo taponada la jeringuilla, dejo libre el émbolo y la caliento... ¿Qué ocurrirá?

	SI	NO
No ocurrirá nada.		
Se podría quemar el aire del interior de la jeringuilla, si no lo hago con cuidado.		
El émbolo se moverá hacia fuera.		
El émbolo se introducirá hasta el fondo.		

22. ¿Por qué se dilatan los gases y los vapores al calentarse?

- A No es verdad que los gases y vapores se dilaten.
- B Sus moléculas se hacen más grandes.
- C Sus moléculas se mueven más deprisa.
- D Aumenta su número de moléculas.

EL MOVIMIENTO SE DEMUESTRA ANDANDO

Zenón de Elea (490-430 a.C.) era un célebre matemático y filósofo. Una de las ideas que proclamaba era que el movimiento no era real. En uno de sus discursos trató de probar que el rápido Aquiles nunca podría alcanzar a una tortuga, pues cada vez que Aquiles se moviera hacia la tortuga, ésta se movería otro poco. Entre el público estaba otro pensador llamado Diógenes que mientras se levantaba y se ponía a caminar le respondió como único argumento: *“el movimiento se demuestra andando”*.

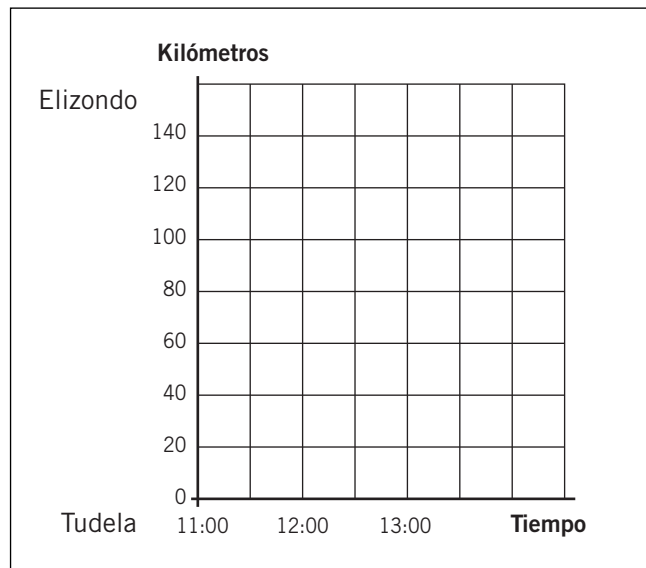
Hace mucho que sabemos no sólo que el movimiento existe, sino que conocemos las fórmulas matemáticas para calcular el espacio, el tiempo, la velocidad o la aceleración de un desplazamiento. Andando o en moto la distancia de desplazamiento en un movimiento rectilíneo uniforme siempre responderá a la expresión:

$$\text{Espacio} = \text{velocidad} \times \text{tiempo}$$

Arantza y Andoni son amigos y este año les han regalado una moto para su cumpleaños. Arantza vive en Elizondo y Andoni vive en Tudela. Un día, sin ponerse de acuerdo, deciden hacerse una visita. Supón que la distancia que separa Elizondo de Tudela es de 140 Km.

Arantza sale de Elizondo a las 11:00 y se dirige a Tudela con una velocidad de 80 Km/h. A la misma hora, Andoni sale de Tudela hacia Elizondo con una velocidad de 60 Km/h.

23. Dibuja en la tabla las gráficas espacio-tiempo de los movimientos que realizan Andoni y Arantza.



24. A qué hora se cruzan Arantza y Andoni por el camino?

- A A las 11
- B A las 12
- C A las 13
- D A las 14

25. ¿A qué distancia de Tudela se cruzan?

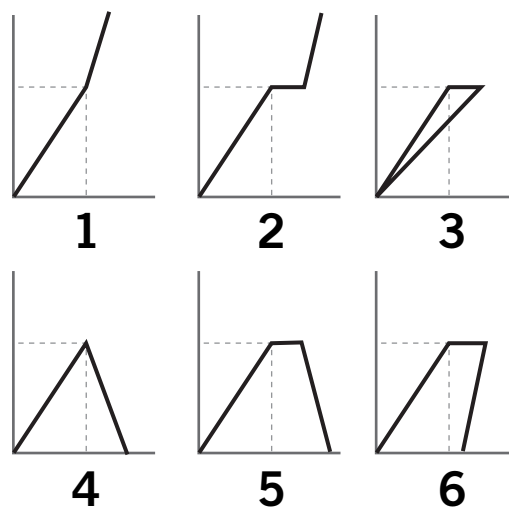
- A 40 km
- B 60 km
- C 80 Km
- D 100 km

26. ¿Qué espacio habrá recorrido cada uno a las 11: 45?

- A Arantza 50 km y Andoni 40 km
- B Andoni 45 km y Arantza 60 km
- C Arantza 40 km y Andoni 35 km
- D Andoni 55 km y Arantza 65 km

27. "Una persona sale de su domicilio, camina alrededor de 2 horas, se para durante una hora a comprarse unas zapatillas y sigue andando hasta casa de una amiga." Entre las gráficas siguientes, indica la que corresponde a la situación descrita:

- A La figura 2
- B La figura 3
- C La figura 5
- D La figura 6



28. "Una persona sale de su domicilio, camina durante alrededor de 2 horas, se para durante una hora a comprar un móvil, y retorna a su casa en autobús". Entre las gráficas de la pregunta anterior, indica la que corresponde a la situación descrita:

- A La figura 5
- B La figura 3
- C La figura 4
- D La figura 6

ANEXO VI

Cuestionario para el alumnado

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Evaluación diagnóstica

Educación Secundaria Obligatoria

Nombre y Apellidos:

Centro escolar:

Curso:

Fecha:

Servicio de Inspección Técnica

La lectura y el aprendizaje

1º ¿Te gusta leer?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

2º ¿Cómo valoras la lectura?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

3º ¿Por qué sueles leer?

- A Sobre todo porque me gusta leer
- B Sobre todo porque me mandan
- C Porque me mandan, pero también me gusta

4º ¿Cuántos libros has leído a lo largo de este curso?, (más o menos)

- A No he leído ningún libro
- B He leído uno o dos libros
- C He leído tres o cuatro libros
- D He leído cinco o seis libros
- E He leído siete u ocho libros
- F He leído nueve o diez libros
- G He leído más de diez libros

5º ¿Sueles leer en el colegio?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

6º ¿Sueles leer en casa?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

7º ¿Sueles utilizar el diccionario?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

8º ¿Sueles utilizar enciclopedias, libros de consulta, etc para resolver dudas?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

9º ¿Sueles utilizar internet para resolver dudas?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

10º ¿Tienes dificultades para sacar información útil y provechosa de Internet?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

Hábitos de trabajo escolar

11° ¿Generalmente, aprovechas el tiempo en clase?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

12° ¿Llevas al día lo que tienes que hacer en todas las áreas?

- A Llevo retraso en el trabajo de bastantes áreas
- B Llevo retraso en el trabajo de algún área
- C Llevo los trabajos al día

13° ¿Sueles hacer las tareas que te mandan para casa?

- A Nunca o casi nunca
- B A veces se me olvida hacerlas
- C Las suelo hacer siempre

14° ¿Te esfuerzas para comprender y aprender en clase?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

15° ¿Procuras no despistarte y estar atento en clase?

- A Me despisto mucho en clase
- B Me despisto bastante
- C Me despisto de vez en cuando
- D Estoy atento en clase siempre

16° ¿Sueles terminar pronto las tareas y ejercicios que te mandan en clase?

- A No
- B A veces
- C Sí

Orden y cuidado del material

17° ¿Procuras ser ordenado con tus cosas? (cuadernos, libros, estuches....)

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

18° ¿Cuidas tu material escolar? (cuadernos, libros, estuches...)

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

19° ¿Cuidas el material escolar de la clase y las instalaciones?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

20° ¿Procuras no ensuciar la clase, los pasillos, el patio, etc.?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

21° ¿Procuras hablar en voz baja y no alborotar en clase, en los pasillos, etc.?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

Apoyo para el trabajo

22° ¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?

- A No
- B A veces
- C Casi siempre
- D Siempre

23° ¿ Tus padres y familiares te ayudan cuando lo necesitas?

- A No
- B A veces
- C Casi siempre
- D Siempre

24° ¿Te sientes bien en el colegio?

- A Generalmente me siento mal
- B A veces me siento mal
- C Generalmente me siento bien
- D Siempre me siento bien

En caso negativo, explica por qué te sientes mal en el colegio:

.....

.....

.....

.....

Autonomía, participación y trabajo en grupo

25° ¿Eres capaz de trabajar y aprender por ti mismo, sin necesidad de que los profesores o tus padres tengan que explicarte o ayudarte en cada momento?

- A Necesito mucha ayuda
- B Necesito bastante ayuda
- C Generalmente necesito algo de ayuda
- D Generalmente no necesito ayuda
- E Nunca necesito ayuda

26° ¿Te gusta participar en las actividades de clase?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

27° ¿Sabes trabajar en grupo: de forma ordenada, tranquila y participativa?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

Respeto a los compañeros y convivencia

28° ¿Te respetan los compañeros y compañeras?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

29° ¿Procuras respetar a los compañeros y tratarlos bien?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

30° ¿Procuras tratar con respeto y cortesía a los adultos y profesores del colegio?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

31° ¿Procuras respetar las normas de clase y del colegio?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

ANEXO VII

Cuestionario para padres y madres

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

Evaluación diagnóstica

Educación Secundaria Obligatoria

Datos del alumno/a

Nombre y Apellidos:

Centro escolar

Curso:

Fecha:

Servicio de Inspección Técnica

1º ¿Le gusta leer a su hijo/a?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

2º ¿Su hijo/a valora la importancia de la lectura?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

3º ¿Por qué suele leer su hijo/a?

- A Sobre todo porque le gusta leer
- B Sobre todo porque le mandan
- C Porque le mandan, pero también le gusta

4º ¿Cómo le parece que lee su hijo/a?

- A Muy mal
- B Bastante mal
- C Regular
- D Bien
- E Muy bien

5º ¿Suele leer en casa?

- A Nunca
- B Suele leer una vez a la semana
- C Suele leer dos días a la semana
- D Suele leer tres o cuatro días a la semana
- E Lee todos los días

6º ¿Suele utilizar el diccionario y libros de consulta cuando tiene que estudiar o hacer la tarea en casa?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

7° ¿Es capaz de sacar información de Internet?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

8° ¿Controlan ustedes los contenidos de Internet y las relaciones que se establecen cuando su hijo/a utiliza el ordenador?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente

9° ¿Según lo que usted puede observar, le gusta aprender y trabajar en clase?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

10° ¿Suele hacer las tareas que le mandan para casa?

- A Nunca o casi nunca
- B A veces se le olvida hacerlas
- C Las suele hacer siempre

11° ¿Cree usted que se esfuerza para comprender y aprender?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

12° ¿Procura ser ordenado con sus cosas?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

13° ¿Cuida el material escolar?

- A Nada
- B Un poco
- C Algo
- D Bastante
- E Mucho

14° ¿Pide ayuda en casa para hacer las tareas o estudiar?

- A No
- B A veces
- C Casi siempre
- D Siempre

15° ¿Se siente bien en el colegio?

- A Generalmente me siento mal
- B A veces me siento mal
- C Generalmente me siento bien
- D Siempre me siento bien

En caso negativo, explique por qué se siente mal en el colegio:

.....

.....

.....

.....

16° ¿Le ha comentado algún problema con los compañeros y compañeras?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

17° ¿Le ha comentado algún problema con las normas de clase y del colegio?

- A Nunca
- B Alguna vez
- C De vez en cuando
- D Bastante frecuentemente
- E Muy frecuentemente
- F Siempre

ANEXO VIII

Escala de observación para el equipo docente

Escala de observación para el tutor/a

Alumno:

Clase:

		1	2	3	4	5
LECTURA Y APRENDIZAJE	Gusto por la lectura					
	Hábito de lectura					
	Uso del diccionario y manejo de libros de consulta					
	Leer para aprender					
HÁBITOS DE TRABAJO ESCOLAR	Gusto por aprender					
	Aprovechamiento del tiempo					
	Trabajo en clase					
	Realización de tareas en casa					
	Esfuerzo y constancia					
ORDEN Y CUIDADO DEL MATERIAL	Orden y limpieza de sus cosas y de la clase					
	Cuidado del material propia y de la clase					
	Evita ruidos innecesarios y habla en voz baja					
AUTONOMÍA Y TRABAJO EN GRUPO	Autonomía en el aprendizaje					
	Participación en clase					
	Trabajo en grupo					
CONVIVENCIA	Respeto a los compañeros/as					
	Es respetado por los compañeros/as					
	Respeto y consideración a profesores y adultos					
	Respeto normas de clase y del colegio					

Notas:

- (1) Este aspecto no se observa nunca o casi nunca en la conducta del alumno/a
- (2) Este aspecto se observa alguna vez, pero de forma más puntual que sistemáticamente
- (3) Este aspecto se observa en algunas circunstancias sí y en otras no
- (4) Este aspecto se observa frecuentemente
- (5) Este aspecto se observa siempre o casi siempre

ANEXO IX

Modelo orientativo de plantilla para la síntesis de información

Modelo orientativo de plantilla para la síntesis de información

Alumno:

Clase:

		Cuestionario del alumno/a	Cuestionario padres y madres	Escala de observación del profesor	Síntesis de toda la información
LECTURA Y APRENDIZAJE	Gusto por la lectura				
	Hábito de lectura				
	Uso del diccionario y manejo libros de consulta				
	Leer para aprender				
HÁBITOS DE TRABAJO ESCOLAR	Gusto por aprender				
	Aprovechamiento del tiempo				
	Trabajo en clase				
	Realización de tareas en casa				
	Esfuerzo y constancia				
ORDEN Y CUIDADO DEL MATERIAL	Orden y limpieza de sus cosas y de la clase				
	Cuidado del material propio y de la clase				
	Evita ruidos innecesarios y habla en voz baja				
AUTONOMÍA Y TRABAJO EN GRUPO	Autonomía en el aprendizaje				
	Participación en clase				
	Trabajo en grupo				
CONVIVENCIA	Respeto a los compañeros/as				
	Es respetado por los compañeros/as				
	Respeto y consideración a profesores y adultos				
	Respeto normas de clase y del colegio				

Notas:

- (1) Este aspecto no se observa nunca o casi nunca en la conducta del alumno/a
- (2) Este aspecto se observa alguna vez, pero de forma más puntual que sistemáticamente
- (3) Este aspecto se observa en algunas circunstancias sí y en otras no
- (4) Este aspecto se observa frecuentemente
- (5) Este aspecto se observa siempre o casi siempre

Cuadernos de Inspección Educativa
Evaluación del **Sistema**

