



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Ministerio
de
Educación

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

Ceuta y Melilla 2009

Marco de la evaluación



Instituto de
evaluación

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

Ceuta y Melilla 2009

Marco de la evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto de Evaluación

C/ San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid, España

www.institutodeevaluacion.educacion.es

Fecha de edición: 2009

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

Ceuta y Melilla 2009

Marco de la evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto de Evaluación

Madrid 2009

Índice

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | ASPECTOS GENERALES | 7 |
| 2 | POBLACIONES..... | 9 |
| 3 | CONTEXTOS | 9 |
| 4 | PRUEBAS..... | 11 |
| 5 | EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS | 17 |
| 6 | ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 21 |
| 7 | INFORMES Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 23 |
| | ANEXOS..... | 25 |
| | ANEXO1: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA..... | 27 |
| | ANEXO 2: COMPETENCIA MATEMÁTICA | 51 |
| | ANEXO 3: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO..... | 71 |
| | ANEXO 4: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA | 89 |

1. ASPECTOS GENERALES

Las evaluaciones de diagnóstico

El marco legal

En los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica de Educación se establece la realización de evaluaciones de diagnóstico, en cuarto curso de la educación primaria y en segundo curso de educación secundaria obligatoria, respectivamente, indicando que "... todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos". Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas y "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".

La Ley establece además que "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 144.2), y "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" (artículo 144.3).

La LOE prescribe que "En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros" (artículo 144.3).

Las evaluaciones de diagnóstico deben dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados.

En este documento se presenta el marco de las evaluaciones de diagnóstico de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Este marco de la evaluación de diagnóstico sigue las pautas establecidas en el Marco de la Evaluación General de Diagnóstico elaborado por el Ministerio de Educación, del cual toma los planteamientos científicos y técnicos y el tratamiento para la evaluación de las competencias básicas.

Contenido del marco de la evaluación

El Marco de la evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla se ha desarrollado a partir del Marco de la Evaluación General de Diagnóstico, al que se remite en la mayoría de los apartados, estructurado en los siguientes bloques:

1. *Aspectos generales.* Se describen los fundamentos legales de las evaluaciones de diagnóstico, su finalidad, la relación con las evaluaciones generales de diagnóstico y el calendario de aplicación.
2. *Poblaciones.* Se detallan las poblaciones implicadas en las pruebas.

3. **Contextos.** Es necesario considerar los contextos socioculturales de alumnos y centros para poder explicar debidamente los resultados de la evaluación y las diferencias. En este sentido, la definición y la obtención de un índice socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros educativos facilitará la interpretación de los resultados en sus contextos adecuados y las propuestas fundamentadas de mejora educativa. Asimismo se recogerán datos sobre las variables de recursos y de procesos que contribuyan junto a las variables de contexto a explicar los resultados.
4. **Pruebas.** Se explicitan los criterios técnicos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de las pruebas: tipo de ítems, longitud, tiempos de aplicación, inclusión de preguntas abiertas, pautas para la elaboración de los ítems, etc.
5. **El objeto de la evaluación: las competencias básicas.** Se presenta un resumen de la descripción de cada una de las competencias básicas, así como los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con ellas, de acuerdo con lo establecido en el currículo básico y la presentación que realiza el Marco de la evaluación general de diagnóstico, que supone el desarrollo orientado hacia la evaluación de lo incluido en los reales decretos de enseñanzas mínimas para la educación primaria y para la educación secundaria obligatoria. También se reproducen los desgloses de cada competencia básica en los elementos que la componen: dimensiones, subdimensiones u otros componentes.
6. **Análisis de los resultados.** Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones, la desagregación de los datos y la determinación de niveles de rendimiento.
7. **Informes y difusión.** Se describen los tipos de informes según las audiencias a las que van destinados y los procedimientos para la difusión de los resultados.

Carácter revisable del marco de la evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla

El marco de la evaluación de diagnóstico no se concibe como un producto acabado, sino como un instrumento en permanente revisión y mejora. La experiencia de los estudios piloto de la evaluación general de diagnóstico y de las sucesivas aplicaciones de las pruebas de diagnóstico permitirá introducir las modificaciones y las correcciones oportunas en las siguientes versiones del marco.

Calendario de aplicación

La aplicación de las evaluaciones de diagnóstico se realiza a partir del curso escolar 2008-2009.

Fechas de la aplicación de las pruebas

Analizadas las ventajas e inconvenientes de distintos calendarios, se considera necesario evitar la coincidencia de dicha prueba con las evaluaciones del alumnado que los centros realizan a fin de curso. Por esta razón, se ha decidido realizar la aplicación de la prueba de evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla en la segunda quincena de mayo.

2. POBLACIONES

Las pruebas se aplicarán en todos los centros de educación primaria y de educación secundaria de Ceuta y Melilla, considerándose las poblaciones constituidas por el alumnado que se encuentra matriculado en los niveles 4º de educación primaria y 2º de educación secundaria obligatoria, respectivamente, en el curso escolar en que se lleva a cabo la evaluación de diagnóstico.

Junto con las pruebas de evaluación se aplicarán los cuestionarios de contexto, mediante los cuales se recoge información acerca de índices o variables relativos al contexto social, económico y cultural de alumnos y centros, los recursos de los centros educativos y los procesos que se desarrollan en los mismos. La información sobre estos aspectos se obtendrá a partir de los equipos directivos, del profesorado y del alumnado, además de las familias en la educación primaria.

3. CONTEXTOS

En las evaluaciones de diagnóstico de Ceuta y Melilla habrá de recogerse información relativa a los resultados de los alumnos, los contextos y las características específicas de los centros. La investigación educativa ha revelado desde hace varias décadas que los resultados en pruebas de rendimiento están modulados tanto por *factores contextuales* como por *factores relativos a procesos organizativos y/o de aula*.

Variables de contexto y de recursos

El contexto, los procesos y los recursos de la educación suelen evaluarse mediante cuestionarios específicos que incluyen múltiples y variadas preguntas concretas a los estudiantes, los directores, los profesores y, en su caso, las familias. Las respuestas a estas preguntas constituyen las variables primarias que describen los contextos, los procesos y los recursos de la educación y el aprendizaje.

Tomando como referencia las experiencias de evaluación, tanto en el ámbito internacional como local antes señalado, es muy aconsejable utilizar como elemento definitorio del contexto de los centros algún tipo de índice socioeconómico y cultural (ISEC). Éste estaría construido a partir de variables relativas al nivel de estudios y la situación laboral o profesión del padre y de la madre, y a los recursos culturales en el hogar.

El ISEC se puede calcular a dos niveles: de cada alumno/a considerado individualmente y el que corresponde al alumnado del centro. Como se ha señalado en la evaluación general de diagnóstico, lo que incide en los resultados no es tanto el origen social individual del alumno en sí mismo, sino la composición social del grupo o del centro: la composición social de la población de estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno

social individual. Eso significa que el ISEC medio del alumnado del centro combinado con el individual parece explicar más las diferencias entre el alumnado.

El ISEC que se utilizará en Ceuta y Melilla es el mismo de las evaluaciones generales de diagnóstico (al cual se remite), tipificado y con la misma escala que PISA. Las puntuaciones de los resultados de las pruebas de competencias básicas y las de este tipo de índices tipificados deberían expresarse en el mismo tipo de escala.

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

Además de las variables constitutivas del ISEC se incluyen las siguientes variables:

- Titularidad.
- Tamaño del centro.
- Alumnado inmigrante (origen, lengua, tiempo en España).
- Alumnado con necesidades educativas especiales.
- Plantilla (ratio, experiencia y formación docente).
- Inversión en educación (gasto público educativo en relación al PIB, gasto por estudiante en relación con la renta per cápita).
- Interés e implicación de las familias en la educación de los hijos.
- Tutoría.
- Tiempo de aprendizaje.
- Clima escolar.
- Actividades didácticas.
- Materiales didácticos.
- Procedimientos de evaluación.
- Liderazgo pedagógico.
- Desfase.
- Repetición.

Fuentes de información e instrumentos de contexto y de recursos

Los aspectos de contexto se suelen recoger por medio de cuestionarios a equipos directivos y alumnado. En el caso de las evaluaciones de diagnóstico, en educación secundaria los cuestionarios de contexto se dirigen al alumnado, a la dirección del centro y a los profesores de la muestra. En el caso de 4º de educación primaria, dada la edad del alumnado, se ha decidido la incorporación de un cuestionario a familias para recoger la información relativa al nivel de estudios y situación laboral de los padres y recursos del hogar. Algunos de los datos relativos a las circunstancias del centro y otros aspectos generales se obtendrán de los indicadores disponibles.

Variables de procesos

Se proponen los siguientes conjuntos de variables de procesos:

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

En cuanto a las fuentes de información e instrumentos para las variables de proceso, como no es posible recoger datos consistentes de los procesos mediante observaciones a lo largo del tiempo, los datos recogidos por medio de cuestionarios tienen que ver con percepciones de los agentes implicados, y como tales convendría tratarlos.

4. PRUEBAS

Características generales

La evaluación de competencias básicas en el alumnado de educación primaria y educación secundaria obligatoria requiere el empleo de instrumentos que incluyan ítems adecuados al tipo de competencias que han sido consideradas, que tengan en cuenta los contextos o situaciones definidos para que los sujetos demuestren su dominio y aplicación, y cuya administración resulte viable en el marco de una evaluación de diagnóstico.

La evaluación de los aprendizajes del alumnado se ha abordado a través de una variedad de técnicas aplicables en el aula. Al evaluar competencias, los métodos de evaluación más adecuados han sido los que basan la valoración en la información obtenida a partir de las respuestas del alumnado ante situaciones que exigen la aplicación de conocimientos. En el caso de determinadas competencias se requeriría una observación directa del desempeño del alumno, como ocurre en evaluación de ciertas habilidades manipulativas (por ejemplo, manejo de software para solucionar problemas), actitudes (hacia la lectura, la resolución de problemas, etc.) o valores (perseverancia, minuciosidad, etc.). Y, en general, el grado en que un alumno ha desarrollado las competencias básicas podría ser determinado a través de procedimientos como la resolución de problemas, la realización de trabajos y actividades prácticas, las simulaciones, la elaboración de portafolios, o mediante la elaboración de balances de competencias a partir de la autoevaluación o de entrevistas con el sujeto.

No obstante, todas estas aplicaciones resultan complejas cuando se trabaja con poblaciones amplias de sujetos y se pretende garantizar la comparabilidad. Las limitaciones que surgen en este sentido llevan a la utilización de pruebas escritas administradas colectivamente, que

constituyen el procedimiento habitual de las evaluaciones nacionales e internacionales que vienen realizándose sobre el rendimiento del alumnado. Junto a las pruebas de lápiz y papel, la evaluación de diagnóstico recurrirá a pruebas orales de comprensión oral.

Para llevar a cabo las evaluaciones de diagnóstico se ha decidido emplear pruebas en las que se combinen diferentes formatos de ítems, incluidos los propios de una prueba objetiva, para conformar instrumentos que se podrían denominar *pruebas escritas basadas en situaciones-problema*. Se trata de pruebas constituidas a partir de casos o situaciones que sirven como base para la interrogación, y que en la medida de lo posible remiten a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida escolar o extraescolar.

La redacción de ítems se apoya en la consideración de diferentes tipos de situaciones o contextos, que permiten abordar la evaluación de la competencia del alumnado para aplicar con éxito los conocimientos y habilidades adquiridos.

Las preguntas formuladas a partir de cada situación-problema van dirigidas, en líneas generales, a comprobar el grado de dominio de las competencias objeto de la evaluación, es decir a la capacidad para transferir conocimientos y habilidades aplicándolos a los problemas planteados en una diversidad de situaciones. Cada situación o caso representa un estímulo a partir del cual se plantea un *racimo* de cuestiones que podrían encuadrarse en algunos de los siguientes formatos:

- *Preguntas de respuesta cerrada*, bajo el formato de elección múltiple. Se trata tanto de preguntas de respuesta dicotómica, en las que sólo una opción es correcta y las restantes se consideran erróneas, como preguntas con escala de respuesta graduada, de tal manera que cabe pensar en una respuesta correcta, una o más respuestas parcialmente incorrectas y una o más respuestas totalmente erróneas.
- *Preguntas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados*. Este tipo de cuestiones contempla generalmente la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque podrían describirse diferentes caminos para llegar al mismo. Tanto el procedimiento como el resultado han de ser valorados, posibilitando el establecimiento de diferentes niveles de corrección en la respuesta en función del grado de desarrollo competencial evidenciado.
- *Preguntas abiertas que admiten respuestas diversas*, las cuales aun siendo correctas pueden diferir de unos sujetos a otros. Para reducir la subjetividad a la hora de la calificación, este tipo de preguntas han de ser valoradas por más de un juez e ir acompañadas de una plantilla de corrección, de tal manera que se intente cerrar las posibles respuestas a la pregunta estableciendo cuáles se considerarán correctas y cuáles no. La elaboración de criterios de corrección permite graduar las respuestas estableciendo, también en este caso, niveles de ejecución intermedios entre las respuestas correcta e incorrecta.

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

Elaboración de las pruebas

Para cada una de las competencias evaluadas, se parte de la matriz de especificaciones establecida en la evaluación general de diagnóstico que facilita la cobertura de todas las dimensiones o componentes de la competencia considerados, abordándolas desde los grandes bloques de contenido que están en la base de la estructura adoptada por el currículo escolar. Las diferentes áreas del currículo contribuyen al desarrollo de las competencias básicas y todas ellas estarán presentes en las matrices de especificaciones.

Partiendo de las respectivas matrices de especificaciones, el proceso de elaboración de las pruebas se ha realizado siguiendo el mismo proceso que la evaluación general de diagnóstico:

- Redacción de ítems por personal cualificado y debidamente capacitado.
- Revisión de ítems por personal cualificado, diferente de quienes los redactaron, para validación y verificación *a priori* de posibles sesgos (cultural-lingüístico), de género, etc.
- Selección de ítems que serán incluidos en las pruebas, tomando como criterios la revisión realizada a la que aluden los dos puntos anteriores.
- A partir de los ítems seleccionados, configuración de las pruebas y cuadernillos de aplicación.
- Diseño gráfico de las pruebas, de acuerdo con el formato que se decida adoptar.

Redacción de ítems

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

Para la redacción de ítems se ha recurrido a la colaboración de un grupo de expertos en los ámbitos de competencia y etapas evaluados, incluyendo profesorado, asesores, miembros de la inspección educativa y participantes en la elaboración de los diseños curriculares. Entre el profesorado participante se han incluido también profesores y profesoras de distintas especialidades.

Las pruebas de evaluación someterán al alumnado a situaciones-problema ante las que deberá demostrar en qué grado es capaz de activar sus conocimientos, habilidades, actitudes o valores. Las situaciones elegidas para recoger evidencias sobre el nivel de competencias de los alumnos irán referidas a realidades relativamente cercanas al alumno, similares a la que podrían plantearse al desenvolverse en la vida real. De ese modo, cuando un alumno se enfrenta a una situación-problema está aplicando lo que sabe o sabe hacer a una realidad que le es familiar o al menos que le resulta verosímil.

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

Formato de la prueba

Desde el punto de vista formal, las pruebas deben facilitar su uso por los destinatarios de las mismas y resultar atractivas, motivadoras. Para las pruebas de lápiz y papel, el tamaño de la hoja, el tipo y tamaño de la letra, la amplitud de los márgenes, los espacios para la respuesta, los dibujos o gráficos y otros aspectos formales han de contribuir a cubrir los dos criterios mencionados.

El lenguaje empleado se adaptará a la edad de los alumnos que van a ser evaluados, especialmente en la evaluación que se realiza en educación primaria. Una sintaxis compleja o un vocabulario inusual vendrían a introducir una dificultad añadida a las pruebas, cuyos resultados podrían verse en buena medida sesgados por el grado en que los sujetos han desarrollado su competencia para la comprensión de textos escritos.

Las pruebas se presentan en soporte papel, con las salvedades que el propio contenido de algunas pruebas impone. De hecho, al evaluar la comprensión oral, el soporte de las pruebas incluiría también registros en audio para ser reproducidos a los alumnos en el momento de la aplicación.

En el caso de las pruebas de evaluación que nos ocupan, las respuestas podrían implicar la redacción de un texto, la elaboración de un dibujo o la ejecución de algoritmos de cálculo, tareas todas ellas que generan registros escritos de una cierta extensión y que se prestan en menor medida a ser consignadas directamente sobre una hoja de respuestas. Responder en el mismo cuadernillo donde aparecen las preguntas resultará más cómodo para el alumno, que en todo momento tendrá delante la pregunta a la que está respondiendo, y evitará posibles errores derivados de una mala ubicación de las respuestas en la hoja.

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

- Cuadernillos para el alumnado conteniendo las respectivas pruebas, con espacios claramente indicados donde éste pueda consignar las respuestas.
- Grabaciones en audio correspondientes a textos que formen parte de la prueba, para ser reproducidas mediante los dispositivos adecuados.
- Manual de instrucciones, incluyendo las normas de aplicación, plantillas de corrección y hojas de anotación de incidencias para los administradores.
- Criterios de corrección y puntuación para todos los ítems, de tal manera que inequívocamente se indica a los correctores cómo han de calificar las respuestas del examinado.

Longitud y tiempo de aplicación de las pruebas

Las pruebas se aplicarán en dos días consecutivos, en dos sesiones cada día. La duración de las pruebas será de 50 minutos para cada competencia básica evaluada, a fin de mantener la concentración del alumnado. Entre cada competencia evaluada en cada sesión, se realizará un descanso de una duración equivalente al recreo de mañana del alumnado y que coincidirá con el mismo.

En 2009, la distribución del horario será:

| | Primera jornada | Segunda jornada |
|----------------|--|-----------------------|
| Primera sesión | C. Comunicación lingüística | C. Matemática |
| Descanso | | |
| Segunda sesión | C. Conocimiento y la interacción con el mundo físico | C. Social y ciudadana |
| Tercera sesión | Cuestionario del alumnado | |

Aplicación de las pruebas

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

La aplicación, como la corrección, debería correr a cargo de profesores y personal de la administración educativa.

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

a) Fase preparatoria

Preparar la aplicación de las pruebas comienza por la *sensibilización de la comunidad educativa sobre el sentido y la naturaleza de la evaluación* que se va a llevar a cabo.

- La aplicación de las pruebas va precedida de una información a la comunidad educativa, tratando de aclarar el sentido de la evaluación y motivar a su realización. Al margen de la difusión hecha por diferentes medios sobre los propósitos y la naturaleza de la evaluación, la administración educativa se dirige a los equipos directivos de los centros y a los profesores tutores de los cursos implicados en la evaluación a fin de proporcionarles la información necesaria.
- Los intentos de sensibilizar a la comunidad educativa, y en particular a los agentes directamente implicados en la evaluación, van acompañados de garantías sobre el carácter confidencial de los resultados y sobre su utilización con fines exclusivamente vinculados a la evaluación de diagnóstico. Se aclarará a estas audiencias que no se van a publicar datos sobre los individuos evaluados ni clasificaciones con el lugar que ocupan los centros en función de los resultados conseguidos por su alumnado.

b) Fase de ejecución

Se decidirá un calendario de aplicación común para todos los centros de la misma etapa. La aplicación se llevará a cabo en los grupos de 4º de educación primaria o 2º de educación secundaria obligatoria. En la aplicación de las pruebas habrá que insistir a los alumnos en el interés que tiene la realización de esta actividad con la máxima seriedad y concentración.

Corrección de las pruebas

Finalizada la aplicación, el responsable designado en cada centro realizará la *corrección de las pruebas*. Para ello, utilizará los criterios de corrección y puntuación facilitados, así como las pautas y recomendaciones transmitidas por la administración educativa. Tanto para la aplicación como para la corrección, se podrían organizar sesiones formativas que ayudaran a coordinar la actuación de todos los agentes.

Los ítems de alternativa múltiple tendrán una puntuación de 0 ó 1 punto, mientras que los de respuesta semiconstruida o construida, podrán alcanzar un valor de 0, 1 ó 2 puntos como máximo. Todo ello permitirá calcular la puntuación global de los alumnos, que servirá de base para la elaboración de los diferentes informes de resultados, expresados en porcentajes (informes previos) o mediante una puntuación transformada de media 500 y desviación típica 100 (informes definitivos).

La utilización de plantillas que permiten asignar puntuaciones es fundamental en el caso de las preguntas de elaboración que requieren una respuesta no cerrada. El manejo de tales plantillas sería uno de los contenidos abordados en las sesiones formativas dirigidas a los correctores, de tal modo que se viera favorecida la homogeneidad en la corrección.

Cuestionarios de contexto

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

Los cuestionarios de contexto incluirán una serie de ítems a través de los cuales se recoja información suficiente para el estudio de las variables del contexto socioeconómico y cultural de los alumnos y de los centros, de los procesos y los recursos educativos asociados a la adquisición de las competencias básicas.

El contenido de los cuestionarios dará cobertura al conjunto de variables consideradas en el apartado referido a los contextos en este marco de la evaluación. De acuerdo con las poblaciones consideradas en la evaluación, los cuestionarios irán dirigidos a los alumnos y alumnas que responden a las pruebas de evaluación, los profesores y profesoras de ese alumnado (en el caso de educación primaria, solo tutores), los directores o directoras de los centros y, en su caso, las familias.

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

- Se intentará que los cuestionarios no dupliquen la información obtenida desde diferentes fuentes, salvo que se considere conveniente la triangulación en algún caso. Para ello, habrá que concretar qué variables deben ser estudiadas a partir de la información que aporta cada uno de los colectivos de informantes, planteando las cuestiones correspondientes a quienes poseen mayor capacidad para informar sobre el aspecto en cuestión.

- Las preguntas serán preferentemente cerradas, con el fin de reducir el esfuerzo de quienes responden y facilitar también las tareas de corrección y análisis.

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

- Los cuestionarios dirigidos al alumnado se administrarán a continuación de las pruebas de evaluación.
- Los cuestionarios dirigidos al profesorado y a la dirección de los centros pueden ser respondidos utilizando procedimientos telemáticos.
- En educación primaria, el tutor o tutora del alumno, se encargará de hacer llegar el cuestionario a las familias, fijando un plazo para su devolución.

5. EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Introducción

La Ley 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación, prescribe la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Las competencias básicas establecidas son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En el Marco de la evaluación general de diagnóstico se ha realizado una descripción de las competencias, orientada a la evaluación, que refleja el desarrollo posible en esos niveles con arreglo a lo que determinan las enseñanzas mínimas, acordadas para su consideración común a escala de Estado.

La evaluación de las competencias básicas prevista para Ceuta y Melilla entiende las competencias como lo hace la evaluación general de diagnóstico, en su dimensión integradora de conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se requieren para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa y la incorporación satisfactoria en la vida adulta del alumnado, que sustenten un aprendizaje a lo largo de toda la vida y que resultan transferibles y multifuncionales.

Y tal evaluación se hace necesaria en cuanto ilustra con sus resultados los diferentes grados de adquisición de las competencias básicas por el alumnado, en cada curso analizado, proporcionando al profesorado, a las administraciones y en su caso a las familias y al propio alumnado, elementos descriptivos esenciales para reorientar los procesos educativos.

En consecuencia, el objeto de la evaluación de la adquisición de las competencias básicas del currículo se define como la medición del grado de logro de los aspectos del currículo a que se alude en el artículo 6.2 de la Ley Orgánica de Educación y que se desarrollan en los Reales Decretos 1513/2006 de 7 de diciembre y 1631/2006 de 29 de diciembre respectivamente para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, a la luz del enfoque metodológico y conceptual que se deriva del marco de competencias propuesto por la Unión Europea.

El enmarque preciso de este tipo de evaluación es así concebido como un espacio de trabajo referido a las *competencias básicas* desde las *enseñanzas mínimas (criterios de evaluación y contenidos)*.

Esta tarea, en un camino de ida y vuelta permanente de una y otra referencia, exige una utilización adecuada de ambas fuentes.

Cuadro de intersecciones entre cada área o materia y cada competencia

Como se señala en la normativa estatal, y en el Marco de la evaluación general de diagnóstico, no se puede identificar ninguna competencia con una sola materia y viceversa. Una aproximación a una visión integrada conduce al siguiente cuadro de intersecciones, como referencia para la evaluación de las competencias básicas del currículo de educación primaria, al señalar las contribuciones especialmente aportadas por las diferentes áreas al desarrollo de las competencias básicas. Se resalta el grado de relación entre las mismas estableciendo varios niveles cualitativos de relación¹.

| Competencias | Nº | Conocimiento del Medio | Artística | E. Física | Lengua | Idioma | Matemáticas | Ciudadanía |
|--------------|----|------------------------|-----------|-----------|--------|--------|-------------|------------|
| | 1 | ●● | ● | □ | ●● | ●● | □ | ● |
| 2 | ● | ● | □ | □ | □ | ●● | □ | |
| 3 | ●● | ● | ● | □ | □ | ● | □ | |
| 4 | ● | ● | □ | ● | ● | ● | □ | |
| 5 | ●● | ● | ● | ● | ● | □ | ●● | |
| 6 | ● | ●● | □ | ● | ● | □ | ● | |
| 7 | ●● | ● | ● | ●● | ●● | ●● | □ | |
| 8 | ● | ● | ● | ● | ● | □ | ● | |

Del mismo modo, las contribuciones más nítidas de las distintas materias de la educación secundaria al desarrollo de las competencias se reflejan en la siguiente matriz de relaciones.

¹ La intensidad de la relación de cada área o materia con la competencia se gradúa de mayor a menor con ●●, ● y □.

| Competencias | Nº | CC. NN | Ed. Física | CC. SS. GH | Lengua | Idioma | Matemáticas | EPV | Música | Tecnol. | Ciudadana |
|--------------|----|--------|------------|------------|--------|--------|-------------|-----|--------|---------|-----------|
| | 1 | ● | □ | ● | ●● | ●● | □ | □ | □ | □ | □ |
| | 2 | ● | □ | ● | □ | □ | ●● | ● | □ | ● | □ |
| | 3 | ●● | □ | ●● | □ | □ | ● | □ | □ | ●● | ● |
| | 4 | ● | □ | ● | ●● | ● | ● | □ | □ | ●● | □ |
| | 5 | □ | ● | ●● | ● | ● | □ | □ | □ | □ | ●● |
| | 6 | □ | □ | ●● | ● | ● | □ | ●● | ●● | □ | □ |
| | 7 | ●● | □ | ●● | ●● | ●● | ●● | □ | □ | □ | □ |
| | 8 | □ | ● | ● | ● | ● | ● | □ | □ | ● | ● |

Esta visualización subraya el carácter transversal de las competencias y proporciona orientaciones para una adecuada aproximación a una evaluación de competencias del currículo, en la medida en que el mapa de referencias es desigual, refuerza la idea de la competencia como eje prioritario y resalta firmemente la inconveniencia de asociar de manera limitada la evaluación de cualquier competencia a una o unas pocas áreas de conocimiento.

Por otra parte, esta representación orienta sobre la distribución de las cuestiones que integrarán cada parte de la prueba de modo que los componentes de cada competencia tengan el peso relativo adecuado.

Las dimensiones de las competencias

Para la evaluación de las competencias básicas del currículo en las evaluaciones diagnósticas, se han tenido en cuenta tres elementos:

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

- Las situaciones y contextos

El currículo define las competencias básicas con carácter terminal de las enseñanzas básicas. No obstante, dado que se van a evaluar al término del segundo ciclo de educación primaria y del primer ciclo de educación secundaria obligatoria, deberían analizarse estos contextos y situaciones para que la evaluación sea realmente competencial.

- Los procesos

Son acciones de índole cognitiva, afectivo social, e incluso física que el alumnado pone en marcha para solucionar una situación problemática utilizando el conocimiento pertinente en un contexto determinado.

- Los conocimientos, destrezas y actitudes

Incluyen todos aquellos conceptos, destrezas y actitudes establecidos en el currículo de la etapa correspondiente debidamente asimilados de forma significativa y que son necesarios para desempeñarse con pericia en las situaciones y contextos concretos en los que se desenvuelve el alumnado en su vida ordinaria.

El desglose de las competencias básicas

Los documentos en los que se recogen las dimensiones de las competencias básicas son los mismos que los elaborados para el Marco de la evaluación general de diagnóstico y se reproducen en los anexos de este documento: comunicación lingüística (anexo 1), matemática (anexo 2), conocimiento e interacción con el mundo físico (anexo 3) y social y ciudadana (anexo 4). La presentación de estos desgloses sigue en todos los casos el siguiente orden.

1. **Presentación de la competencia básica** (de acuerdo con los RR. DD. de enseñanzas mínimas).
2. **Dimensiones de la competencia**
 - a. Contextos y situaciones.
 - b. Procesos.
 - c. Bloques de contenido.
 - d. Actitudes, en su caso.
3. **Cuadros de relaciones**
 - a. Cuadro en el que se relacionan, a través de los criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo que contribuyan a la competencia, los procesos y los bloques de contenidos.
 - b. Tabla resumen de las actitudes, en su caso.
4. **Matriz de especificaciones de la competencia** con una propuesta del peso ponderal de los procesos y de los conocimientos y, en su caso, de las actitudes.
5. **Matriz de especificaciones** con las unidades de evaluación e ítems propuestos.
6. **Colección de unidades de evaluación** (estímulos e ítems correspondientes).

Las pruebas presentan el siguiente formato:

- En cada una de las competencias básicas, los porcentajes del tipo de preguntas deben ajustarse aproximadamente a la siguiente distribución:
 - 50% (como mínimo) de preguntas de opción múltiple (4 alternativas).
 - 20% (como máximo) de preguntas totalmente abiertas.
 - 30% de preguntas de respuesta construida semiabiertas.
- Se elaborará un cuadernillo para cada una de las competencias básicas evaluadas.
- Cada cuadernillo consta de varias unidades de evaluación (estímulos) y, cada una de ellas, de varias preguntas basadas en el estímulo propuesto, hasta un total aproximado de 30 ítems.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Obtención de puntuaciones

En un primer momento, las pruebas de evaluación permitirán obtener una puntuación directa a partir de las puntuaciones asignadas a cada ítem. En el caso de ítems dicotómicos (acierto-errores), la puntuación será 1 ó 0, mientras que en el caso de los ítems politómicos (respuestas graduadas) la puntuación puede admitir los valores (0,1 ó 2).

La puntuación directa será considerada como un instrumento para aplicar la teoría de respuesta al ítem (TRI). La evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla será normativa, basada en una puntuación transformada a una escala común con una media global de 500 puntos y una desviación típica de 100 puntos, que es la utilizada en la evaluación general de diagnóstico española y en proyectos internacionales como PISA o PIRLS - TIMSS. Habría que insistir a la comunidad educativa en que no puede interpretarse como nivel satisfactorio el alcanzar el punto medio de la escala, es decir 500, o como insatisfactorio el no alcanzarlo. Para valorar los resultados es necesario conocer lo que saben hacer los alumnos y esa información la ofrecen los distintos niveles fijados por una serie de puntuaciones de corte, que se establecerán una vez realizada la prueba.

Los puntos de corte de la escala representarán entonces competencias o habilidades alcanzadas por los alumnos situados en esa puntuación o por encima de ella. Para determinar la escala bastaría con asignar significado a dos puntos.

Para garantizar que se miden adecuadamente las competencias básicas del alumnado con independencia del nivel de dificultad de las pruebas, la puntuación transformada se obtendrá, como en las evaluaciones generales de diagnóstico, a partir de alguno de los modelos de la TRI, la solución más rigurosa para medir el resultado.

En cuanto al modelo TRI finalmente escogido, el modelo logístico de un parámetro para ítems dicotómicos, formulado por Rasch (1960), puede ser suficiente para calibrar los ítems y estimar las puntuaciones, teniendo la ventaja de su mayor simplicidad, al considerar únicamente el parámetro de dificultad. No obstante, el modelo de tres parámetros puede ofrecer más posibilidades en el pilotaje para seleccionar los ítems que presenten mejor comportamiento psicométrico. El Instituto de Evaluación adoptará el modelo más adecuado a esta evaluación, teniendo en cuenta para ello la bondad de ajuste lograda a cada modelo. En el caso de los ítems politómicos, la curva característica del ítem habrá de determinarse a partir de modelos adecuados para respuestas multicategoriales.

Información proporcionada

La evaluación deberá ofrecer, en primer lugar, resultados promedios y niveles de rendimiento para cada alumno, grupo, centro y ciudad, relativos al grado de adquisición o dominio de cada competencia por parte del alumnado. Se concretarán dichos niveles en las diferentes dimensiones o subdimensiones de cada una de las competencias evaluadas. Los resultados básicos se presentarán en dos formas: empleando medidas de tendencia central y dispersión

de las puntuaciones obtenidas por los alumnos, y presentando los porcentajes de alumnos que se sitúen en cada nivel de competencia. Siempre se dará información sobre la precisión de las medidas, en la forma de errores estándar, intervalos de confianza o similares. La información fundamental la aportarán los índices de dificultad y discriminación y los datos se manejarán en puntuación TRI.

Para el análisis de los datos de contexto, teniendo en cuenta lo presentado en el apartado dedicado a este tema en el presente marco de la evaluación, se utilizarán índices similares a los empleados en la evaluación general de diagnóstico o en PISA, que ya han sido ampliamente difundidos y resultan bastante comprensibles para la opinión pública. En el caso de constructos como el índice socioeconómico, también se optará por el método PISA, basado en el análisis de componentes principales que ofrece las correspondientes puntuaciones factoriales. El análisis de componentes se realizará en las dos ciudades por separado para asegurar la validez del índice. Por último, se dará un tratamiento diferenciado a los constructos multifuente, obtenidos mediante ponderación de los resultados de los distintos cuestionarios (por ejemplo, alumnado, padres, profesorado).

Desagregación de los datos

Los resultados se desagregarán, como se ha señalado, en función de los estratos considerados: alumnos, grupos, centros y ciudades autónomas.

Uno de los objetivos de la evaluación de diagnóstico es permitir una comparación de los rendimientos obtenidos. El análisis de datos debe contribuir a explicar las diferencias.

Ese fin se conseguiría, al menos, por dos procedimientos. Por un lado, habrá que indicar con claridad las diferencias estadísticamente significativas, con un intervalo de confianza y un valor *p* razonables. Las soluciones adoptadas son las propuestas en la evaluación general de diagnóstico, a las que se remite este marco.

Análisis de resultados: adquisición de las competencias básicas y equidad

Los datos más importantes que ofrecerán las evaluaciones de diagnóstico son los relativos al rendimiento del alumnado. Los indicadores de referencia serán la media global, el porcentaje de alumnos situados en los distintos niveles de rendimiento, los resultados en cada una de las dimensiones de las competencias evaluadas y la relación de todos estos resultados con los diferentes factores asociados medidos: (situación social, económica y cultural de alumnos y centros, características de los centros, organización y funcionamiento, recursos educativos y trabajo de los equipos docentes).

7. INFORMES Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La finalidad de la evaluación de diagnóstico es múltiple. Primero, informar a alumnos, familias, centros y administración educativa sobre el progreso de los alumnos en la adquisición de las competencias básicas. Segundo, permitir la comparación y el análisis de los resultados. Tercero, establecer las medidas de mejora por parte de equipos docentes, directivos, inspección y administración educativa. Cuarto, aportar los recursos necesarios para hacer posibles las mejoras propuestas.

Audiencias

Los resultados de la evaluación se difundirán adecuadamente entre alumnos y familias, el profesorado y los centros educativos y la autoridad educativa. También se ofrecerán los resultados globales de cada ciudad al conjunto de la sociedad.

¿Qué tipos de informe se elaborarán?

Se elaborarán los tipos de informe que aparecen en la Tabla adjunta. Al decidir la estructura del informe y a la hora de redactar cada uno habrá de tenerse muy presente la audiencia correspondiente.

| Informe / cobertura | Audiencia | Formato / contenido |
|--|--|---|
| Marco teórico de las ED e informes técnicos de las ED | <i>Profesores y profesionales de la educación, investigación y evaluación educativa.</i> | Marco y descripción detallada de los aspectos metodológicos de las ED. |
| Resumen ejecutivo | <i>Los administradores de la educación del Ministerio de Educación y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.</i> | Resumen de resultados principales de los alumnos y centros de cada ciudad con énfasis en aquellos que pueden ser útiles en la toma de decisiones de política educativa. |
| Informe individualizado y reservado de centro y aula | <i>Dirección y equipo docente de cada centro.</i> | Resultados contextualizados de los alumnos de cada grupo y del conjunto del centro, referidos a los globales de la ciudad. |
| Informe individualizado y reservado de cada alumno | <i>Cada uno de los alumnos y sus familias.</i> | Datos del alumno, referidos a los promedios de grupo, centro y ciudad. |

Tipos de informes

En un plazo no superior a diez días desde la realización de las pruebas, se presentará un primer informe, provisional, a todas las audiencias antes señaladas, con porcentajes de acierto en cada competencia y en sus respectivas dimensiones, y una primera valoración del índice social, económico y cultural de cada alumno, centro y ciudad.

Una vez realizados los análisis psicométricos de acuerdo con la TRI, se elaborarán los informes definitivos, para las audiencias mencionadas, antes de finalizar el primer mes del curso siguiente.

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

ANEXOS:

Los Indicadores y variables de contexto, recursos y procesos en la evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla, así como la descripción de las competencias básicas son los recogidos en el Marco de la Evaluación General de Diagnóstico, al que se remite al lector. Sin embargo, se reproducen a continuación los anexos del Marco de la Evaluación General de Diagnóstico correspondientes a las cuatro competencias evaluadas en 2009, a fin de facilitar al lector la lectura del tratamiento que a efectos de la evaluación se ha hecho de las citadas competencias.

ANEXO 1

LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1. Presentación de la competencia básica en comunicación lingüística

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.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas. Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.²

² Se reproduce, como descripción básica de la competencia, la que aparece en los Reales Decretos de Mínimos para Educación Primaria y para Educación Secundaria Obligatoria. Es de esta descripción de la que parten los distintos estudios para elaborar las tablas que especifican el proceso de evaluación.

2. Dimensiones de la competencia

La complejidad de la competencia en comunicación lingüística supone tener en cuenta, por un lado, la competencia comunicativa en la propia lengua y en lengua extranjera y, en ambas, se deben contemplar tanto las habilidades orales como las escritas y, en todos los casos, tanto referidas a las capacidades de comprensión como a las de expresión. Por otro lado, es preciso tener en cuenta que el proceso de evaluación de diagnóstico tiene que concretarse en aquellos contenidos que todo estudiante español ha de conocer. No son otros esos contenidos que los que figuran en los distintos Reales Decretos de Mínimos³ elaborados tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria Obligatoria. Por último, como el objeto de evaluación no son en sí los contenidos sino la competencia en su manejo, es preciso, primero definir en qué contextos o situaciones se van a situar las distintas pruebas o ejercicios, en segundo lugar, describir el conjunto de procesos inscritos en las distintas dimensiones de la competencia y, por último, identificar el conjunto de actitudes asociadas a la evaluación de la competencia.

a. Contextos y situaciones

Los Reales Decretos de Mínimos proporcionan información suficiente para establecer los contextos o situaciones en que se han de plantear las unidades de evaluación para cada una de las destrezas. A continuación, se describen esos contextos asociados a las destrezas de comprensión y expresión tanto oral como escrita. La descripción de cada contexto consta de dos partes: una para describir la situación y temática tipo y otra para describir la modalidad discursiva o textual susceptible de ser empleada en cada caso.

³ En todas las ocasiones en las que, a lo largo de este documento, se hace referencia a los Reales Decretos de Mínimos, se está aludiendo a alguno de los siguientes marcos legales:

- Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y del RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Anexo II del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y del RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

| Cuarto curso de Educación Primaria. Lengua castellana Competencia en comunicación lingüística / Contextos | |
|---|---|
| Situación y temática | Modalidades discursivas y textuales |
| | Comprensión lectora |
| <p>Temática: temas históricos, de actualidad, sobre la naturaleza, temas escolares, temas familiares...</p> <p>Situaciones: sociales, escolares, familiares y conocidas.</p> | <p>Tipo de texto: continuo y discontinuo.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: informativos, explicativos, argumentativos, descriptivos, narrativos, publicitarios, literarios (poemas y cuentos).</p> <p>Vocabulario: común, específico de materias como las ciencias sociales, las naturales, el arte, etc.</p> <p>Modelos de texto: cartas, normas de clase, reglas de juego, noticias, textos escolares, tablas de doble entrada de uso habitual en la vida cotidiana, textos dialogados.</p> |
| | Comprensión oral |
| | <p>Tipo de texto: audiovisual.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: informativos, explicativos, argumentativos, descriptivos, narrativos, publicitarios, literarios (cuentos).</p> <p>Vocabulario: común, específico de materias como las ciencias sociales, las naturales, el arte, etc.</p> <p>Modelos de texto: noticias orales, breves reportajes, exposiciones cortas, instrucciones para realizar tareas, diálogos.</p> |
| | Expresión escrita |
| <p>Temática: temas históricos, sociales, de actualidad, sobre la naturaleza, temas escolares, temas familiares, oficios.</p> <p>Situaciones: cotidianas y escolares, hechos próximos a la experiencia de los estudiantes.</p> | <p>Tipo de texto: continuo, discontinuo, visual.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: informativos, normativos, instructivos, explicativos, argumentativos, descriptivos, narrativos, publicitarios, literarios (cuentos).</p> <p>Vocabulario: común, específico de materias como las ciencias sociales, las naturales, Matemáticas, arte, etc.</p> <p>Modelos de texto: cartas, normas de convivencia, avisos, solicitudes (pueden incluir tablas, gráficos, imágenes, esquemas...), diálogos.</p> |

| Cuarto curso de Educación Primaria. Lengua extranjera Competencia en comunicación lingüística / Contextos | |
|--|---|
| Situación y temática | Modalidades discursivas y textuales |
| | Comprensión lectora |
| <p>Temática: temas conocidos.</p> <p>Situaciones: situaciones en las que se pretenda una finalidad concreta, aspectos de la vida cotidiana referida a horarios, comidas, tradiciones, festividades y formas de relacionarse de las personas.</p> | <p>Tipo de texto: continuo, discontinuo.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: narraciones, descripciones, instrucciones.</p> <p>Vocabulario: palabras, términos y expresiones conocidos.</p> <p>Modelos de texto: notas, normas de aula, cartas, carteles, cuentos, diálogos.</p> |
| | Comprensión oral |
| <p>Temática: temas familiares y de interés.</p> | <p>Tipo de texto: oral.</p> <p>Vocabulario: conocido.</p> <p>Modelos de texto: diálogos básicos, pequeñas narraciones.</p> |
| | Expresión escrita |
| <p>Temática y situaciones: necesidades inmediatas como pedir permiso, pedir en préstamo, localizar objetos o personas, el tiempo atmosféricos, gustos, habilidades, rutinas, hábitos, lenguaje de aula.</p> | <p>Modelos de texto: partir de modelos con una finalidad determinada y con un formato establecido, notas, instrucciones o normas, cartas, carteles, folletos, cómics o descripciones sencillas, diálogos.</p> |

| Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana Competencia en comunicación lingüística / Contextos | |
|---|--|
| <i>Situación y temática</i> | <i>Modalidades discursivas y textuales</i> |
| <p>Temática: temas históricos, sociales, de actualidad, sobre la naturaleza, temas escolares, temas familiares, oficios, información científica y técnica, información sobre hechos o acontecimientos destacables.</p> <p>Situaciones: vida cotidiana, relaciones sociales, situaciones próximas a la experiencia del alumnado.</p> | <p>Comprensión lectora</p> <p>Tipo de texto: continuo, discontinuo, visual, gráfico. Formas, tipologías y géneros: descripción, narración, exposición, argumentación, textos publicitarios y periodísticos (crónicas, noticias), instructivos, artículos de diccionario, enciclopedia, glosario o web, textos literarios (cuento, poema, texto teatral). Vocabulario: terminología básica específica de las distintas áreas, usos coloquiales y formales, registro divulgativo. Modelos de texto: planteamientos de problemas, noticias, crónicas, normas, avisos, comunicaciones, artículos de diccionario, glosarios, enciclopedias, webs, declaraciones públicas, instrucciones sencillas, textos dialogados.</p> |
| | <p>Comprensión oral</p> <p>Tipo de texto: audiovisual, oral. Formas, tipologías y géneros: descripción, narración, disertación, argumentación, géneros periodísticos (noticia, crónica), documental, publicidad, exposiciones, instrucciones. Vocabulario: terminología específica básica de distintas áreas del conocimiento, usos coloquiales y formales, registros divulgativos. Modelos de texto: presentación de una tarea, instrucciones, declaraciones públicas, avisos, normas, noticias, diálogos.</p> |
| <p>Temática: información divulgativa de carácter científico y técnico, temas sociales, informaciones de actualidad, presentaciones de tareas para su realización, temas escolares.</p> <p>Situaciones: presentación de un proyecto, presentación de un plan de trabajo, temas próximos a la experiencia del alumnado y al ámbito académico.</p> | <p>Expresión escrita</p> <p>Tipo de texto: continuo, discontinuo, visual, gráfico. Formas, tipologías y géneros: descripción, narración, disertación, argumentación, géneros periodísticos (noticia, crónica), documental, publicidad, exposiciones, instrucciones. Vocabulario: terminología específica básica de distintas áreas del conocimiento, usos coloquiales y formales, registros divulgativos. Modelos de texto: presentación de una tarea, instrucciones, declaraciones públicas, avisos, normas, noticias, diálogos.</p> |

| Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Lengua extranjera Competencia en comunicación lingüística / Contextos | |
|---|--|
| <i>Situación y temática</i> | <i>Modalidades discursivas y textuales</i> |
| <p>Temática: asuntos familiares, contenidos de otras materias. Situaciones: pedir información y aclaración, pedir permiso, trabajar en grupo, juegos, simulaciones, juegos de rol.</p> | <p>Comprensión lectora</p> <p>Tipo de texto: continuos, discontinuos. Vocabulario: expresiones comunes, frases hechas, léxico apropiado a contextos concretos cotidianos. Modelos de texto: correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas web, letras de canciones, diálogos.</p> |
| | <p>Comprensión oral</p> <p>Tipo de texto: continuo y discontinuo. Modelos de texto: narraciones sencillas, diálogos.</p> |
| <p>Temática: actividades habituales, asuntos cotidianos y predecibles procedentes de los medios de comunicación. Situaciones: pedir información y aclaración, pedir permiso, trabajar en grupo, juegos, simulaciones, juegos de rol.</p> | <p>Expresión escrita</p> <p>Tipo de texto: continuo y discontinuo. Vocabulario: lenguaje formal y no formal, expresiones comunes, frases hechas, léxico apropiado a situaciones cotidianas. Modelos de texto: correspondencia postal o informática, textos diversos con estructura y conectores sencillos, descripciones, narraciones, planes, proyectos, cartas, postales, formularios, diálogos.</p> |

b. Procesos

El planteamiento inicial para la confección del mapa de procesos toma como principio de estructuración el hecho de que la evaluación ha de centrarse en las dos grandes áreas que delimitan el campo de la competencia comunicativa: la de la comprensión y la de la expresión. Como en la sociedad actual las destrezas comunicativas de cualquier hablante se desarrollan tanto a través de procedimientos orales como escritos, estas dos grandes áreas se subdividen, en otro nivel, en dos apartados cada una, lo que origina un mapa que se puede representar del siguiente modo:

| Área de la comprensión | | Área de la expresión | |
|------------------------|---------|----------------------|---------|
| Oral | Lectora | Oral | Escrita |

Este esquema, que afecta a toda la competencia en comunicación lingüística, permite ya identificar las cuatro destrezas básicas que van a ser objeto de evaluación:

| | | | |
|------------------|---------------------|----------------|-------------------|
| Comprensión oral | Comprensión lectora | Expresión oral | Expresión escrita |
|------------------|---------------------|----------------|-------------------|

Para cada par de destrezas, el de comprensión y el de expresión, se han descrito, además, los procesos básicos en los que se va a centrar la evaluación concebidos como conjuntos de acciones encaminadas a un fin común. Tales procesos son los que se identifican en la siguiente tabla:

| Comprensión oral y lectora | | | | |
|-------------------------------|--------------|------------------------|------------------------|----------------------------|
| Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración | Transferencia y aplicación |

| Expresión oral y escrita | | | | |
|--------------------------|----------------|----------|------------|-------------------------|
| Planificación | Textualización | | | Revisión y presentación |
| | Coherencia | Cohesión | Adecuación | |

Los procesos vinculados con las destrezas de **comprensión** se definen del siguiente modo:

| Denominación | Descripción |
|--------------------------------------|--|
| Aproximación e identificación | Extraer datos, hechos o informaciones básicas de un texto y relacionarlos con términos y conceptos propios de un determinado campo del conocimiento o la experiencia que pueda identificar o recordar. Es un proceso que requiere capacidad para percibir, descodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración rápida e inicial. De este modo el alumnado podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto y, activar, en consecuencia, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo y entenderlo. |
| Organización | Organizar la información obtenida reconociendo e identificando partes y relaciones entre ellas que les permitan elaborar esquemas, agrupar la información en bloques funcional o semánticamente afines, reconocer un orden y vincular la información con campos bien acotados y definidos de conocimiento. |
| Integración y síntesis | Sintetizar la información extraída mediante la comparación o el contraste de la información obtenida del texto y de las operaciones anteriores, el examen de las relaciones identificadas y la eliminación de la información no relevante. Esta labor de integración permitirá ordenar información dispersa en el texto en secuencias bien conectadas para captar la intención y el sentido global del texto y, en fin, reelaborar la información mediante formas como el resumen, mapas conceptuales o esquemas. |
| Reflexión y valoración | Se trata de un proceso de reflexión crítica para hacer valoraciones sobre las cualidades del texto en lo referido a la calidad, relevancia, utilidad, eficacia y eficiencia de la información que permite obtener. En el transcurso del proceso es preciso aportar nuevos datos y realizar inferencias complejas en las que entran en juego tanto las informaciones aportadas por el texto como los conocimientos y las experiencias previos del estudiante. Tratándose también de un proceso de valoración aportará datos o ideas que tiendan bien a la convergencia o bien a la divergencia, tanto parciales como totales, con respecto a la información que aporta al texto original y el modo en que lo hace. |
| Transferencia y aplicación | Si la definición del proceso anterior tiene que ver con la capacidad de manejar, reordenar y valorar la información que proporciona un texto vinculando los aspectos formales y de contenido, el proceso de transferencia y aplicación consiste en adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto. El proceso supone, por un lado, que el alumnado ha asimilado la información que le proporciona el texto, por otro, que es capaz de manejarla de modo autónomo y, por último, que puede transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas. No se trata tan solo de manejar la información que proporciona el texto sino también de utilizarla para aplicarla a situaciones distintas, es decir, de aprehender el sentido del texto y extenderlo a realidades distintas de aquellas que lo motivan. En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada. |

La definición de los procesos relacionados con las destrezas de **expresión** es la que sigue:

| Denominación | | Descripción |
|-------------------------|------------|---|
| Planificación | | Consiste básicamente en las operaciones que se realizan para, a partir de las indicaciones recibidas, centrar el tema del texto que se va a elaborar y seleccionar las ideas que se van a tratar en relación con él dependiendo de la finalidad y la situación en que se emita el mensaje. Las tareas de planificación son las que, inicialmente, se pueden relacionar en un guión. |
| Textualización | Coherencia | Se trata de los procesos implicados en la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes, además de la inclusión de toda la información necesaria para que resulte inteligible. En definitiva, alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto. |
| | Cohesión | En este caso el proceso tiene que ver con el uso de los mecanismos de cohesión léxica y gramatical adecuados en cada parte del texto (concordancia y corrección verbal, concordancia de género, uso de nexos adecuados), así como a la correcta puntuación del texto. |
| | Adecuación | Tiene que ver con el uso de un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos y el registro comunicativo que sean necesarios. |
| Revisión y presentación | | Este proceso se refiere, por una parte, a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones y la corrección ortográfica. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado. |

c. Bloques de contenido

Si bien los procesos descritos anteriormente remiten a un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que integran la competencia en comunicación lingüística, tales procesos han de versar sobre un determinado conjunto de contenidos de referencia básica para todos los evaluados. Esa referencia es la que proporcionan los Reales Decretos de Mínimos para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Tomándolos como punto de partida, es posible identificar varios bloques de contenidos en torno a los cuales se han de centrar las unidades de evaluación. Los bloques para la evaluación de los procesos de comprensión y expresión son los siguientes:

| Comprensión | Expresión |
|----------------------------|----------------------------|
| Relaciones semánticas | Léxico o vocabulario |
| Conocimientos de gramática | Conocimientos de gramática |
| Enunciados y textos | Enunciados y textos |
| Elementos contextuales | Caligrafía y ortografía |
| Léxico y vocabulario | |

d. Actitudes

En la descripción que el RD de Mínimos establece de la competencia en comunicación lingüística aparecen varias indicaciones explícitas acerca de las actitudes que se han de desarrollar a la par que las habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos:

- El lenguaje es, entre otras cosas, instrumento para la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- Permite formarse un juicio crítico y ético.
- Permite el desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Permite acercarse a nuevas culturas, tenerlas en consideración y respetarlas.
- Es instrumento para la igualdad efectiva mediante la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas.
- Permite la resolución pacífica de conflictos en la comunidad.
- Habilidades para representarse mentalmente.
- Habilidades para comprender e interpretar la realidad.
- Habilidades para organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.
- Capacidad empática de ponerse en lugar de otras personas.
- Tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico.
- Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

De entre todas esas indicaciones puede identificarse un grupo que tiene que ver con el desarrollo del conocimiento de uno mismo y la autonomía personal: Actitudes que tienen que ver con el uso del lenguaje para representarse mentalmente con el fin de organizar y regular tanto el propio pensamiento como las acciones y las propias emociones. Se trata de actitudes situadas en el ámbito de desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo.

Otro de los grupos de indicaciones se relaciona con el desarrollo de capacidades para la convivencia en sociedad: Actitudes vinculadas a la capacidad empática de situarse en lugar de otras personas, lo que permite, por un lado, conocer y respetar otras culturas, por otro, eliminar tópicos o estereotipos y, por último, resolver pacíficamente los conflictos mediante el uso del diálogo.

Un tercer grupo está vinculado con la capacidad de comprender la realidad con autonomía y sentido crítico: Se trata de actitudes vinculadas con el desarrollo de la capacidad de aceptar opiniones o ideas distintas a las propias y adquirir un sentido crítico y constructivo que permita comprender, interpretar y valorar adecuadamente la realidad.

3. Cuadros de relaciones

Procesos y bloques de contenidos

| Competencia en comunicación lingüística / Comprensión lectora / Lengua castellana / 4º EP | | | | | | |
|---|----------------------------|--|---|--|---|--|
| Procesos | | Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración | Transferencia y aplicación |
| Contenidos | Relaciones semánticas | Localizar, detectar y recuperar información explícita. | -Relacionar efectos con causas. -Manejo de las nociones de duración, sucesión y simultaneidad: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras...). | -Sintetizar los resultados de la obtención de información. | -Reflexionar sobre el contenido y evaluarlo. | |
| | Conocimientos de gramática | LCL: BL2, 4, Cr 4, 5, 9 ; CMNSC: BL4, , CR 7, 9, 10 | | | -Considerar y evaluar la estructura y el uso del lenguaje. | |
| | Enunciado y texto | -Entender información o ideas relevantes explícitas en los textos. -En textos literarios: ideas principales de poemas cuando están indicadas expresamente, reconocer el conflicto en un cuento. | -Comprender argumentaciones. -Realizar inferencias directas en la lectura de textos (acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar generalizaciones). -En textos literarios: interpretar convenciones específicas como temas recurrentes, elementos del relato, rima. | -En textos literarios: reconocer el conflicto en un cuento; comprender las relaciones entre personajes cuando no aparecen explícitas; anticipación de acontecimientos, comprender el sentido global. -Observar y reconocer los efectos que la inserción, la supresión, el cambio de orden, la segmentación y la recomposición producen en los enunciados y en los textos. | -Interpretar los indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas. -Considerar el texto de manera crítica. | -Integrar los resultados de la obtención de información en textos de uso escolar y social con las propias ideas. -Síntesis de ideas propias y ajenas. |
| | Elementos contextuales | -Obtener información de fuentes (textuales y visuales) y de la observación de la realidad. | -Interpretar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayudan a la identificación de ideas principales: tipografía en titulares o entradillas, en portadas; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares destacados de los textos. | -Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social. | | |
| | Léxico o vocabulario | - Entender el vocabulario apropiado y la terminología propia de las distintas materias. | - | - | | |

Competencia en comunicación lingüística / Comprensión oral / Lengua castellana / 4º EP

| Procesos | | Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración | Transferencia y aplicación |
|-------------------|---|--|---|---|---|-----------------------------------|
| Contenidos | Relaciones semánticas | -Identificar información específica. | -Manejo de las nociones de duración, sucesión y simultaneidad: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras...). | | | |
| | Conocimientos de gramática | | | | | |
| | Enunciado y texto | -Obtener, seleccionar y relacionar información relevante. | -Reconocer las ideas principales y secundarias. -Comprender argumentaciones. -Relacionar efectos con causas. | -Captar el sentido de textos orales de uso habitual. -Captar el sentido global. | | |
| | Elementos contextuales | -Obtener información histórica y social de fuentes visuales, de la observación de la realidad. | | -Integrar o sintetizar los resultados de la información obtenida a partir de fuentes visuales, observación de realidades. | -Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social. | |
| | Léxico o vocabulario General a todas las áreas | - Comprender el vocabulario apropiado | | | | |

Competencia en comunicación lingüística / Expresión escrita / Lengua castellana / 4º EP

| Procesos | | Planificación | Textualización | | | Revisión y presentación |
|-------------------|-------------------------|---------------------------------|---|--|--|---|
| | | | Coherencia | Cohesión | Adecuación | |
| Contenidos | Léxico o vocabulario | LCL: BI 2, 3, 4, Cr 6 | -Manejo de las nociones de duración, sucesión y simultaneidad: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras...). | | -Explorar recursos expresivos y creativos simples. -Utilizar la terminología lingüística y gramatical propia de la composición de textos. | |
| | C. de gramática | | | -Uso correcto de la concordancia. -Uso correcto de conectores básicos. | - Uso adecuado de las normas gramaticales. | |
| | Enunciados y textos | CMNSC: BI 7, Cr 9, 10; EA: Cr 2 | -Elaborar argumentaciones. -Elaborar textos estructurados. -Coherencia de los razonamientos. -Secuenciación ordenada de las ideas. | | -Claridad en la exposición. | |
| | Caligrafía y ortografía | LCL: BI 2, 3, 4, Cr 6 | | - Uso correcto de la puntuación (punto, coma, signos de interrogación y exclamación...). | | - Cuidado de los aspectos formales de los textos: presentación clara, limpia, ordenada... - Uso adecuado de las normas ortográficas. |

Competencia en comunicación lingüística / Comprensión lectora / Lengua castellana / 2º ESO

| Procesos | | Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración | Transferencia y aplicación | |
|-------------------|----------------------------|---|--|---|---|--|---|
| Contenidos | Relaciones semánticas | CCSS : BI 1, Cr 8, LCL : Int, Cr 1 | <p>Obtener y seleccionar ideas, hechos o datos relevantes y no relevantes.</p> <p>-Extraer informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto.</p> | <p>Organizar la información obtenida en un esquema o guión.</p> <p>-Mecanismos de referencia interna (pronombres, elipsis, hiperónimos de significado concreto).</p> <p>-Identificar secuencias de cualidades (descripciones).</p> | <p>-Elabora inferencias sobre datos explícitos.</p> <p>-Reconocen e interpretan el sentido de recursos retóricos y expresivos.</p> | | |
| | Conocimientos de gramática | LCL: BI 3, Cr 5,6 | <p>Formas de deixis espacial, temporal y personal.</p> <p>-Conectores textuales de orden, explicativos y de contraste</p> <p>Formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces.</p> | <p>-Interpretar las formas verbales y algunos papeles temáticos de sus complementos (paciente, agente, causa...).</p> | | | |
| | Enunciado y texto | EF: INT, EC: INT, BI 1, Cr 3, LCL: BI 2, 4,, Cr 1, 2, 5, 6, 8, 9, T: BI4, Cr 1, 2 | <p>-Reconocer los enunciados en los que aparece el tema general y los secundarios.</p> <p>-Identificar los elementos de una historia (personajes, tiempo, lugares ...), un texto teatral o un poema.</p> | <p>-Distinguir cómo está organizada la información.</p> <p>-Secuencias temporales de simultaneidad y evolución.</p> <p>-Secuencias de causa y consecuencia.</p> <p>-Identificar secuencias de hechos en narraciones sean de desarrollo lineal o no.</p> | <p>-Identificar significados contextuales de enunciados.</p> <p>-Comprender y resumir argumentaciones, descripciones, narraciones, exposiciones.</p> <p>-Seguir instrucciones.</p> <p>-Realizar síntesis de informaciones.</p> <p>-Comprensión global de textos.</p> <p>-Identificar el tema general y temas secundarios.</p> <p>-Reconocer el propósito o la intención de un texto aunque no sea explícito.</p> <p>-Realizar un resumen.</p> <p>-Comparar, contrastar, ampliar y reducir informaciones y enunciados.</p> | <p>-Extraer conclusiones.</p> <p>-Valoración crítica de mensajes explícitos e implícitos.</p> <p>-Diferenciar el contenido literal del sentido.</p> <p>-Valorar el contenido, la estructura, el uso del lenguaje, los elementos del texto.</p> <p>-Valoración crítica de secuencias discriminatorias, tópicos, temas o motivos característicos de los géneros literarios y divulgativos.</p> | <p>-Relacionan el contenido con la propia experiencia.</p> <p>-Formarse una opinión propia a partir de la información obtenida.</p> |
| | Elementos contextuales | CCSS : BI 1, Cr 8, LCL : Int, Cr 1 | <p>-Usos coloquiales y formales.</p> | <p>-Lectura e interpretación de información en tablas o gráficos.</p> | | | |
| | Léxico o vocabulario | General a todas las áreas | <p>-Comprender vocabulario y terminología específica.</p> | | | | |

Competencia en comunicación lingüística / Comprensión oral / Lengua castellana / 2º ESO

| Procesos | | <i>Aproximación e identificación</i> | <i>Organización</i> | <i>Integración y síntesis</i> | <i>Reflexión y valoración</i> | <i>Transferencia y aplicación</i> |
|-------------------|----------------------------|--|---|--|--|-----------------------------------|
| Contenidos | Relaciones semánticas | -Seleccionar información pertinente. -Reconocer ideas, hechos o datos sean o no relevantes en el texto. | -Integrar información pertinente en un esquema, guión, gráfico, tabla. -Identificación y comprensión de mecanismos de referencia interna en el texto. | -Elaborar inferencias a partir de los datos obtenidos. | | |
| | Concienciosos de gramática | | -Identificación de conectores textuales de orden, explicativos y de contraste. -Identificación y comprensión de formas de deixis personal, espacial y temporal. -Identificación y comprensión de recursos que expresan simultaneidad y evolución. -Identificación y comprensión de recursos que expresan causa y consecuencia. | | | |
| | Enunciado y texto | | -Comprender argumentaciones, narraciones, descripciones, explicaciones. -Seguir instrucciones para secuencias de más de tres operaciones. | -Identificar significados contextuales de los enunciados. -Sintetizar información. -Comprender mensajes de distintos ámbitos sociales y del conocimiento. -Captar la idea global del mensaje. -Reconocer el propósito del texto. -Ser capaz de retener las ideas esenciales y resumir el texto. | -Valoración crítica de los mensajes recibidos. -Análisis comparativo y valoración crítica de informaciones. -Valorar la relevancia de la información recibida. | -Formarse una opinión propia. |
| | Elementos contextuales | | | -Apreciar las diferencias contextuales y formales entre lo oral y lo escrito, lo coloquial y lo formal. | | |
| | Léxico o vocabulario | - Identificar y comprender terminología específica básica de las distintas áreas de conocimiento | | | | |

CCSS: BI 1, Cr 8, EPV: BI 2, LCL: BI 1, 4, Cr 1, 8, T: BI 4, Cr 2

Competencia en comunicación lingüística / Expresión escrita / Lengua castellana / 2º ESO

| Procesos | | Planificación | Textualización | | | Revisión y presentación |
|------------|----------------------------|---|---|--|--|---|
| | | | Coherencia | Cohesión | Adecuación | |
| Contenidos | Léxico o vocabulario | | | -Expresión verbal de las relaciones. | - Precisión en el uso de términos. | |
| | Conocimientos de gramática | | - Encadenamiento adecuado de las ideas. | -Formas de deixis personal, temporal y espacial. -Uso de conectores de orden, explicativos y de contraste. -Uso de mecanismos de referencia interna (pronominalización, elipsis, hiperónimos ...). -Recursos para la argumentación. -Recursos para expresar simultaneidad y evolución -Recursos para expresar causa y consecuencia. | | -Uso de las normas gramaticales. |
| | Enunciado y texto | -Valorar la importancia de planificar el texto. -Realizar versiones hasta alcanzar una definitiva adecuada a los propósitos comunicativos. -Presentar informaciones previamente preparadas. -Formular las preguntas necesarias para elaborar un estudio. -Planificar pequeños trabajos. | - Elaborar informes y documentos que integren información textual, visual y gráfica. -Explicar una opinión basada en datos. -Explicar fenómenos naturales. -Utilizar diferentes variantes del discurso: descripción, narración, argumentación, textos explicativos. -Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. -Seleccionar información, organizarla y presentar conclusiones. -Elaboración de esquemas, síntesis y resúmenes. -Elaborar textos propios de ámbitos personales y escolares. | | -Elaborar trabajos a partir de informaciones procedentes de otras fuentes. -Elaborar conclusiones a partir de datos obtenidos. -Comunicar los resultados de un problema o un estudio. -Uso del registro adecuado. -Composición de textos con un propósito. | |
| | Caligrafía y ortografía | | | | | -Uso de las normas ortográficas. -Uso de las normas tipográficas - Uso de los signos de puntuación. |

Competencia en comunicación lingüística / Lengua extranjera / 4º EP

| Procesos | | | <i>Aproximación e identificación</i> | <i>Integración y síntesis</i> | <i>Reflexión y valoración</i> |
|--|------------------------|----------------------|--|---|--|
| Contenidos. Comprensión lectora | Relaciones semánticas | LE: BI 2, Cr 2, 3, 8 | - Leer, captar y extraer algunas informaciones específicas de textos sencillos. | | |
| | Enunciado y texto | | | - Leer, captar y extraer el sentido global de textos sencillos. | |
| | Elementos contextuales | | | | - Identificar diferencias y similitudes sobre aspectos de la vida cotidiana. |
| | Léxico o vocabulario | | - Reconocer y extraer palabras y expresiones conocidas que aparecen en expresiones más extensas aunque el texto no se comprenda en su totalidad. | | |
| Contenidos. Comprensión oral | Relaciones semánticas | LE: BI 1, Cr 2 | - Identificar información específica. | | |
| | Enunciado y texto | | | - Captar el sentido global en textos sencillos. | |
| | Léxico o vocabulario | | - Reconocer y extraer palabras y expresiones conocidas. | | |

| Competencia en comunicación lingüística / Expresión escrita / Lengua extranjera / 4º EP | | | | | | |
|---|----------------------------|--|---|---|---------------------------------|--|
| Procesos | | Planificación | Textualización | | | Revisión y presentación |
| | | | Coherencia | Cohesión | Adecuación | |
| Contenidos | Léxico o vocabulario | | | | - Uso del vocabulario adecuado. | |
| | Conocimientos de gramática | | | - Uso adecuado de formas y estructuras básicas. | | |
| | Enunciado y texto | - Composición de textos a partir de modelos. | - Redacción de textos cortos a partir de modelos con formato establecido. | | | -Uso de estrategias básicas (destinatario, propósito, borrador, revisión del texto, etc.). -Interés por el cuidado y la presentación. |
| | Ortografía y caligrafía | | | | | -Corrección ortográfica. -Conocimiento de las relaciones entre sonido y grafía. |
| | | LE: BI 2, 3, Cr 4 | | | | |

| Competencia en comunicación lingüística / Comprensión lectora / Lengua extranjera / 2º ESO | | | | | |
|--|----------------------------|--|---|--|---|
| Procesos | | Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración |
| Contenidos | Relaciones semánticas | -Identificación de palabras clave. -Obtener información específica. -Identificación de detalles específicos. | | -Elaborar inferencias a partir de los datos obtenidos. -Contrastar información. | |
| | Conocimientos de gramática | | -Identificación de los principales elementos morfológicos. -Conectores textuales de orden. | | |
| | Texto y enunciado | | - Identificar secuencias de hechos. | -Identificar el tema de un texto. -Comprensión de la idea general del texto. | Valorar el contenido, la estructura, el uso del lenguaje y los elementos del texto. |
| | Elementos contextuales | | | - Inferencia de significados por el contexto. | |
| | Léxico o vocabulario | - Reconocer vocabulario y de expresiones habituales. | | | |
| | | LE: BI 2, Cr 3 | | | |

Competencia en comunicación lingüística / Comprensión oral / Lengua extranjera / 2º ESO

| Procesos | | | <i>Aproximación e identificación</i> | <i>Integración y síntesis</i> |
|-------------------|------------------------|----------------------|---|--|
| Contenidos | Relaciones semánticas | LE: BI 1, 3, 4, Cr 1 | -Obtención de información general y específica. -Identificar palabras clave. | - Inferir significados por comparación de palabras o frases similares en lenguas conocidas. |
| | Enunciado y texto | | | - Comprender la idea general. |
| | Elementos contextuales | | | -Uso del contexto verbal y no verbal. -Uso de los conocimientos previos. -Inferir significados por el contexto. -Inferir significados por elementos visuales. |

Competencia en comunicación lingüística / Expresión escrita / Lengua extranjera / 2º ESO

| Procesos | | <i>Planificación</i> | <i>Textualización</i> | | | <i>Revisión y presentación</i> | |
|-------------------|----------------------------|----------------------|--|---|---|--|---|
| | | | <i>Coherencia</i> | <i>Cohesión</i> | <i>Adecuación</i> | | |
| Contenidos | Léxico o vocabulario | LE: BI 2, 3, Cr4 | | | - Ampliación de expresiones comunes, frases hechas, léxico apropiado al contexto. | | |
| | Conocimientos de gramática | | | -Elementos básicos de cohesión -Uso de conectores sencillos. | | | |
| | Enunciado y texto | | - Componer textos a partir de modelos. | - Composición de textos con estructuras sencillas. | | - Fórmulas que diferencian el lenguaje formal del no formal. | |
| | Ortografía y caligrafía | | | | | | - Reglas básicas de ortografía y puntuación Interés por la presentación cuidada. |

Actitudes: tablas de resumen

| Competencia en comunicación lingüística / Comprensión | | |
|---|---------------|--|
| Ejes actitudinales | Autonomía | <p>Aceptación de los errores como instrumento de mejora. Perseverancia en la búsqueda de soluciones. Autonomía en la realización de tareas de aprendizaje. Confianza en la propia capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones inciertas. Conocimiento de uno mismo, actitud analítica con respecto a las propias acciones y emociones.</p> |
| | Socialización | <p>Actuar de forma coordinada y cooperativa. Actitud de aceptación hacia las demás personas. Interés por la intervención de las demás personas. Asunción responsable de las tareas. Actitudes de respeto, tolerancia e interés por los demás. Favorecer la convivencia en el aula y la participación en las actividades.</p> |
| | Ética | <p>Asunción de las propias responsabilidades. Respeto a las normas de interacción. Evitar discriminaciones y actitudes de rivalidad fundadas en estereotipos y prejuicios. Actitud de rechazo hacia las discriminaciones. Apreciar las particularidades socioculturales de hablantes de otras lenguas. Respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos superando estereotipos. Capacidad para ponerse en lugar de otro. Valoración crítica de mensajes explícitos e implícitos. Actitud positiva para contrastar puntos de vista. Capacidad para distanciarse de los mensajes, analizarlos y valorarlos críticamente. Síntesis de ideas propias y ajenas. Formarse una opinión propia.</p> |

| Competencia en comunicación lingüística / Expresión | | |
|---|---------------|---|
| Ejes actitudinales | Autonomía | <p>Regulación de las propias emociones. Regulación de la propia actividad con progresiva autonomía. Trazar planes y emprender procesos de decisión. Valoración crítica de la propia producción. Comunicación de sentimientos, ideas y opiniones. Comunicar a los demás juicios personales u opiniones con argumentos razonados.</p> |
| | Socialización | <p>Predisposición al diálogo. Uso social y colaborativo de la escritura. Uso social y colaborativo de las distintas formas de comunicación. Interés por manifestarse de modo claro cuidando la presentación de la información. Actitud de participación en las distintas formas de interacción comunicativa. Capacidad para resolver conflictos.</p> |
| | Ética | <p>Valoración de la diversidad lingüística y cultural. Crear sentimientos comunes que favorezcan la convivencia. Respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos superando estereotipos y prejuicios. Actitud crítica y constructiva.</p> |

4. Matriz de especificaciones

Los pesos ponderales de los procesos y de los conocimientos que se proponen para las pruebas de evaluación de diagnóstico son:

Matriz de especificaciones de procesos y conocimientos. Comprensión

| | Aproximación e identificación | Organización | Integración y síntesis | Reflexión y valoración | Transferencia y aplicación | Primaria (%) | Secundaria (%) |
|----------------------------|-------------------------------|---------------|------------------------|------------------------|----------------------------|--------------|----------------|
| Relaciones semánticas | | | | | | 25 ± 5 | 15 ± 5 |
| Conocimientos de gramática | | | | | | 25 ± 5 | 25 ± 5 |
| Enunciados y textos | | | | | | 15 ± 5 | 25 ± 5 |
| Elementos contextuales | | | | | | 10 ± 5 | 15 ± 5 |
| Léxico o vocabulario | | | | | | 25 ± 5 | 20 ± 5 |
| Primaria (%) | 30 ± 5 | 30 ± 5 | 30 ± 5 | 5 ± 5 | 5 ± 5 | 100 | |
| Secundaria (%) | 15 ± 5 | 20 ± 5 | 30 ± 5 | 30 ± 5 | 5 ± 5 | | 100 |

Matriz de especificaciones de procesos y conocimientos. Expresión

| | Planificación | Textualización | | | Revisión y presentación | Primaria (%) | Secundaria (%) |
|----------------------------|---------------|----------------|---------------|---------------|-------------------------|--------------|----------------|
| | | Coherencia | Cohesión | Adecuación | | | |
| Léxico o vocabulario | | | | | | 30 ± 5 | 25 ± 5 |
| Conocimientos de gramática | | | | | | 20 ± 5 | 30 ± 5 |
| Enunciado y texto | | | | | | 20 ± 5 | 30 ± 5 |
| Caligrafía y ortografía | | | | | | 30 ± 5 | 15 ± 5 |
| Primaria (%) | 10 ± 5 | 25 ± 5 | 25 ± 5 | 10 ± 5 | 30 ± 5 | 100 | |
| Secundaria (%) | 15 ± 5 | 25 ± 5 | 25 ± 5 | 15 ± 5 | 20 ± 5 | | 100 |

5. Ejemplo de unidad de evaluación para educación primaria (final del segundo ciclo)

MANZANAS HECHICERAS

Ingredientes para cuatro personas:

- 4 manzanas ácidas
- Leche condensada al gusto
- Mantequilla
- Azúcar
- Sirope de naranja
- Canela en polvo
- Raspadura de limón
- 1 limón
- Hojas de menta
- Guindas y uvas en almíbar

Preparación:

Pelar las manzanas y descorazonarlas, metiéndolas en agua con el jugo del limón durante una hora.

Embadurnar un cuenco con mantequilla y espolvorear azúcar por encima.

Colocar las manzanas enteras en el cuenco y en el hueco de las mismas echar leche condensada.

Regar las manzanas con un chorrito de sirope de naranja, y espolvorear por encima con la raspadura del limón y la canela en polvo.

Introducir el cuenco con las manzanas en el microondas a máxima potencia durante diez minutos.

Servir las manzanas tibias, adornándolas con hojitas de menta y guindas y uvas en almíbar.



1. ¿Cuál es el ingrediente principal? ¿Por qué?



.....

.....



2. ¿Qué utensilio de los siguientes NO se necesita para preparar la receta?

- A Sartén.
- B Cuenco.
- C Exprimidor.
- D Microondas.

3 ¿Cuál es el orden adecuado para preparar la receta?

- a Servir las manzanas tibias.
- b Pelar las manzanas y descorazonarlas.
- c Colocar las manzanas enteras en el cuenco.
- d Introducir el cuenco con las manzanas en el microondas.

- A a - b - c - d
- B b - c - d - a
- C b - d - c - a
- D a - d - c - b

4. ¿Qué significa *descorazonar* la manzana?

- A Quitarle la piel.
- B Lavar las manzanas.
- C Entristecer a la manzana.
- D Quitarle las semillas del centro.

5. De todos los ingredientes, ¿cuáles sirven solo para adornar?

- A Hojas de menta y guindas.
- B Leche condensada y azúcar.
- C Mantequilla y sirope de naranja.
- D Canela en polvo y raspadura de limón.

6. ¿Con qué adjetivo calificarías este plato?

- A Ácido.
- B Dulce.
- C Salado.
- D Amargo.

7. Considerando los tiempos que se indican en la preparación, ¿cuánto tardarás aproximadamente en preparar esta receta?

- A Una hora.
- B Media hora.
- C Una hora y media.
- D Tres cuartos de hora.

8. El texto tiene dos partes, ¿qué nos dice en cada una de ellas?

1ª parte:



.....

2ª parte:



.....



9. ¿Qué quiere decir que se utiliza leche condensada *al gusto*?

- A El que cocina decide según su criterio.
- B Depende del resto de los ingredientes.
- C La cantidad viene indicada en la elaboración.
- D Hay que darse gusto con la leche condensada.

10. ¿Qué significa *espolvorear* en el texto?

- A Hacer desaparecer alguna cosa.
- B Esparcir por encima algo en polvo.
- C Quitar las partículas que se pegan.
- D Extender la masa en algún recipiente.

11. ¿Por qué crees que han puesto el título *Manzanas hechiceras*?

- A Las manzanas así preparadas encantan, cautivan a todos.
- B Es una receta que usaban los hechiceros en algunas tribus.
- C Se pueden usar las manzanas cocinadas para hacer hechizos.
- D La receta propuesta pertenece a un libro de recetas de medicamentos.

12. ¿Qué ingredientes aportarán sabor dulce al plato?

- A Leche condesada, azúcar y limón.
- B Leche condesada, menta y azúcar.
- C Manzanas verdes ácidas, limón y mantequilla.
- D Guindas y uvas en almíbar, leche condesada y azúcar.

13. Escribe la preparación de esta receta.

Ingredientes del batido de chocolate:

- Un litro de leche
- Un vaso de nata
- 4 cucharadas de cacao molido
- 300 gramos de helado de chocolate
- Una hoja de menta
- Canela



.....

.....

.....

.....

.....

| | |
|---|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |

ANEXO 2

COMPETENCIA MATEMÁTICA

1. Presentación de la competencia básica en Matemáticas

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.*

Esta competencia implica:

- El conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información.
- Una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones que contiene elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

La competencia contribuye a la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida pues forma parte de ella la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. Cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan; por tanto la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información están incluidas en ella.

2. Dimensiones de la competencia

2.a Situaciones y contextos

Las situaciones o contextos se refieren a las situaciones problemáticas (cualquier escenario cotidiano que exige dar una respuesta) de la vida diaria en las que el alumnado tiene que hacer uso de su competencia matemática para afrontarla con éxito y aportar una respuesta consecuente.

Tal y como se recoge en el marco teórico de PISA 2003 *un aspecto importante de la competencia matemática lo constituye el involucrarse en las Matemáticas, es decir, ejercitarlas y utilizarlas en una amplia variedad de situaciones.*

Los ejercicios que se planteen en una evaluación de la *competencia matemática* han de localizarse en una parte del mundo de los estudiantes. Las situaciones más cercanas serán las relativas a su vida personal y las de su vida escolar para continuar con las relativas a la vida laboral y el ocio y la vida en la comunidad local y la sociedad tal y como se presentan en la vida diaria. A mucha distancia de todas ellas están las situaciones de tipo científico.

Queda patente que en la referencia a “la vida diaria del estudiante” incluye su vida privada, familiar-laboral y social con sus compañeros y familiares, así como su vida como ciudadano dentro de una comunidad.

Para las unidades de evaluación que se presenten para evaluar la competencia matemática se definen y utilizan cuatro tipos de situaciones:

- **Personal:** situaciones relacionadas con el yo, la familia y los grupos de compañeros.
- **Educacional/profesional:** situaciones relacionadas con la vida escolar y laboral.
- **Pública:** situaciones de la comunidad local y la sociedad.
- **Científica:** situaciones que se refieren a estructuras, símbolos y objetos matemáticos... es decir, relativas al universo matemático. Se trata de explicar escenarios hipotéticos y explorar sistemas o situaciones potenciales apoyándose en esta competencia.

El contexto de un “ítem enmarcado en un estímulo” lo constituye el modo concreto en que éste se presente dentro de una situación. Engloba elementos específicos utilizados en el enunciado del estímulo.

2.b Procesos

En la evaluación de la competencia matemática se tienen en cuenta seis procesos de índole cognitiva, que se enmarcan dentro de tres agrupamientos de destrezas, y éstas son:

- **Destrezas de reproducción:** Hacen referencia a la reproducción de los conocimientos practicados, tales como el reconocimiento de tipos de procesos y problemas matemáticos familiares y la realización de operaciones habituales. Estas destrezas son necesarias para la realización de los ejercicios más sencillos.
- **Destrezas de conexión:** Exigen que los alumnos/as vayan más allá de los problemas habituales, realicen interpretaciones y establezcan interrelaciones en diversas situaciones, pero todavía en contextos relativamente conocidos. Estas destrezas acostumbran a estar presentes en los problemas de dificultad.
- **Destrezas de reflexión:** Implican perspicacia y reflexión por parte del alumno/a, así como creatividad a la hora de identificar los elementos matemáticos de un problema y establecer interrelaciones.

Los seis niveles o gradaciones de procesos cognitivos que permiten el dominio de las destrezas mencionadas se presentan en la tabla siguiente y encajan, con su correspondiente definición, en los tres grupos anteriores.

Además, se señalan una serie de verbos que indican acciones asociadas a cada uno de los procesos y enriquecen la descripción de los mismos. Tal asociación no es de carácter lineal y determinados verbos o acciones se asociarán a procesos diferentes dependiendo de la explicitación concreta que se haga a través de los criterios de evaluación.

| Destrezas | Procesos | Descripción | Acciones |
|--------------|--------------------------------|---|---|
| Reproducción | <i>Acceso e identificación</i> | Representa las acciones de recordar y reconocer los términos, los hechos, los conceptos elementales de un ámbito de conocimiento y de reproducir fórmulas establecidas. | Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar. |
| | <i>Comprensión</i> | Supone acciones como captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos y códigos relacionales e interpretarlos para resolver problemas. | Explicar, ilustrar, extraer, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger. |
| Conexión | <i>Aplicación</i> | Comporta aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas. | Clasificar, resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, resolver, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar. |
| | <i>Análisis y valoración</i> | Significa la posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Se empareja con compromiso. | Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear, resolver problemas complejos, Analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluir. |
| Reflexión | <i>Síntesis y creación</i> | Se corresponde con las acciones de compilar información y relacionarla de manera diferente, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas. Puede asociarse a la resolución de conflictos. | Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar. |
| | <i>Juicio y valoración</i> | Representa capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas. En otro orden se asociaría a acciones de planificación compleja, de reglamentación y de negociación. | Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites. |

2.c Bloques de contenido

Para organizar los fenómenos del mundo natural, social y mental han de utilizarse herramientas tales como los conceptos, estructuras e ideas. El currículo de Matemáticas se ha organizado de una manera lógica alrededor de diferentes líneas de contenido, que reflejan ramas de conocimiento históricamente establecidas, si bien en el mundo real, los fenómenos susceptibles de un tratamiento matemático no aparecen organizados de un modo tan lógico, dado que la competencia matemática abarca un campo mucho más

amplio de conocimientos, destrezas y actitudes que las incluidas históricamente en la disciplina.

No ha de perderse de vista que todas las áreas y materias del currículo contribuyen a la adquisición de la competencia matemática, si bien no todas ellas en igual medida.

En cualquier caso, los contenidos han de presentarse de forma que describan su relación con los fenómenos y los tipos de situaciones problemáticas. Son muchas las posibles organizaciones de carácter fenomenológico que se les pueden dar a los contenidos.

Puesto que el área de Matemáticas es la que contribuye en mayor medida a la adquisición de la competencia, es importante seleccionar un conjunto de problemáticas surgidas de la evolución histórica de las Matemáticas que englobe una variedad y profundidad suficiente de ellas que dejen ver los elementos esenciales de las mismas y a la vez que permitan la contribución del resto de las áreas del currículo a la adquisición de esta competencia.

Se observa que los bloques de contenido establecidos en el Currículo de enseñanzas mínimas del área de Matemáticas permiten conjugar los aspectos señalados anteriormente, es decir, incluye la contribución de las restantes áreas curriculares, de ahí que se opte por su consideración como bloques de contenidos para el Marco de la Evaluación General de Diagnóstico, quedando en este caso como siguen:

| | |
|-------------------------------------|---|
| 4º EDUCACIÓN PRIMARIA | Números y operaciones La medida: estimación y cálculo de magnitudes Geometría Tratamiento de la información, azar y probabilidad |
| 2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA | Contenidos comunes Números Álgebra Geometría Funciones y gráficas Estadística y probabilidad |

2.d Actitudes

Desempeña un papel importante a la hora de determinar su interés, su atención y reacciones hacia los aspectos relacionados con la competencia matemática.

En la evaluación de esta competencia se incluirán algunas preguntas, especialmente ligadas a procesos de juicio y regulación, que permitan la evaluación de las actitudes de los estudiantes pero siendo éste un aspecto más de la evaluación y no se tratará de forma específica.

Se ha de señalar que en el currículo de Educación Primaria, por ejemplo, el área de Matemáticas es probablemente una de las que más contenidos actitudinales incluye ya que se presentan en contextos de resolución de problemas y se orientan en el sentido de: interés por situaciones que requieran utilizar las Matemáticas, por la búsqueda de estrategias, por la exploración de soluciones alternativas....

3. Cuadros de relaciones

Se presentan las tablas, tanto para 4º de Educación Primaria como para 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en que se presentan los bloques de contenido, los procesos y la relación con los criterios de evaluación que permiten la adquisición de la competencia.

Con el término de *competencia matemática* se enfatiza el uso funcional del conocimiento matemático en numerosas y diversas situaciones y, para hacer posible y viable el uso de la competencia matemática, se requieren unos conocimientos y destrezas Matemáticas básicas.

En el caso de la evaluación de la competencia matemática en el nivel de 2º ESO, y con la premisa del énfasis en una evaluación que incida en el uso funcional de las Matemáticas, se hace necesario tener en cuenta los criterios de evaluación del primer ciclo: es en un análisis de carácter global dónde se pueden poner de manifiesto las destrezas que se hacen necesarias para el desarrollo de la competencia matemática.

3.a Cuadros en los que se relacionan, a través de los criterios de evaluación, los procesos y los bloques de contenidos

Cuadro de relaciones de educación primaria

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|-----------------------|-----------|--|--|--|---|---|---|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Números y operaciones | 1,2,3 y 8 | LENGUA. Localizar y recuperar información explícita. | Interpretar el valor posicional de cada una de las cifras de un número. Utilizar el conocimiento del sistema de numeración decimal (la estructura del sistema decimal) y las propiedades de las operaciones. C. MEDIO Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos delimitados. LENGUA. Captar el sentido global y algunas informaciones específicas. | Utilizar en <i>contextos cotidianos</i> , la lectura y escritura de números naturales hasta 6 cifras. Manejar, en situaciones reales, la representación de cantidades de hasta 6 cifras, partiendo del concepto de valor de posición. Dominar la organización de la serie escrita de las cifras de un número y situarlo en la recta. Realizar cálculos numéricos con números naturales y usarlos en situaciones de resolución de problemas y dominar los algoritmos escritos. Utilizar estrategias personales de cálculo mental (en situaciones sencillas) en cálculos relativos a la suma, resta, multiplicación y divisiones simples. Aplicar los conocimientos adquiridos. | Comparar y ordenar números por el valor posicional y en la recta numérica. En situaciones de vida cotidiana, interpretar y expresar situaciones con cantidades. Mostrar flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado. Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo. | Utilizar estrategias personales para la resolución de problemas. Explicar las estrategias utilizadas en el cálculo mental. Expresar de forma escrita, y ordenada el proceso. C. MEDIO. Comunicar de forma escrita los resultados acompañados de tablas, gráficos, etc. LENGUA. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos adecuados al nivel de edad. LENGUA. Redactar, reescribir y resumir textos en situaciones cotidianas y escolares de forma ordenada y adecuada , utilizando la planificación. | Apreciar si llegan a resultados válidos, exactos o estimados, en función de los números que intervienen y de la situación de cálculo en que se produce. |

| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
|-----------|-------|---|--|--|---|--|---------------------|
| La medida | 4 y 8 | <p>LENGUA. Localizar y recuperar información explícita.</p> | <p>LENGUA. Captar el sentido global y algunas informaciones específicas.</p> | <p>Utilizar en situaciones cotidianas las unidades de medida propias del ciclo (longitud, peso, masa, capacidad, tiempo y dinero).</p> <p>Convertir unas unidades de medida en otras.</p> <p>Aplicar los conocimientos adquiridos sobre la medida.</p> <p>C. MEDIO. Ordenar temporalmente hechos relevantes de la vida familiar y entorno próximo.</p> | <p>Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo.</p> <p>Expresar el resultado de las mediciones en la unidad de medida adecuada.</p> | <p>Realizar, en contextos reales, estimaciones (a partir de previsiones más o menos razonables) y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida visuales, los que mejor se adapten al tamaño y naturaleza del objeto a medir (los más adecuados en función de lo que se vaya a medir). Explicar por escrito los razonamientos seguidos.</p> <p>Utilizar estrategias personales para la resolución de problemas.</p> <p>Expresar de forma escrita, y ordenada el proceso.</p> <p>C. MEDIO Comunicar de forma escrita los resultados acompañados de tablas, gráficos, etc.</p> <p>LENGUA. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos adecuados al nivel de edad.</p> <p>LENGUA. Redactar, reescribir y resumir textos en situaciones cotidianas y escolares de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación.</p> | |

Cuadro de relaciones de educación primaria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|------------------|----------|---|---|--|--|--|---|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Geometría | | Obtener información puntual de una representación espacial. | Comprender situaciones geométricas de la vida cotidiana. | Utilizar las nociones básicas de los movimientos geométricos. Describir situaciones geométricas de la vida cotidiana. | Clasificar tanto figuras como cuerpos con criterios libremente elegidos. Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando los contenidos básicos de geometría. | Describir, en situaciones de la vida cotidiana, una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares. Tener capacidad de orientación y representación espacial, teniendo en cuenta tanto el lenguaje utilizado como la representación en el plano de objetos y contextos cercanos. | Valorar las diversas expresiones artísticas. Valorar la utilización de propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad...) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales. |
| | 5, 6 y 8 | Reconocer formas y cuerpos geométricos. LENGUA. Localizar y recuperar información explícita. | Conocer las propiedades básicas de cuerpos y figuras planas. LENGUA. Captar el sentido global y algunas informaciones específicas. | Utilizar los movimientos en el plano para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas. Reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones. Identificar manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones. Describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, cilindros y esferas). Clasificar tanto figuras como cuerpos. Aplicar los conocimientos adquiridos. E. FÍSICA. Girar sobre el eje longitudinal y transversal diversificando las posiciones segmentarias (utilizarlos en las actividades cotidianas). | ARTÍSTICA. Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio. | Utilizar estrategias personales para la resolución de problemas. Utilizar más de un procedimiento en la resolución. Expresar de forma escrita y ordenada el proceso. C. MEDIO. Comunicar de forma escrita los resultados acompañados de tablas, gráficos, etc. LENGUA. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos adecuados al nivel de edad. LENGUA. Redactar, reescribir y resumir textos en situaciones cotidianas y escolares de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación. | |

Cuadro de relaciones de educación primaria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|-------------------------------|-------|--|---|---|---|--|---------------------|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Acceso e identificación | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Tratamiento de la información | 7 Y 8 | LENGUA. Localizar y recuperar información explícita. | <p>Describir un gráfico sencillo en una situación familiar.</p> <p>LENGUA. Captar el sentido global y algunas informaciones específicas.</p> <p>C. MEDIO. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos delimitados.</p> | <p>Recoger datos (con un efectivo recuento) sobre hechos y objetos de la vida cotidiana.</p> <p>Utilizar técnicas sencillas de recuento.</p> <p>Aplicar los conocimientos adquiridos.</p> | <p>Ordenar los datos obtenidos atendiendo a un criterio de clasificación.</p> <p>Interpretar un gráfico sencillo en una situación familiar.</p> <p>Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando los contenidos básicos de tratamiento de la información.</p> | <p>Expresar el resultado del recuento de datos en forma de tabla o gráfica.</p> <p>Representar los resultados de los recuentos utilizando los gráficos estadísticos más adecuados.</p> <p>Utilizar estrategias personales para la resolución de problemas.</p> <p>Utilizar más de un procedimiento en la resolución.</p> <p>Expresar de forma escrita y ordenada el proceso.</p> <p>C. MEDIO. Hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales integrando datos de observación directa e indirecta.</p> <p>C. MEDIO. Comunicar de forma escrita los resultados acompañados de tablas, gráficos, etc.</p> <p>LENGUA. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos adecuados al nivel de edad.</p> <p>LENGUA. Redactar, reescribir y resumir textos en situaciones cotidianas y escolares de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación.</p> | |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|---------|---------|--|---|--|---|---|--|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Números | 1, 2, 4 | Utilizar números naturales, enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos para recoger información. | Utilizar números naturales, enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos para intercambiar información. | Utilizar los números y sus operaciones y propiedades para transformar información. Aplicar los cálculos numéricos a una amplia variedad de contextos. | Utilizarlos para resolver problemas relacionados con la vida diaria. Elegir la forma de cálculo apropiada (mental, escrita o con calculadora), utilizando distintas estrategias que permitan simplificar el cálculo con fracciones, decimales y porcentajes. | CN. Resolver problemas aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y el desequilibrio térmico, los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación. | Valorar la adecuación del resultado al contexto. Estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. |
| | | Identificar los números y las operaciones hasta las potencias de exponente natural. | Emplear los números y las operaciones de manera adecuada, siendo consciente de su significado y propiedades. Identificar en diferentes contextos relaciones de proporcionalidad numérica entre dos magnitudes. CN. Identificar el equilibrio térmico con la igualación de temperaturas. | Usar la calculadora para realizar operaciones. Utilizar las relaciones de proporcionalidad numérica para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana. Utilizar diferentes estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, etc.) para obtener elementos numéricos desconocidos en un problema a partir de otros conocidos, en situaciones de la vida real en las que existan relaciones de proporcionalidad. Utilizar en la estimación o el cálculo de medidas una precisión acorde con la situación planteada. CN. Utilizar termómetros y conocer su fundamento. | | | |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|---------|------|---|---|--|---|--|--|
| | | Acceso e Identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Álgebra | 3, 5 | Identificar regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números. | Utilizar el lenguaje algebraico para simbolizar y generalizar. | Incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas. | Valorar la utilización de métodos de ensayo y error en la resolución de un planteamiento de ecuaciones de primer grado. | Poner en práctica estrategias personales, como alternativa al álgebra, a la hora de plantear y resolver los problemas. | Valorar la coherencia de los resultados. |
| | | Percibir en un conjunto numérico aquello que es común, la secuencia lógica con que se ha construido, un criterio que permita ordenar sus elementos. | Describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números. Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de expresión algebraica. | Plantear ecuaciones de primer grado para resolverlas por métodos algebraicos. Utilizar el lenguaje algebraico para calcular el valor numérico de una expresión algebraica. Obtener valores a partir de las relaciones funcionales en forma algebraica. Pasar de la gráfica a la forma algebraica, para el caso de relaciones de proporcionalidad. | Utilizar el lenguaje algebraico para generalizar propiedades sencillas y simbolizar relaciones. | | |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | | |
|-----------|-----|---------------------------------------|---|---|---|--|---------------------|--|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación | |
| Geometría | 2,4 | Reconocer y describir figuras planas. | <p>Identificar relaciones de proporcionalidad geométrica.</p> <p>Identificar, en diferentes contextos, una relación de semejanza entre dos figuras planas.</p> <p>Utilizar las propiedades de las figuras planas para clasificarlas.</p> <p>Utilizar diferentes elementos y formas geométricas.</p> <p>Comprender los procesos de medida.</p> <p>Diferenciar los conceptos de longitud, superficie y volumen.</p> <p>Comprender y los conceptos de longitud, superficie y volumen.</p> <p>TEC. Adquirir destrezas para la realización de perspectivas a mano alzada, mediante instrumentos de dibujo.</p> | <p>Aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada.</p> <p>Utilizar los conceptos básicos de la geometría para abordar diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.</p> <p>EPV. Representar objetos e ideas de forma bidimensional aplicando técnicas gráficas.</p> <p>TEC. Representar mediante vistas y perspectivas objetos y sistemas técnicos sencillos (alzado, planta y perfil).</p> | <p>Utilizar diferentes estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, etc.) para obtener elementos geométricos desconocidos en un problema a partir de otros conocidos, en situaciones de la vida real en las que existan relaciones de semejanza de figuras planas.</p> <p>Estimar y calcular ángulos, longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos (utilizando para la estimación diferentes métodos: descomposición en figuras planas elementales, etc.).</p> <p>Expresar el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada.</p> | <p>Utilizar las relaciones de proporcionalidad geométrica para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Comprender los conceptos implicados en el proceso de estimación o cálculo y la diversidad de métodos que se es capaz de poner en marcha.</p> <p>Seleccionar la unidad adecuada para cada estimación o cálculo.</p> | | |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|----------------------|---|--|--|---|---|---|--|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Funciones y gráficas | 5 | <p>Identificar las variables que intervienen en una situación cotidiana.</p> <p>CSS. Conocer los conceptos básicos de la demografía.</p> <p>CSS. Conocer las tendencias del crecimiento.</p> | <p>Identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.</p> <p>Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica o mediante un enunciado.</p> <p>Obtener la relación de dependencia entre las variables relacionadas, y visualizarla gráficamente.</p> | <p>Organizar informaciones diversas mediante tablas y gráficas.</p> <p>Obtener valores a partir de las relaciones funcionales.</p> <p>Usar las tablas como instrumento para recoger información y transferirla a unos ejes coordenados.</p> <p>Manejar los mecanismos que relacionan los distintos tipos de presentación de la información (en especial, pasar de la gráfica a la forma verbal o numérica, para el caso de relaciones de proporcionalidad).</p> | <p>Interpretar de forma cualitativa la información presentada en forma de tablas y gráficas.</p> <p>Analizar una gráfica y relacionar el resultado de ese análisis con el significado de las variables representadas.</p> <p>CSS. Utilizar los conceptos básicos de la demografía para su análisis.</p> <p>CSS. Integrar la información pertinente en un esquema o guión.</p> <p>CSS. Seleccionar información pertinente, de manera adecuada, en función del objetivo propuesto en una información de tipo gráfico.</p> | <p>Extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado.</p> <p>CSS. Planificar y realizar, un trabajo sencillo de síntesis sobre algún hecho o tema, utilizando diversas fuentes.</p> <p>CSS. Planificar y realizar un pequeño trabajo de síntesis.</p> <p>CSS. Comunicar los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.</p> | <p>CSS. Presentar conclusiones de un pequeño trabajo de síntesis e indagación correctamente.</p> |

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|----------------------------|---|---|--|--|---|---|---------------------|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Estadística y probabilidad | 6 | Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población. | Diferenciar los fenómenos deterministas de los aleatorios. | Recoger y organizar la información obtenida en tablas y gráficas. Presentar datos relevantes para responder a las preguntas planteadas en un principio. | Utilizar los métodos estadísticos apropiados para realizar el análisis. | Obtener conclusiones razonables a partir de los datos obtenidos. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica. | |
| | | Formular la pregunta o preguntas que darán lugar al estudio. | | Hallar valores relevantes: media, moda, valores máximo y mínimo, rango. Utilizar la calculadora para la recoger y organizar los datos obtenidos. | | Hacer predicciones razonables en procesos aleatorios a partir del análisis de regularidades en la repetición sucesiva de los mismos. | |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| | | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | |
|---------------------------|---|-------------------------|--|--|--|--|---|
| | | Acceso e identificación | Comprensión | Aplicación | Análisis y valoración | Síntesis y creación | Juicio y regulación |
| Común a todos los bloques | 7 | | <p>Comprender el enunciado de los problemas a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes.</p> <p>LL. Reconocer, junto al propósito y la idea general, hechos o datos relevantes en textos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico.</p> <p>LENGUA. Comprender la información general y específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, y adecuados a la edad.</p> | <p>Aplicar las estrategias de resolución de problemas.</p> <p>LL. Seguir instrucciones escritas para realizar tareas constitutivas por una secuencia de más de tres actividades.</p> <p>LENGUA. Aplicar estrategias de lectura como la inferencia de significados con el contexto.</p> <p>TEC. Emplear la resolución técnica de problemas.</p> | <p>Expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.</p> <p>Tener el hábito y la destreza necesarios para comprobar la corrección de la solución.</p> <p>TEC. Analizar el contexto de un problema.</p> | <p>Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas mediante: análisis del enunciado, división del problema en partes, ensayo y error sistemático, la resolución de un problema más sencillo, etc.</p> <p>LL. Resumir por escrito presentaciones breves, estructuradas con claridad y con registro divulgativo, relacionadas con temas académicos.</p> <p>Saber enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución.</p> <p>LL. Realizar exposiciones escritas sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado.</p> <p>LL. Presentar de forma ordenada y clara informaciones, previamente preparadas de interés próximo a su experiencia.</p> <p>TEC. Elaborar un plan de trabajo para ejecutar un proyecto técnico.</p> | <p>Comprobación de la coherencia de la solución obtenida.</p> <p>Tener perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje suficientemente preciso, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros.</p> <p>EPV. Tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades y proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias.</p> <p>TEC. Proponer soluciones alternativas a un problema, y desarrollar la más adecuada.</p> <p>TEC. Valorar las necesidades del proceso tecnológico.</p> |

4. Matriz de especificaciones

Se presentan las matrices de especificaciones con la propuesta de pesos ponderales para cada uno de los niveles objeto de evaluación.

Matriz de especificación de educación primaria

| 4º EDUCACIÓN PRIMARIA | | | | | | | |
|--|--------------------------------|--------------------|-------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | | Total (%) |
| | <i>Acceso e identificación</i> | <i>Comprensión</i> | <i>Aplicación</i> | <i>Análisis y valoración</i> | <i>Síntesis y creación</i> | <i>Juicio y regulación</i> | |
| Números y operaciones | | | | | | | 35 ± 5 |
| La medida | | | | | | | 20 ± 5 |
| Geometría | | | | | | | 25 ± 5 |
| Tratamiento de la información, azar y probabilidad | | | | | | | 20 ± 5 |
| Total (%) | 10 ± 5 | 15 ± 5 | 25 ± 5 | 20 ± 5 | 20 ± 5 | 10 ± 5 | 100 |

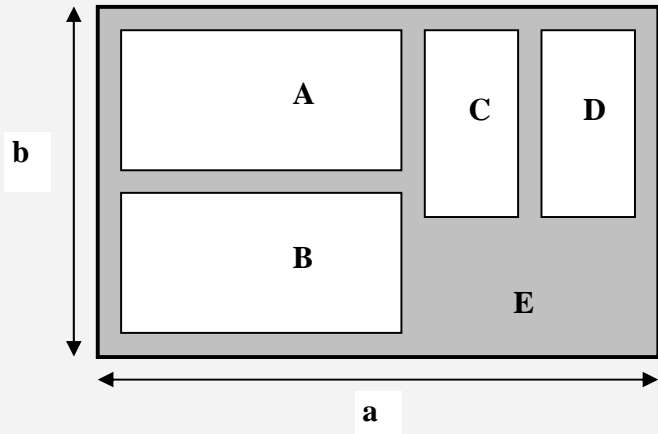
Matriz de especificación de educación secundaria obligatoria

| 2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) | | | | | | | |
|---|--------------------------------|--------------------|-------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| | Reproducción | | Conexión | | Reflexión | | Total (%) |
| | <i>Acceso e identificación</i> | <i>Comprensión</i> | <i>Aplicación</i> | <i>Análisis y valoración</i> | <i>Síntesis y creación</i> | <i>Juicio y regulación</i> | |
| Números y operaciones | | | | | | | 20 ± 5 |
| Álgebra | | | | | | | 15 ± 5 |
| Geometría | | | | | | | 15 ± 5 |
| Funciones y gráficas | | | | | | | 20 ± 5 |
| Estadística y probabilidad | | | | | | | 15 ± 5 |
| Común a todos los bloques | | | | | | | 15 ± 5 |
| Total (%) | 10 ± 5 | 20 ± 5 | 25 ± 5 | 15 ± 5 | 20 ± 5 | 10 ± 5 | 100 |

5. Ejemplo de unidad de evaluación para educación primaria
(final del segundo ciclo)

RECREO

El patio de recreo del colegio tiene forma rectangular. En él hay pintadas dos pistas de fútbol de 40 m x 20 m, y dos de baloncesto de 26 m x 13 m. Las pistas tienen una separación de 5 metros entre ellas y con los límites del patio, salvo en la zona E, reservada para nuevas pistas.



1. ¿Cuáles son las pistas de fútbol?

- A A y B.
- B C y D.
- C A y C.
- D B y D.

2. ¿Qué longitud tiene el patio de recreo? Se pide la longitud del lado (a).

- A 66 m.
- B 76 m.
- C 81 m.
- D 86 m.

3. ¿Cuánto mide el perímetro de una pista de fútbol?

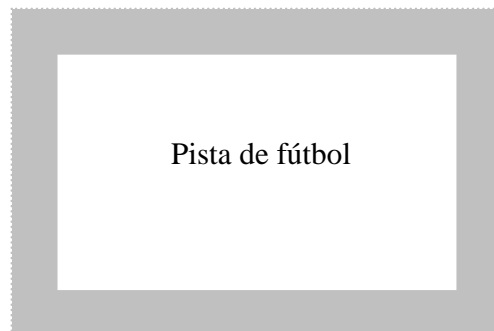
- A 60 m.
- B 90 m.
- C 120 m.
- D 160 m.

4. Se va a pintar el contorno (perímetro) de las dos pistas de baloncesto. El presupuesto, pintura y mano de obra, es de 1 € el metro lineal. ¿Cuánto costará en total?

- A 39 €.
- B 78 €.
- C 117 €.
- D 156 €.

5. Se quiere colocar una valla alrededor de una de las pistas de fútbol, de modo que quede una franja entre la valla y la pista de fútbol, zona gris de la figura, de 3 m de ancho. ¿Cuál será la longitud total de la valla?

- A 126 m.
- B 132 m.
- C 138 m.
- D 144 m.



6. Se quiere pintar una pista polideportiva de 14 m x 28 m en el espacio sobrante del patio, zona E, que tiene unas dimensiones de 24 m x 41 m, que respete una distancia de 5 m tanto de las otras pistas, como de los límites del patio de recreo. Responde si es posible y explica por qué.



¿Es posible?

.....

.....



¿Por qué?

.....

.....



ANEXO 3

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

1. Presentación de la competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Los Reales Decretos que establecen la enseñanzas mínimas describen la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico como “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 posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos”. Esta competencia “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 básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados”.

“También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica”.

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico supone, en definitiva, el desarrollo y la aplicación del pensamiento tecnocientífico “para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y el desarrollo tecnológico”.

2. Dimensiones de la competencia

Para la evaluación general de diagnóstico de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el grupo de trabajo propone adoptar y adaptar de acuerdo con lo establecido en el currículo español el marco para la evaluación de las ciencias propuesto por el proyecto PISA.

En el marco de la evaluación PISA 2006, se caracteriza la *competencia científica* a partir de cuatro aspectos interrelacionados: contextos; capacidades, habilidades o competencias; conocimientos, y actitudes. Así pues, de acuerdo con este Marco, se describe la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico para

estas pruebas de diagnóstico a partir de los cuatro aspectos citados: contextos y situaciones, procesos, bloques de contenido y actitudes.

2.a Contextos y situaciones

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se despliega en unas situaciones determinadas de la vida real. Estas situaciones son la parte del universo del estudiante en el que se sitúan las tareas que se han de realizar, es decir, situaciones de la vida diaria en las que el alumnado tiene que aplicar sus conocimientos para interactuar con el mundo físico. En el caso de las pruebas de evaluación, el contexto de una pregunta es el marco concreto en el que se presenta una situación determinada⁴. Las pruebas de evaluación sobre la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico no deben limitarse a situaciones de la vida escolar, sino que deben enmarcarse en situaciones cotidianas de la vida real.

Las situaciones se pueden considerar desde una triple perspectiva: *personal* (situaciones problemáticas relacionadas con el estudiante, su familia o sus compañeros), *social* (relacionadas con la comunidad próxima) y *global* (consideradas a escala mundial). Por ello, las preguntas de las pruebas de evaluación pueden versar sobre situaciones de la vida real en las que se planteen problemas al estudiante como individuo (por ejemplo, la alimentación), como ciudadano de una comunidad próxima (por ejemplo, la construcción de embalses) o como ciudadano del mundo (por ejemplo, el calentamiento por efecto invernadero).

Las situaciones en las que se puede desplegar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se pueden considerar también desde las diversas áreas de aplicación de la competencia. De todas las posibles áreas de aplicación que pueden seleccionarse, para la evaluación de la competencia en las pruebas generales de diagnóstico se han elegido cuatro; para esta elección se ha seguido el criterio de priorizar los contextos relacionados con problemas y temas que tienen repercusión en el bienestar humano. Las cuatro áreas de aplicación seleccionadas son:

1. La vida y la salud
2. La Tierra y el medio ambiente
3. Los riesgos
4. Las relaciones entre la ciencia y la tecnología

Combinando las cuatro áreas de aplicación seleccionadas con las tres perspectivas contextuales citadas, resultan doce marcos situacionales para elegir los contextos de las pruebas de diagnóstico y seleccionar a partir de ellos los estímulos para las unidades de evaluación. Así, el contexto de la higiene personal implica la consideración del área contextual de la vida y la salud con una perspectiva personal, mientras que el contexto del cambio climático combina el área de aplicación de los riesgos con la perspectiva global.

⁴ PISA 2006. Marco de la evaluación.

En la siguiente tabla se recogen posibles contextos, a modo de ejemplo, en cada uno de los marcos situacionales descritos.

Contextos de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

| Áreas de aplicación | Perspectivas contextuales | | |
|---|---|--|---|
| | <i>Personal</i> | <i>Social</i> | <i>Global</i> |
| La vida y la salud | Conservación de la salud, higiene personal, nutrición. | Distribución y utilización del agua, salud comunitaria. | Epidemias, propagación de enfermedades infecciosas. |
| La Tierra y el medio ambiente | Consumo familiar de energía, uso y desecho de materiales, conservación del medio. | Eliminación de residuos, transporte y utilización de la energía, contaminación acústica. | Recursos renovables, desarrollo sostenible, biodiversidad, erosión de suelos. |
| Los riesgos | Seguridad en el laboratorio, riesgos naturales. | Erupciones volcánicas y terremotos. | Cambio climático, usos bélicos de la ciencia. |
| Las relaciones entre la ciencia y la tecnología | Explicación científica de fenómenos naturales, uso de nuevas tecnologías. | Nuevos materiales, manipulación genética, transportes. | Exploración del universo. |

La evaluación del grado de adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico no es en ningún caso una evaluación de contextos. Estos permiten remedar situaciones de la vida real en las que se apliquen los conocimientos para interactuar con el mundo físico; se valoran los conocimientos sobre el mundo físico y el desarrollo de destrezas y actitudes para interactuar con él, pero no los contextos. Las situaciones contextuales sirven de referencia para diseñar estímulos para las unidades de evaluación que permitan valorar los distintos elementos de la competencia.

2.b Procesos

El conocimiento y la interacción con el mundo físico requiere el desarrollo de destrezas y habilidades como la aplicación del pensamiento tecnocientífico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones en situaciones de la vida cotidiana, la habilidad progresiva para explicar científicamente los fenómenos del mundo físico, y para planificar y manejar soluciones técnicas “para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral”. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico “hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas”⁵. En esta competencia se incluyen tres grupos de habilidades, capacidades o competencias: 1) la habilidad para distinguir entre las cuestiones científicas y no científicas, 2) la capacidad para interpretar fenómenos del mundo físico y predecir cambios y 3) la capacidad de obtener conclusiones basadas en pruebas.

⁵ RR DD de enseñanzas mínimas. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Por ello, los procesos propios de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico que se espera que hayan desarrollado los estudiantes de 10 y 14 años son los siguientes:

- *Identificar temas científicos.* Es decir, reconocer preguntas o problemas sobre los cuales es posible investigar científicamente, identificar palabras clave para buscar información relacionada con el mundo físico o la interacción con él, y reconocer las características clave de la indagación científica.
- *Explicar científicamente fenómenos del mundo físico.* Implica aplicar conocimientos sobre el mundo físico a una situación dada, describir fenómenos del mundo físico de forma científica, interpretar fenómenos de forma científica y predecir cambios, e identificar convenientemente descripciones, explicaciones y predicciones en relación con el mundo físico.
- *Utilizar pruebas científicas.* Comprende interpretar pruebas científicas, identificar las suposiciones, las pruebas y los razonamientos que hay detrás de las conclusiones, elaborar y comunicar conclusiones, y reflexionar sobre las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos.

La adquisición de estas destrezas y habilidades es progresiva, por lo que su grado de adquisición no es el mismo a los 10 que a los 14 años. A los 10 años solo cabe esperar que el alumnado haya desarrollado las habilidades para identificar y reconocer aspectos del mundo físico susceptibles de indagación; describir fenómenos sencillos, elementos del entorno y aparatos simples; relacionar factores del entorno con las formas de vida y actuaciones de las personas, y hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales. En el alumnado de 14 años cabe esperar además habilidades para reconocer algunas características clave del trabajo científico, interpretar determinados fenómenos naturales, explicar cambios en el mundo físico, utilizar pruebas para elaborar conclusiones y reflexionar sobre las implicaciones sociales del desarrollo tecnocientífico.

2.c Bloques de contenidos

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico incorpora la habilidad “para interpretar el mundo físico, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados”. Es decir, el conocimiento del mundo natural requiere el aprendizaje de los conceptos y procedimientos característicos de las ciencias de la naturaleza. Por ello, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico incorpora “la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas”⁶.

Los conocimientos sobre el mundo físico se refieren, en consecuencia, tanto al conocimiento sobre el mundo natural como al conocimiento acerca de los procedimientos para interactuar con el mundo físico o conocimiento acerca de las ciencias de la naturaleza.

⁶ RR DD de enseñanzas mínimas. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

2.c.1 Conocimiento del mundo natural

Puesto que solo se puede evaluar una muestra del conocimiento del mundo físico del alumnado, se presentan a continuación los criterios utilizados para la selección de los bloques de contenido:

- Relevancia para las situaciones de la vida diaria.
- Conceptos del mundo físico importantes y, por tanto, de utilidad a largo plazo.
- Conocimientos apropiados para el nivel de desarrollo de estudiantes de 10 años y de jóvenes de 14 años.

Los bloques seleccionados son materia y energía, los seres vivos, el entorno próximo y su conservación, la Tierra y el Universo, y ciencia, tecnología y sociedad. Se indican a continuación algunas referencias del nivel de conocimientos esperados en los estudiantes de 10 años y en los jóvenes de 14 años. Estas referencias no delimitan los contenidos de cada bloque sino que, a modo de ejemplo, señalan el grado de adquisición de conocimientos del mundo físico que pueden esperarse en cada edad.

a) ALUMNADO DE 10 AÑOS:

Materia y energía. Por ejemplo: Medida, comparación y ordenación de propiedades de los materiales. Conservación de la masa y el volumen con los cambios de forma. Identificación de distintas fuentes de energía relacionadas con los cambios observados en la vida cotidiana. Transmisión del sonido en los distintos medios.

Los seres vivos. Por ejemplo: Aves, mamíferos, reptiles, peces, anfibios; características básicas, reconocimiento y clasificación. Plantas: hierbas, arbustos y árboles; características básicas, reconocimiento y clasificación. Identificación y adopción de hábitos de higiene, de descanso y de alimentación sana.

El entorno próximo y su conservación. Por ejemplo: Variables meteorológicas: temperatura, humedad, viento, precipitaciones. Orientación en el espacio. Uso de planos del barrio o de la localidad. Observación y descripción de distintos tipos de paisaje: interacción de naturaleza y seres humanos. El ciclo del agua.

La Tierra y el Universo. Por ejemplo: Movimientos de la Tierra y fases de la Luna. Las estaciones del año.

Ciencia, tecnología y sociedad. Por ejemplo: Identificación de la diversidad de máquinas en el entorno. Relevancia de algunos de los grandes inventos y de su contribución a la mejora de las condiciones de vida.

b) ALUMNADO DE 14 AÑOS:

Materia y energía. Por ejemplo: Propiedades generales de la materia y estados en los que se presenta. Análisis y valoración de las distintas fuentes de energía, renovables y no renovables. Propagación y reflexión del sonido.

Los seres vivos. Por ejemplo: La respiración en los seres vivos. Introducción al estudio de la biodiversidad. Las funciones de relación: percepción, coordinación y movimiento.

El entorno próximo y su conservación. Por ejemplo: Biosfera, ecosfera y ecosistema. Influencia de los factores abióticos y bióticos en los ecosistemas. Ecosistemas acuáticos de agua dulce y marinos.

La Tierra y el Universo. Por ejemplo: El lugar de la Tierra en el Universo: el paso del geocentrismo al heliocentrismo como primera y gran revolución científica. Diversidad de rocas y minerales y características que permitan identificarlos. Introducción a la estructura interna de la Tierra.

Ciencia, tecnología y sociedad. Por ejemplo: Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre fenómenos del mundo físico. Papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas. La contaminación acústica y lumínica.

2.c.2 Conocimientos sobre la interacción con el mundo físico

Los conocimientos sobre la interacción con el mundo físico se han agrupado en dos bloques de contenidos: la investigación científica, entendida como el modo de obtener datos sobre el mundo físico, y las explicaciones científicas, entendidas como el modo de utilizar los datos obtenidos.

El nivel esperado de adquisición de estos conocimientos sobre la interacción con el mundo físico es diferente para los estudiantes de 10 años y para los jóvenes de 14 años, como se detalla a continuación señalando algunos contenidos, a título de ejemplo, de estos bloques para cada edad.

a) ALUMNADO DE 10 AÑOS:

Investigación científica. Por ejemplo: Comprensión de fenómenos físicos y situaciones, y obtención de datos: observación, clasificación, utilización de fuentes diversas, uso de instrumentos, elaboración de tablas y gráficos. Extracción de conclusiones: comparación entre observaciones y medidas, identificación de regularidades.

Explicaciones científicas. Por ejemplo: Tipos de explicaciones: conjeturas, modelos. Normas: coherencia en los razonamientos, basadas en pruebas.

b) ALUMNADO DE 14 AÑOS:

Investigación científica. Por ejemplo: Comprensión de fenómenos físicos y situaciones: planteamiento de problemas, marco interpretativo de las observaciones, formulación de conjeturas, identificación de variables, diseños experimentales, utilización de fuentes diversas, uso de instrumentos, elaboración de tablas y gráficos. Investigación de problemas, obtención de datos y reconocimiento de pruebas: diseño de investigaciones, aplicación de procedimientos, elaboración de tablas y gráficos, identificación de variables, análisis de la información. Extracción de conclusiones: comparación entre observaciones y medidas, análisis de resultados, identificación de regularidades.

Explicaciones científicas. Por ejemplo: Tipos de explicaciones: conjeturas, hipótesis, modelos. Normas: consistentes lógicamente, basadas en pruebas y en el conocimiento histórico y actual. Resultados: producir nuevo conocimiento, nuevos métodos, nuevas tecnologías; conducir a nuevas preguntas e investigaciones.

2.d Actitudes relacionadas con el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Dado que la actitud de las personas desempeña un papel importante en la comprensión y en la interacción con el mundo físico, determinadas actitudes deben considerarse como componentes básicos de esta competencia: el interés por los temas relacionados con el mundo físico, las actitudes propias del trabajo científico (como el espíritu crítico, la apertura a nuevas ideas, el cuestionamiento de lo obvio, etc.) y el compromiso con el futuro sostenible manifestado en “el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva”. Asimismo, esta competencia “implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y el desarrollo tecnológico”⁷.

Uno de los objetivos de la educación es que el alumnado desarrolle actitudes que promuevan su interés por los temas científicos y la adquisición y aplicación del conocimiento del mundo físico para el beneficio personal, social y global. Para la evaluación de las actitudes se puede utilizar tanto el cuestionario del alumnado como las preguntas contextualizadas para recoger información sobre las actitudes del alumnado en esta competencia.

No se han diferenciado las actitudes en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en función de la edad del alumnado (10 y 14 años) aunque, al igual que en los bloques de contenidos y en las destrezas, se considera que su consecución es progresiva. Así pues, lo único que varía es el grado de adquisición: mientras que para estudiantes de 10 años se considera que han desarrollado las actitudes si muestran receptividad y formulan respuestas (tener conciencia, reconocer, mostrar disposición a...), para los de 14 años, además de las anteriores, se espera aceptación del valor y compromiso (valorar, tender a actuar, utilizar,...).

Las actitudes relacionadas con el conocimiento y la interacción con el mundo físico se han agrupado en tres grandes categorías: el interés por el mundo físico, el respaldo a la

⁷ RR DD de enseñanzas mínimas. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

investigación científica y el sentido de responsabilidad hacia los recursos y los entornos. Se señalan en cada una, a modo de ejemplo, las actitudes que se espera que desarrolle el alumnado.

Interés por el mundo físico

- Mostrar curiosidad por el mundo físico, los procesos e interacciones.
- Mostrar disposición para adquirir conocimientos y habilidades adicionales en relación con el mundo físico, utilizando diversos recursos y métodos.
- Reconocer la práctica de hábitos asociados a la higiene, la alimentación, el ejercicio físico y el descanso como hábitos saludables.
- Tender a actuar en función de actitudes y hábitos favorables al cuidado y promoción de la salud individual y comunitaria, en aspectos relacionados con la alimentación, las enfermedades y las adicciones.
- Reconocer que para el ejercicio de muchas profesiones son necesarios conocimientos científicos y saber aplicar procesos propios de este campo del saber.
- Valorar las repercusiones del desarrollo tecnocientífico.

Respaldo a la investigación científica

- Valorar la importancia de utilizar los conocimientos científicos y las interacciones de la ciencia y la tecnología para satisfacer las necesidades humanas individuales y comunitarias.
- Mostrar disposición a utilizar conceptos y estrategias propios del trabajo científico para plantear preguntas relevantes y obtener conclusiones a partir de evidencias y pruebas experimentales.

Sentido de responsabilidad hacia los recursos y los entornos

- Mostrar disposición a mantener la limpieza, el orden y el ahorro de materiales y energía en la escuela y en casa.
- Mostrar disposición al uso responsable del agua y de las fuentes de energía.
- Valorar la responsabilidad personal hacia el medio ambiente y a favor de la conservación de los recursos naturales.
- Valorar la importancia de participar en la toma de decisiones con vistas a asegurar un futuro sostenible.
- Mostrar interés por las cuestiones éticas asociadas al conocimiento del mundo físico en relación con la ciencia, el desarrollo tecnológico y la relación de las personas con la naturaleza.
- Tender a actuar de manera coherente, responsable y solidaria en cuestiones científicas socialmente controvertidas.

3. Cuadros de relaciones

3.a Cuadros en los que se relacionan, a través de los criterios de evaluación, los procesos y los bloques de contenidos

Cuadro de relaciones de educación primaria

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|--------------------------------------|------------------|--|---|--|
| | | Identificar temas científicos | Explicar fenómenos científicamente | Utilizar pruebas científicas |
| Materia y energía | CM 2º C 8 | Identificar fuentes de energía comunes y procedimientos y máquinas para obtenerla, | poner ejemplos de usos prácticos de la energía. | |
| | CM 1º C 8 | Identificar diferencias en las propiedades elementales de los materiales, | relacionando algunas de ellas con sus usos, y reconocer efectos visibles de las fuerzas sobre los objetos. | |
| Los seres vivos | CM 2º C 2 | Identificar animales, plantas y rocas y | clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos. | |
| | CM 2º C 3 | | Identificar hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso, y | explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso. |
| El entorno próximo y su conservación | CM 2º C 1 | | Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas. | |
| | CM 2º C 4 | | Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, | y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor, señalando ventajas e inconvenientes. |
| | CM 2º C 6 | | | Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse. |
| | Art 2º C 1 | | Describir las características de elementos presentes en el entorno. | |
| | Art 2º C 6 | | | Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno. |
| | Mat 2º C 8 | | | Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación utilizando estrategias personales de resolución. |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|---------------------------------------|---------------------------|--|--|---|
| | | <i>Identificar temas científicos</i> | <i>Explicar fenómenos científicamente</i> | <i>Utilizar pruebas científicas</i> |
| La Tierra y el Universo | | | | |
| | | | | |
| Ciencia, tecnología y sociedad | CM 1 ^{er} C 9 | | Describir el funcionamiento de objetos y aparatos simples y la forma de utilizarlos con precaución. | Montar y desmontar objetos y aparatos simples. |
| | CM 2 ^o C 9 | | Analizar las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas y | planificar y realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto. |
| La investigación científica | CM 1 ^{er} C 10 | | | Utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros. |
| | CM 2 ^o C 10 | Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados. | | |
| | Mat 2 ^o C 4 | | | Realizar en contextos reales estimaciones y mediciones escogiendo entre las unidades e instrumentos, los que mejor se ajustan al tamaño del objeto a medir. |
| | Mat 2 ^o C 7 | Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, | ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación y | expresar el resultado en forma de tabla o gráfica. |
| La explicación científica | CM 2 ^o C 10 | | Hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, | integrando datos de observación directa e indirecta a partir de fuentes de consulta básicas y comunicar los resultados. |
| | L cast 2 ^o C 1 | | | Participar en las situaciones de comunicación del aula normas de intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad. |
| | L cast 2 ^o C 2 | | Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias. | |
| | L cast 2 ^o C 3 | Captar el sentido de textos orales de uso habitual reconociendo las ideas principales y secundarias. | | |
| | L cast 2 ^o C 4 | Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos. | | |
| | L cast 2 ^o C 6 | | Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares de forma ordenada y adecuada, | utilizando la planificación y revisión de los textos y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital. |
| | Mat 2 ^o C 5 | Obtener información puntual | y describir una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares (comparar). | y utilizar las nociones básicas de movimientos geométricos para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana. |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|-----------------------|-----------|---|---|--|
| | | Identificar temas científicos | Explicar fenómenos científicamente | Utilizar pruebas científicas |
| Materia y energía | CNat 1º 3 | | Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios. | |
| | CNat 1º 4 | | Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, | así como aplicar algunas técnicas de separación. |
| | CNat 2º 1 | Reconocer la importancia y repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energías renovables y no renovables. | Utilizar el concepto cualitativo de energía para explicar su papel en las transformaciones que tienen lugar en nuestro entorno y | |
| | CNat 2º 2 | | Resolver problemas aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y desequilibrio térmico, los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación. | |
| | CNat 2º 3 | | Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido y | reproducir algunos de ellos teniendo en cuenta sus propiedades. |
| Los seres vivos | CNat 1º 8 | | Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación. | |
| | CNat 2º 6 | | A partir de distintas observaciones y experiencias realizadas con organismos sencillos, comprobando el efecto que tienen determinadas variables en los procesos de nutrición, relación y reproducción. | Interpretar los aspectos relacionados con las funciones vitales de los seres vivos. |
| | EF 1º 2 | Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana. | | |
| | EF 1º 3 | | | Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud, trabajadas durante el curso, respecto a su nivel inicial. |
| | EF 2º 2 | | | Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardíaca beneficiosa para la salud. |

Cuadro de relaciones de educación secundaria (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|--------------------------------------|----------------------|---|--|--|
| | | Identificar temas científicos | Explicar fenómenos científicamente | Utilizar pruebas científicas |
| El entorno próximo y su conservación | CNat _{1º} 6 | | Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, | considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización. |
| | CNat _{1º} 7 | Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, | utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes. | |
| | CNat _{2º} 6 | Identificar los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema cercano, así como conocer las principales características de los grandes biomas de la Tierra y | representar gráficamente las relaciones tróficas establecidas entre los seres vivos del mismo. | |
| | CSoc _{1º} 4 | Identificar y | explicar, algunos ejemplos de los impactos que la acción humana tiene sobre el medio natural analizando sus causas y efectos y | aportando medidas y conductas que serían necesarias para limitarlos. |
| La Tierra y el Universo | CNat _{1º} 1 | | | Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol. |
| | CNat _{1º} 2 | | Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo. | |
| | CNat _{1º} 5 | | Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, | llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma. |
| | CNat _{1º} 4 | Identificar las acciones de los agentes geológicos internos en el origen del relieve terrestre, así como en el proceso de formación de las rocas magmáticas y metamórficas. | | |
| | CNat _{1º} 5 | Reconocer | | e interpretar los riesgos asociados a los procesos geológicos internos y en su prevención y predicción. |
| | CSoc _{1º} 1 | Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y | obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología, comunicando las conclusiones de forma oral o escrita. | |
| | CSoc _{1º} 2 | Localizar en un mapa los elementos básicos que configuran el medio físico mundial, de Europa y España (océanos y mares, continentes, unidades de relieve y ríos). | Caracterizando los rasgos que predominan en un espacio concreto. | |
| | CSoc _{1º} 3 | | Comparar los rasgos físicos más destacados (relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos) que configuran los grandes medios naturales del planeta, con especial referencia a España, localizándolos en el espacio representado y | relacionándolos con las posibilidades que ofrecen a los grupos humanos. |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|--------------------------------|-------------------|--|--|--|
| | | Identificar temas científicos | Explicar fenómenos científicamente | Utilizar pruebas científicas |
| Ciencia, tecnología y sociedad | Tecn 2º 2 | Identificarlos en aplicaciones comunes y | describir propiedades básicas de materiales técnicos y sus variedades comerciales: madera, metales, materiales plásticos, cerámicos y pétreos. | Emplear técnicas básicas de conformación, unión y acabado. |
| | Tecn 2º 6 | | Elaborar, almacenar y recuperar, documentos en soporte electrónico que incorporen información textual y gráfica. | |
| | Tecn 2º 10 | | | Acceder a Internet para la utilización de servicios básicos: navegación para la localización de información, correo electrónico, comunicación intergrupar y publicación de información. |
| La investigación científica | CSoc 1º 9 | Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita y | comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito. | |
| | CSoc 2º 8 | | | Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de tipo descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas Web,...) seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado. |
| | EPV 1ºº 1 | Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. | | |
| | LCast 1ºº 1 | Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumno y en el ámbito académico. Captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o televisión y | seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje. | |
| | LCast 1ºº 2 | Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado. Identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información. | Seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos. | |
| | Mat 1ºº 1 | | Utilizar números naturales, enteros y fracciones, decimales y porcentajes para | recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. |
| | EPV 1ºº 2 | | Representar objetos de forma bi o tridimensional. | Aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. |

Cuadro de relaciones de educación secundaria obligatoria (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|---------------------------|----------------|--|---|--|
| | | <i>Identificar temas científicos</i> | <i>Explicar fenómenos científicamente</i> | <i>Utilizar pruebas científicas</i> |
| La explicación científica | Mat 2º 2 | Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y | | utilizarlas para resolver problemas en la vida cotidiana. |
| | Mat 1º 4 | Reconocer y | describir figuras planas y | utilizar sus propiedades para clasificarlas y aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada. |

Nota: En el área de Ciencias de la naturaleza de los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria no se incluye ningún criterio de evaluación relacionado explícitamente con los bloques *La investigación científica* y *Las explicaciones científicas*, sin embargo en ambos cursos existe dentro de los contenidos un bloque cuyos criterios de evaluación podrían formularse como sigue:

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|-----------------------------------|--|---|---|---|
| | | <i>Identificar temas científicos</i> | <i>Explicar fenómenos científicamente</i> | <i>Utilizar pruebas científicas</i> |
| La investigación científica (*) | | Reconocer la importancia del conocimiento científico para tomar decisiones sobre los objetos y sobre uno mismo. | Familiarizarse con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de temas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, diseños experimentales, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea. | |
| | | | | Utilizar correctamente los materiales e instrumentos básicos de un laboratorio. |
| Las explicaciones científicas (*) | | | Utilizar los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre los fenómenos naturales. | Interpretar la información de carácter científico y utilizarla para formarse una opinión propia y expresarse adecuadamente. |

3. b. Tabla resumen de las actitudes y su relación con los criterios de evaluación

Tabla de actitudes de educación primaria

| Actitudes | | |
|--|------------------------------|--|
| Interés por el mundo físico | CM 1 ^{er} C 3 | Valorar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso. |
| | CM 2 ^o C 9 | Mostrar actitudes de cooperación en el trabajo en equipo y el cuidado por la seguridad. |
| Respaldo a la investigación científica | | |
| Sentido de responsabilidad hacia los recursos y los entornos | CM 2 ^o C 1 | Reconocer la importancia de la sostenibilidad del equilibrio ecológico y la necesidad de adoptar actitudes respetuosas con el medio, la necesidad de conservar estos recursos, especialmente con respecto al uso del agua. |
| | CM 2 ^o C 4 | Darse cuenta de las consecuencias derivadas del uso inadecuado del medio y de los recursos. |
| | CM 2 ^o C 8 | Valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía del planeta. |

Tabla de actitudes de educación secundaria obligatoria

| Actitudes | | |
|--|-----------------------------|---|
| Interés por el mundo físico | CNat 2 ^o 5 | Valorar el efecto que tienen determinadas variables en los procesos de nutrición, relación y reproducción. |
| | CNat 1 ^o 5 | Valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma. |
| | CNat 2 ^o 4 | Valorar los riesgos asociados a los procesos geológicos internos, su predicción y prevención. |
| Respaldo a la investigación científica | | |
| Sentido de responsabilidad hacia los recursos y los entornos | CNat 2 ^o 1 | Reconocer la importancia y repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energía renovable y no renovable. |
| | CNat 1 ^o 6 | Valorar las repercusiones de las actividades humanas en relación con la utilización del agua. |
| | CSoc 1 ^o 4 | Apreciar las medidas y conductas que serían necesarias para limitar los impactos que la acción humana tiene sobre el medio natural. |

4. Matriz de especificaciones

Los pesos ponderales de los procesos y de los conocimientos que se proponen para las pruebas de diagnóstico son:

Matriz de especificaciones de educación primaria

| Bloques de contenidos | Procesos | | | Pesos (%) |
|---|--------------------------------------|---|-------------------------------------|------------|
| | <i>Identificar temas científicos</i> | <i>Explicar fenómenos científicamente</i> | <i>Utilizar pruebas científicas</i> | |
| Materia y energía | | | | 15 ± 5 |
| Los seres vivos | | | | 25 ± 5 |
| El entorno próximo y su conservación | | | | 25 ± 5 |
| La Tierra y el universo | | | | 10 ± 5 |
| Ciencia, tecnología y sociedad | | | | 15 ± 5 |
| La investigación científica y las explicaciones científicas | | | | 10 ± 5 |
| Pesos (%) | 40 ± 10 | 40 ± 10 | 20 ± 5 | 100 |

Matriz de especificaciones de educación secundaria obligatoria

| Bloques de contenidos | Procesos | | | Pesos (%) |
|---|--------------------------------------|---|-------------------------------------|------------|
| | <i>Identificar temas científicos</i> | <i>Explicar fenómenos científicamente</i> | <i>Utilizar pruebas científicas</i> | |
| Materia y energía | | | | 25 ± 5 |
| Los seres vivos | | | | 20 ± 5 |
| El entorno próximo y su conservación | | | | 10 ± 5 |
| La Tierra y el universo | | | | 20 ± 5 |
| Ciencia, tecnología y sociedad | | | | 10 ± 5 |
| La investigación científica y las explicaciones científicas | | | | 15 ± 5 |
| Pesos (%) | 20 ± 5 | 50 ± 10 | 30 ± 10 | 100 |

5. Ejemplo de unidad de evaluación para educación primaria
(final del segundo ciclo)

LAS TORMENTAS

En verano es frecuente que se produzcan tormentas. Si nos sorprende una tormenta en el campo, debemos tomar las siguientes precauciones:

No acercarnos a grandes masas de agua como embalses o lagos.

No resguardarnos debajo de los árboles.

No situarnos junto a torres metálicas como postes de luz o tendidos eléctricos.

Todos estos elementos atraen los rayos y por tanto, es peligroso estar junto a ellos durante una tormenta.

1. Subraya, a partir de la información del texto, la frase correcta:

- A Los embalses protegen de los rayos.
- B Las torres eléctricas rechazan los rayos.
- C Las tormentas son frecuentes en verano.
- D Los árboles ofrecen protección de los rayos.

2. Completa el siguiente texto utilizando las palabras:

una brisa, un huracán, un vendaval



Un viento suave es Un viento fuerte es Un
viento muy fuerte es

3. El aparato que mide la presión atmosférica se llama:

- A Barómetro.
- B Pluviómetro.
- C Termómetro.
- D Anemómetro.

4. Señala qué factor influye más en el clima de una determinada zona:

- A La proximidad al mar.
- B La altura de los edificios.
- C El número de habitantes.
- D Las carreteras de la zona.

5. Las altas o bajas temperaturas, las excesivas o nulas precipitaciones y el fuerte viento pueden causar catástrofes naturales que, como podemos ver en los medios de comunicación, son cada vez más frecuentes.

Explica a qué nos referimos cuando hablamos de cambio climático y cita dos causas que lo provocan.



1.

2.



ANEXO 4

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

1. Presentación de la competencia social y ciudadana

De acuerdo con los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas, la competencia social y ciudadana es la que permite a los ciudadanos comprender la realidad social en la que viven, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y comprometerse a contribuir a su mejora.

El ejercicio de esta competencia implica adquirir conocimientos en torno a la pluralidad y evolución de las sociedades actuales; los fundamentos, la organización y el funcionamiento de los estados y sociedades democráticas; establecer gradualmente un sistema de valores autónomo; asumir y valorar los principales derechos y deberes que derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Constitución española y de la legislación de las comunidades autónomas.

Se pretende, asimismo, obtener las habilidades y actitudes sociales para desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en relación con las demás personas; aceptar y practicar las normas de convivencia a través del ejercicio responsable de los derechos y deberes ciudadanos; tomar decisiones y participar activamente en la construcción y mejora de una sociedad democrática, solidaria y tolerante.

Los aspectos más destacados de la competencia social y ciudadana se organizan en torno a tres núcleos clave:

- La autonomía personal, que permite al ciudadano obtener la información pertinente, estar en condiciones de analizarla e interpretarla y comprenderla con éxito y, en consecuencia, actuar, elaborar opiniones, juicios y tomar decisiones de forma razonada y responsable.
- La convivencia con los otros ciudadanos, que exige poder expresar ideas de forma argumentada, estar en situación de poder comprender el punto de vista de los otros (empatía) y resolver contradicciones y conflictos mediante el diálogo y la mediación.
- La participación democrática, que exige conocer y asumir los derechos y deberes de una sociedad democrática, participar y tomar iniciativas ciudadanas en el marco de la convivencia democrática, mostrar una actitud cooperativa, solidaria y respetuosa con la sociedad, el medio natural y el patrimonio cultural y hacer compatible la identidad propia con la de otros pueblos, lo cual permite a su vez fomentar la convivencia y la paz.

2. Dimensiones de la competencia

De acuerdo con lo establecido en este marco de la evaluación, se organiza la competencia social y ciudadana en las cuatro dimensiones consideradas: contextos y situaciones, procesos, bloques de contenido y actitudes.

2.a Contextos y situaciones

La competencia social y ciudadana se ejerce en las situaciones de la vida real. Para un alumno, estas situaciones son las que vive en el entorno personal y familiar y en la escuela con compañeros y profesores, en primer lugar. Pero también en el entorno social que le sitúa en su barrio, en su ciudad, en el país en el que vive y en el mundo global al cual pertenece. En estas situaciones y contexto son en las que se deben situar las tareas que el alumno debe realizar, para las que tiene que aplicar sus conocimientos y poder así ejercer como individuo y como ciudadano que convive y participa en sus entornos.

En la evaluación, el contexto de una pregunta es el marco concreto en el que se presenta una situación determinada, de modo que las pruebas de evaluación de la competencia social y ciudadana deben referirse al entorno individual, al escolar y al social de los alumnos y enmarcarse en situaciones cotidianas de la vida real. Es decir, las preguntas de las pruebas de evaluación deben referirse a circunstancias concretas de esos diversos entornos.

Asimismo, estas situaciones en las que se puede aplicar la competencia social y ciudadana se deben considerar también desde las diversas áreas de aplicación de la competencia: la identidad, la autonomía y las responsabilidades personales, el entorno de la familia, los amigos y las escuelas, la convivencia y la participación en los mismos. Pero, también en el entorno social, que representan los servicios públicos que rodean a los alumnos, las instituciones, los derechos, deberes ciudadanos que comparte el alumno como miembro de la sociedad y que establecen la Constitución, la legislación autonómica y las normativas locales.

2.b Procesos

En la competencia social y ciudadana se consideran tres grupos de habilidades y capacidades que constituyen los denominados procesos en este marco: la capacidad para utilizar la información, la capacidad para comprender los hechos sociales y la capacidad para convivir en sociedad. Por ello, los procesos de la competencia social y ciudadana son los siguientes:

- **Utilizar la información:** *obtener, analizar y sintetizar la información.* Es decir, realizar observaciones, analizar críticamente la información, y reorganizar y sintetizar la información recogida.

- *Comprender los hechos sociales: analizar, explicar e interpretar los hechos sociales.* Es decir, explicar e interpretar situaciones y hechos personales y sociales; analizar críticamente situaciones y explicar hechos sociales a partir de su origen e interrelación causal. Identificar y evaluar las posibles interpretaciones de los hechos sociales. Realizar predicciones de las consecuencias y de la evolución de situaciones y hechos sociales.
- *Convivir en sociedad: comunicarse, dialogar y participar.* Se trata de expresar las propias ideas, defender y asumir los puntos de vista propios, con autonomía y de acuerdo con el propio sistema de valores. Comprender y respetar el punto de vista de los otros, y utilizar el diálogo para favorecer los acuerdos. Tener en cuenta las motivaciones e intereses individuales y colectivos, para explicar los hechos sociales, avanzar en el diálogo, etc. Trabajar en equipo y colaborar con los demás. Participar en la toma de decisiones de grupo, favorecer los acuerdos y asumir sus obligaciones.

La adquisición de estas destrezas y habilidades, como se ha señalado para el resto de las competencias básicas, es progresiva, por lo que su grado de adquisición se amplía de los 10 a los 14 años.

2.c Bloques de contenidos

Los contenidos de la competencia social y ciudadana se organizan en las dos etapas en un ámbito relacionado la persona y la organización social, que se desarrolla en tres bloques de contenidos: el individuo, la sociedad y la organización social y en otro ámbito correspondiente a las sociedades en el pasado y a las sociedades democráticas actuales y a los derechos humanos.

Educación primaria

El individuo

Identidad personal.
Autoestima y asertividad.
Autonomía y responsabilidad.
Historia personal.

La sociedad

El entorno próximo: familia, amigos, escuela.
Las normas de convivencia: roles, derechos y deberes en los grupos.
La participación en la familia y en la escuela.
Situaciones y conflictos de convivencia.

La organización social

Las instituciones del municipio, de las comunidades autónomas y del Estado español.
Las Administraciones como garantías de los servicios públicos.
Responsabilidades, roles, derechos y deberes ciudadanos.
Las normas de convivencia establecidas por la Constitución española y la legislación autonómica.

El pasado

- Aproximación a las sociedades históricas.
- El papel de los hombres y mujeres en la historia.
- Evolución de las sociedades en hechos históricos relevantes.

El presente

- Los fundamentos de la democracia.
- La diversidad y el interculturalismo social.
- Los derechos humanos universales.

Educación secundaria obligatoria (ESO)

El individuo

- Identidad personal.
- Autoestima y asertividad.
- Autonomía y responsabilidad.
- Historia personal.

La sociedad y la organización social

- El proceso de socialización y sus agentes: familia, amigos, escuela, trabajo, medios de comunicación social...
- Los grupos, categorías e instituciones sociales.
- La regulación del comportamiento: derechos y deberes.
- Las desigualdades sociales.
- Los conflictos sociales y formas de resolución.

Las sociedades humanas en el pasado

- Organización política, económica y social.
- Cambios y permanencias.
- Aportación de las diversas culturas al progreso de la humanidad.

Las sociedades actuales y los sistemas democráticos

- Logros y problemas.
- Globalidad, pluralidad, diversidad y sostenibilidad.
- Ciudadanía global e identidad local.
- Funcionamiento democrático: instituciones, leyes, derechos y deberes reconocidos por las instituciones.
- La Constitución española, y los Estatutos de Autonomía.
- Los derechos humanos.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.

2.d Actitudes relacionadas con la competencia social y ciudadana

La actitud de los ciudadanos es fundamental en la determinación de las normas de convivencia y su aplicación y respeto, así como en el respeto de los derechos individuales y colectivos. Por tanto, determinadas actitudes son componentes básicos de esta competencia: el sentido de pertenencia a una comunidad y participar en ella, el reconocimiento, la aceptación y la práctica de las normas de convivencia democráticas, el reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres, mujeres y diferentes colectivos, valorar el diálogo.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación es que el alumnado desarrolle actitudes cívicas y adopte un comportamiento ciudadano que le permita ejercer sus derechos y sus responsabilidades y convivir en libertad.

Para la evaluación de las actitudes se puede utilizar tanto el cuestionario del alumnado como las preguntas contextualizadas para recoger información sobre las actitudes del alumnado en esta competencia.

Se consideran las mismas actitudes en ambas etapas educativas, pero se tiene en cuenta que su consecución es progresiva. Por tanto, al igual que en otras competencias, para los alumnos de 4º curso de educación primaria se considera que han desarrollado las actitudes previstas si muestran receptividad y formulan respuestas adecuadas: son conscientes, reconocen, muestran disposición. En 2º curso de ESO se trata de verificar si además los alumnos aceptan los valores democráticos, asumen compromisos y participan, respetan los derechos de los demás y tienden a utilizar el diálogo para la resolución de conflictos.

Pueden resumirse las actitudes relacionadas con la competencia social y ciudadana del siguiente modo:

- Conocerse y valorarse a uno mismo.
- Tener sentido de pertenencia a los grupos sociales de los que forma parte.
- Reconocer, aceptar y practicar las normas y deberes de la convivencia humana.
- Valorar las diferencias y aportaciones de las diferentes culturas a la humanidad.
- Reconocer los valores de la democracia y derechos humanos como los principios rectores de la convivencia.
- Reconocer la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer y los diferentes colectivos humanos
- Valorar la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos.
- Participar activamente de forma democrática, solidaria e integradora en la colectividad social (ciudadanía activa y democrática).

3. Cuadros de relaciones

3.a Cuadros en los que se relacionan, a través de los criterios de evaluación, los procesos y los bloques de contenidos

Cuadro de relaciones de educación primaria

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|-----------------------|-------------------|---|--|--|
| | | Obtener, analizar y sintetizar la información | Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales | Comunicarse, dialogar y participar |
| C1. El individuo | LCL, 1er ciclo, 1 | | | Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema. |
| | EF, 1er ciclo, 5 | | | Participar y disfrutar en juegos ajustando su actuación, tanto en lo que se refiere a aspectos motores como a aspectos de relación con los compañeros y compañeras. |
| | EF, 2º ciclo, 5 | | | Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas. |
| C1. El individuo | EF, 2º ciclo 4 | | | Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo. |
| | EF 2º ciclo 7 | | | Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias. |
| | CM, 2º ciclo 3 | | Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso. | |

Cuadro de relaciones de educación primaria (continuación)

| Bloques de contenido | | Procesos | | |
|----------------------------|------------------|--|---|---|
| | | <i>Obtener, analizar y sintetizar la información</i> | <i>Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales</i> | <i>Comunicarse, dialogar y participar</i> |
| C2. La sociedad | CL, 1er ciclo, 4 | Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos. | | |
| | CM 1er ciclo 4 | | Reconocer, identificar y poner ejemplos sencillos sobre las principales profesiones y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno. | |
| | CM 2º ciclo 1 | Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. | | |
| | EF, 2º ciclo 5 | | | Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia los demás. |
| | CM 2º ciclo 10 | Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre hechos naturales o sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados. | | |
| C3. La organización social | CM 2º ciclo, 5 | | Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. | |
| | LCL 2º ciclo, 4 | Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos. | | |
| | LCL 2º ciclo, 5 | Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta. | | |

Cuadro de relaciones de educación primaria (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|-----------------------|-----------------------|---|---|---|
| | | <i>Obtener, analizar y sintetizar la información</i> | <i>Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales</i> | <i>Comunicarse, dialogar y participar</i> |
| C4. El pasado | CM 1er ciclo 7 | | Ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo. | |
| | CM 2º ciclo 7 | | Explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad. | |
| | Matem. 1º ciclo, 7 | Realizar interpretaciones elementales de los datos presentados en gráficas de barras. Formular y resolver sencillos problemas en los que intervenga la lectura de gráficos. | | |
| C5. El presente | CCM 1er c 1 | | Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire), y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable. | |
| | CM 1er ciclo 6 | | Identificar los medios de transporte más comunes en el entorno y conocer las normas básicas como peatones y usuarios de los medios de locomoción. | |
| | Mat. 1º ciclo, 7 | Realizar interpretaciones elementales de los datos presentados en gráficas de barras. Formular y resolver sencillos problemas en los que intervenga la lectura de gráficos. | | |
| | Matem. 2º ciclo, 7 | Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación y expresar el resultado en forma de tabla o gráfica. | | |
| | CM 1er ciclo 5 | | Reconocer algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar, local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza. | |

Cuadros de relaciones de 2º ESO

| Bloques de contenidos | | Proceso | | |
|-----------------------|--------------------|---|--|---|
| | | Obtener, analizar y sintetizar la información | Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales | Comunicarse, dialogar y participar |
| C1. El individuo | CM, 2º ciclo, 3 | | Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso. | |
| | EF, 3º ciclo, 4 | | | Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos. |
| | EF, 3º ciclo, 5 | | | Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte. |
| | EDCDH, 3º ciclo, 1 | | | Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras, valorar las consecuencias de las propias acciones y responsabilizarse de las mismas. |
| | EDCDH, 3º ciclo, 2 | | | Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas. |
| | EDCDH, 3º ciclo, 3 | | | Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones. |
| | LCL, 3º ciclo, 1 | | | Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás. |
| | EF, 3º ciclo, 4 | | | Manifiestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo. |

Cuadro de relaciones de 2º de ESO (continuación)

| Bloques de contenidos | | Proceso | | |
|--|--------------------|--|---|---|
| | | <i>Obtener, analizar y sintetizar la información</i> | <i>Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales</i> | <i>Comunicarse, dialogar y participar</i> |
| C2. La sociedad y la organización social | CM 2º ciclo, 1 | Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. | | |
| | CM 2º ciclo, 10 | Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre hechos naturales o sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados. | | |
| | CM 2º ciclo, 5 | | Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. | |
| | CM 3º ciclo, 1 | | Concretar ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa sobre el medio ambiente. | |
| | CM 3º ciclo, 4 | | Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios han supuesto para la vida humana y el entorno. | |
| | MAT 3º ciclo, 7 | Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato. | | |
| | ECDDH 3er ciclo, 6 | | Poner ejemplos de servicios públicos prestados por diferentes instituciones y reconocer la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento a través de los impuestos. | |
| | ECDDH 3er ciclo, 7 | | Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos. | |

Cuadro de relaciones de 2º de ESO (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|---|--------------------|--|--|---|
| | | <i>Obtener, analizar y sintetizar la información</i> | <i>Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales</i> | <i>Comunicarse, dialogar y participar</i> |
| C3. Las sociedades humanas en el pasado | CM 2º ciclo, 7 | | Explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración sucesión y simultaneidad. | |
| | EA 3º ciclo, 1 | Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas. | | |
| | CSGH 1º ESO, 5 | Utilizar las convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio. | | |
| | CSGH 1º ESO, 9 | Realizar una lectura comprensiva de información escrita de contenido geográfico o histórico. | | |
| C4. Las sociedades actuales y los sistemas democráticos | MAT 3º ciclo, 7 | Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato. | | |
| | MAT 3º ciclo, 3 | Utilizar los números decimales, fraccionarios y los porcentajes sencillos para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana. | | |
| | CSGH, 3º ciclo, 5 | | Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones del Municipio, de las comunidades autónomas, del Estado español y de la Unión Europea. | |
| | ECDDH, 3º ciclo, 4 | | Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos. | |
| | CDDH 3º ciclo, 5 | | | Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan. |

Cuadro de relaciones de 2º de ESO (continuación)

| Bloques de contenidos | | Procesos | | |
|--|----------------|---|--|---|
| | | <i>Obtener, analizar y sintetizar la información</i> | <i>Analizar, explicar e interpretar los hechos sociales</i> | <i>Comunicarse, dialogar y participar</i> |
| C4. Las sociedades actuales y los sistemas democráticos | CSGH 1º ESO, 4 | | Identificar y explicar algunos ejemplos de los impactos que la acción humana tiene sobre el medio natural, analizando sus causas y efectos, y aportando medidas y conductas que serían necesarias para limitarlos. | |
| | LCL 2º ESO, 2 | Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado. | | |
| | LE 2º ESO, 8 | | Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos. | |
| | MAT 1º ESO, 6 | Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas. | | |

3.b Tabla resumen de las actitudes y su relación con los criterios de evaluación

Tabla de actitudes de educación primaria

| Actitudes | | |
|--|-------------|---|
| Conocimiento y valoración de uno mismo. Las relaciones con los otros | CM, 2º c, 9 | Mostrar actitudes de cooperación en el trabajo en equipo. |
| | EF, 2º c, 5 | Mostrar una actitud de aceptación hacia las demás personas. |
| | EF, 2º c, 7 | Implicarse en el grupo para la comunicación de ideas y sentimientos. |
| | EF, 2º c, 8 | Mostrar interés en el cuidado del cuerpo. |
| Sentido de pertenencia a los grupos sociales de los que se forma parte | CM, 1ª c, 5 | Valorar la diversidad y riqueza de las manifestaciones culturales. |
| Valoración de las normas de la convivencia social y de la diversidad y de la organización social | LE, 1ª c, 7 | Reconocer la diversidad lingüística como elemento enriquecedor. |
| | LE, 2º c 7 | Mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan una lengua extranjera. |
| | CM, 1ª c, 1 | Tomar conciencia de la necesidad del uso responsable de las fuentes de energía y de los recursos del medio. |
| | CM, 2º c, 1 | Adoptar actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. |
| | CM, 2º c, 8 | Valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía del planeta. |
| Reconocimiento de los valores de la democracia y de la igualdad de derechos de los distintos colectivos humanos | CM, 2º c, 5 | Valorar la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. |

Tabla de actitudes de educación secundaria obligatoria

| Actitudes | | |
|--|-----------------------------|--|
| Conocimiento y valoración de uno mismo. Las relaciones con los otros | <i>EF, 2º c, 5</i> | Mostrar una actitud de aceptación hacia las demás personas. |
| | <i>EF, 2º c, 7</i> | Implicarse en el grupo para la comunicación de ideas y sentimientos. |
| | <i>EF, 2º c, 8</i> | Mostrar interés en el cuidado del cuerpo. |
| | <i>CM, 3º c, 9</i> | Mostrar una actitud cooperativa e igualitaria en el trabajo en equipo, apreciando el cuidado por la seguridad propia y la de los demás. |
| | <i>EA, 3º c, 4</i> | Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo. |
| | <i>EF, 3º c, 3</i> | Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos. |
| | <i>EF, 3º c, 8</i> | Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas. |
| | <i>ECDDH, 3º c, 1</i> | Reconocer los sentimientos y emociones en las personas que le rodean, aceptar las diferencias interpersonales y adoptar actitudes constructivas y respetuosas ante las conductas de los demás. |
| Sentido de pertenencia a los grupos sociales de los que se forma parte | <i>CM, 1º c, 5</i> | Valorar la diversidad y riqueza de las manifestaciones culturales. |
| | <i>ECDDH, 3º c 1, 2 y 3</i> | Valorar el diálogo y la convivencia en las relaciones interpersonales en los diferentes grupos de pertenencia. |
| Valoración de las normas de la convivencia social y de la diversidad y de la organización social | <i>LE, 3º c, 7</i> | Mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan una lengua extranjera. |
| | <i>CN, 3º c 4</i> | Valorar la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios. |
| | <i>ECDDH, 3º c 7</i> | Mostrar actitudes cívicas en el cuidado del entorno y de los bienes comunes. |
| Reconocimiento de los valores de la democracia y de la igualdad de derechos de los distintos colectivos humanos | <i>CM, 2º c, 5</i> | Valorar la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. |
| | <i>CM, 3º c, 5</i> | Valorar el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía y la importancia de la participación democrática. |
| | <i>ECDDH, 3º c, 5</i> | Rechazar las consecuencias de las marginaciones o discriminaciones derivadas de situaciones injustas. |
| Globalización y sostenibilidad | <i>CM, 2º c, 8</i> | Valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía del planeta. |
| | <i>CM, 3º c, 1</i> | Valorar el impacto positivo o negativo del ser humano sobre el medio ambiente. |
| | <i>CM, 3º c, 2</i> | Valorar el impacto de las actividades humanas en el territorio y la importancia de su conservación. |

4. Matriz de especificaciones

Matriz de especificaciones de educación primaria

| Bloques de contenidos | Procesos | | | Pesos (%) |
|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------|
| | <i>Utilizar la información</i> | <i>Comprender los hechos sociales</i> | <i>Convivir en sociedad</i> | |
| El individuo | | | | 15 ± 5 |
| La sociedad | | | | 25 ± 5 |
| La organización social | | | | 25 ± 5 |
| El pasado | | | | 10 ± 5 |
| El presente | | | | 15 ± 5 |
| Pesos (%) | 40 ± 10 | 40 ± 10 | 20 ± 5 | 100 |

Matriz de especificaciones de educación secundaria obligatoria

| Bloques de contenidos | Procesos | | | Pesos (%) |
|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------|
| | <i>Utilizar la información</i> | <i>Comprender los hechos sociales</i> | <i>Convivir en sociedad</i> | |
| El individuo | | | | 25 ± 5 |
| La sociedad | | | | 20 ± 5 |
| La organización social | | | | 10 ± 5 |
| El pasado | | | | 20 ± 5 |
| El presente | | | | 10 ± 5 |
| Pesos (%) | 20 ± 5 | 50 ± 10 | 30 ± 5 | 100 |

5. Ejemplo de unidad de evaluación para educación primaria (final del segundo ciclo)



EL PASADO DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN ESPAÑA

Hasta hace algunos años, la educación de las niñas era muy distinta a la de los niños. Iban a escuelas separadas. Allí aprendían a leer, a escribir, algo de Matemáticas básicas y de religión. Mientras los niños, además de esto, estudiaban economía, ciencias, dibujo, etc., las niñas aprendían a coser o cocinar.

Los estudios de bachillerato y los universitarios estaban prohibidos para las chicas. Además, se consideraba peligroso e inmoral que las chicas salieran de su casa y fueran a clase junto con los chicos.

La historia de Concepción Arenal, que nació en 1820 y murió en 1893, es un buen ejemplo de cómo luchar contra esa situación y estudiar lo que quería. Tuvo que disfrazarse de hombre y *colarse* en las clases de la Universidad de Madrid, en donde las mujeres tenían prohibida la entrada. Estudió Derecho. Y aunque las normas le impidieron obtener el título de abogada, nada ni nadie pudo impedirle que fuera una de las primeras mujeres pensadoras de España.

La lucha de Concepción Arenal y otras mujeres como ella ayudó a que el gobierno iniciara unos mínimos cambios que permitieron a unas pocas mujeres estudiar en institutos de bachillerato y en universidades. Más adelante, durante el siglo XX, el número de chicas en la universidad fue creciendo lentamente hasta los años 1960. A partir de esos años comenzaron a ser ya muy numerosas. En los últimos cuarenta años la situación en educación ha cambiado mucho y hoy en día hay incluso más mujeres que hombres estudiando en la universidad.

1. Concepción Arenal:

- A Fue profesora de la Universidad.
- B Terminó su carrera y fue una famosa abogada.
- C Terminó su carrera y llegó a ser una famosa escritora.
- D Fue a la Universidad aunque no obtuvo el título por ser mujer.

2. ¿Por qué crees que es importante la figura de Concepción Arenal?

Porque...

- A fue muy famosa en su época.
- B consiguió lo que se propuso y estudió Derecho.
- C llevan su nombre calles, plazas y centros de estudio.
- D gracias a ella, muchas mujeres siguieron su lucha y lograron estudiar.

3. Según el texto, ¿ha habido algún cambio en la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios desde la época de Concepción Arenal hasta ahora?

- A Sí. Ahora son los hombres los que no estudian.
- B No. Las mujeres siguen sin poder realizar estudios universitarios.
- C No. Sigue habiendo más hombres que mujeres en la universidad.
- D Sí. Actualmente hay más mujeres que hombres estudiando en la universidad.

4. Escribe tres tipos de comportamientos que discriminen a unas personas de otras a causa de:



- ▶ Su nacimiento.....
.....
- ▶ Su raza.....
.....
- ▶ Su religión.....
.....





GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN