



## Evaluaciones externas: presentación y pruebas liberadas

El material de recursos para la evaluación, Evaluaciones externas: presentación y pruebas liberadas, es una obra colectiva concebida, diseñada y creada en el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación, S. L., dirigido por **Antonio Brandi Fernández**.

En su elaboración ha participado el siguiente equipo:

TEXTO

**Antonio Montero Alcaide**

DIRECCIÓN DEL PROYECTO Y EDICIÓN

**Mercedes Rubio Cordovés**

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL DE PRIMARIA

**Maite López-Sáez Rodríguez-Piñero**



# Índice

## **Las evaluaciones nacionales e internacionales del alumnado en la Educación Primaria**

Introducción.....	5
Antecedentes de las competencias en el sistema educativo.....	7
El concepto de competencias clave.....	15
Las evaluaciones nacionales del alumnado .....	21
– Ejemplos de pruebas liberadas en la evaluación general de diagnóstico .....	27
Las evaluaciones en la LOMCE.....	51
Las evaluaciones internacionales del alumnado .....	57
– Programa de evaluación PIRLS.....	58
– Ejemplos de pruebas liberadas en el programa PIRLS .....	65
– Programa de evaluación TIMSS .....	83
– Ejemplos de pruebas liberadas en el programa TIMSS .....	93
Fuentes documentales y pruebas liberadas PIRLS y TIMSS .....	115
– Referencias de las fuentes documentales.....	115
– Pruebas e ítems liberados.....	116
Biblioteca de pruebas de evaluación .....	119
Orientaciones para el uso de la Biblioteca en el aula.....	121
Cómo utilizar la herramienta de búsqueda «Evaluaciones externas» .....	123



## Introducción

El sistema educativo español, desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), incorpora la realización de Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED) al alumnado a lo largo de la escolaridad obligatoria. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), mantiene tales pruebas, además de establecer evaluaciones individualizadas y finales, con distintos efectos, al concluir las etapas educativas y, en el caso de la Educación Primaria, también a la finalización del 3.<sup>er</sup> curso.

Por otra parte, distintos programas internacionales de aplicación cíclica ponen a su vez interés en la evaluación del alumnado y en los resultados comparados a los que da lugar su puesta en práctica en numerosos países.

La referencia principal de tales pruebas son las competencias educativas del alumnado, presentes en el currículo de las enseñanzas, que priman la capacidad de aplicar los conocimientos a la resolución de problemas cotidianos de la vida ordinaria, con distintos grados de dificultad.

Interesa, entonces, revisar qué antecedentes explican la naturaleza de las competencias, su consideración en el currículo de las enseñanzas del sistema educativo, así como la manera en que se definen con ese objeto. Trazados estos fundamentos básicos, se prestará atención a las evaluaciones nacionales e internacionales del alumnado. En el primer caso, considerando tanto las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico como las evaluaciones individualizadas y finales en la Educación Primaria. Y en el segundo, a partir de los programas internacionales que se aplican en esa etapa educativa: PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, traducido al español como «Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora») y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, «Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia»). Tanto en un caso como en el otro, se reproducen, a modo de muestra, pruebas aplicadas al alumnado de Educación Primaria.

El conjunto completo de todas esas pruebas: las nacionales de evaluación de diagnóstico, realizadas por las Administraciones educativas para distintas competencias y en sucesivos cursos, y las internacionales de aplicación cíclica, se ha reunido en una Biblioteca. Las características principales de esta Biblioteca, así como las orientaciones para la utilización de las pruebas en el aula se ofrecen al final de este documento. Además, se facilita el acceso a la herramienta informática que gestiona esa Biblioteca y permite la búsqueda y descarga de las pruebas.



## Antecedentes de las competencias en el sistema educativo

El sistema educativo español incorporó las competencias básicas al currículo tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2006) y se mantienen con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Esta incorporación, antes que una pretensión propia de los equipos y legisladores que participaron en la elaboración de esa ley, es consecuencia de su inclusión en distintos programas iniciados algunos años atrás en el ámbito europeo, como el proyecto *Definición y selección de competencias: fundamentos teóricos y conceptuales*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), generalmente conocido como DeSeCo y que tuvo su desarrollo más relevante entre los años 1998 y 2002; o el programa de trabajo Educación y Formación 2010, de la Unión Europea, recientemente revisado con una nueva estrategia de trabajo hasta el año 2020.

Para entender el carácter del Proyecto DeSeCo, convendría tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Su vinculación con un análisis económico y social exigido por la rapidez de los cambios; la uniformidad, derivada de la globalización y compatible al mismo tiempo con diversidades crecientes; la evidencia, a pesar de ello, de inercias y prácticas inmovilistas; la interdependencia, la complejidad, los conflictos, las exclusiones, las distintas formas de pobreza, las amenazas... Situaciones todas ellas en las que la educación se hace cada vez más determinante como inversión, a la vez que se convierte en un valor decisivo para los individuos y las sociedades: «Un desarrollo económico sostenible, asistencia social, cohesión y justicia, así como bienestar personal son factores que están íntimamente relacionados con el conocimiento, las habilidades, las competencias y el aprendizaje»<sup>1</sup>.
- La constatación de que la educación y el aprendizaje reportan beneficios a lo largo de la vida; esto es, tienen carácter permanente. La flexibilidad del mercado laboral y la complejidad de la sociedad hacen necesaria la preparación para un futuro que se prevé cambiante, por lo que, más que cualificaciones para un puesto concreto, definido y estable, constituyen precisas competencias útiles para la adaptación a cambios frecuentes e imprevisibles.
- La preocupación creciente por la suficiencia, adecuación y calidad de la educación, por los rendimientos, efectos y beneficios económicos y sociales, así como por los gastos generados, acentúan, desde

---

<sup>1</sup> Rychen, D. S. (2004), «Introducción», en D. S. Rychen y L. H. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, págs. 21-45.

las últimas décadas, el interés por sistemas de indicadores, evaluaciones y análisis comparados en el ámbito educativo.

- La necesidad de un marco teórico, amplio y consistente, que defina o establezca las competencias humanas de mayor alcance para afrontar los retos del presente y del futuro; un marco que vaya mucho más allá de los tradicionales e instrumentales conocimientos y destrezas de lectura, escritura, cálculo... Más allá, incluso, de las habilidades cognitivas, puesto que elementos como las actitudes, las emociones, los valores o el saber práctico conforman también las competencias y no se adquieren ni desarrollan únicamente en situaciones de la educación formal. Por esto mismo, la adquisición de las competencias es un proceso que supera el ámbito escolar y los resultados de la educación y conlleva elementos más amplios y sólidos que los conocimientos meramente escolares.

DeSeCo, por tanto, adopta una perspectiva de más alcance que el currículo escolar, que las especificaciones y demandas del mercado laboral, que el desenvolvimiento básico de las sociedades o que la inmediata supervivencia de los individuos. Antes que eso, y con carácter genuino y propio, el proyecto subraya, con una perspectiva de integración, las competencias que facilitan y contribuyen a una vida fructífera y de éxito y al buen funcionamiento de la sociedad; previendo, además, los efectos de una ciudadanía bien educada en la economía productiva, así como en el progreso democrático y la cohesión social<sup>2</sup>.

La metodología de trabajo del Proyecto DeSeCo acude a expertos para que, desde diferentes ámbitos académicos, teóricos o disciplinares (antropología, economía, filosofía, psicología, sociología, trabajo, salud), identifiquen competencias clave, después de someter a análisis crítico los indicadores sobre resultados educativos. Las aportaciones de los expertos son objeto de análisis y comentarios posteriores, con el fin de priorizar áreas y ámbitos, tras la revisión de convergencias y divergencias y a la luz, igualmente, de perspectivas de naturaleza práctica, política y administrativa. Esta tarea se acompañó de un proceso de consultas en cada país, con objeto de considerar las distintas experiencias nacionales en la definición, selección, desarrollo y valoración de competencias. En esta estrategia de colaboración internacional también han participado especialistas en valoraciones a gran escala, representantes de países de la OCDE y de otros organismos internacionales, como la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP). Un resumen del calendario y de las tareas básicas desarrolladas en el Proyecto DeSeCo se aporta en el cuadro siguiente (**fig. 1**).

---

<sup>2</sup> Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Archidona (Málaga), Aljibe. [*Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Göttingen, Alemania, Hogrefe & Huber Publishers, 2003].

<b>1997</b>	Inicio de los trabajos del Proyecto DeSeCo.
<b>1999</b>	Primer simposio internacional, en Neuchâtel (Suiza). Debate e intercambio de las aportaciones de expertos.
<b>2001</b>	Los artículos de los expertos, preparados con motivo del primer simposio, fueron compilados y editados en <i>Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida</i> (Rychen, D. S. y Salganik, L. H., 2001, con traducción española de 2004). Se organizan talleres con los autores de los artículos académicos y se encargan nuevos artículos, a fin de establecer, desde los enfoques disponibles, características comunes para definir y seleccionar las competencias clave.
<b>2002</b>	Segundo simposio internacional, en Ginebra, con el objetivo de alcanzar consensos y una visión más coherente de las competencias clave.
<b>2003</b>	Informe final del Proyecto DeSeCo, <i>Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social</i> , con trabajos compilados y editados en un nuevo libro (Rychen, D. S. y Salganik, L. H., 2003, con traducción española de 2006).

**Fig. 1:** Calendario de trabajo del Proyecto DeSeCo

Como resultado final, DeSeCo establece tres amplias categorías (**fig. 2**) con las que entroncan las competencias clave:

- a) Actuar de manera autónoma y reflexionada.
- b) Emplear las herramientas de manera interactiva.
- c) Unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos.

El concepto de herramienta aquí utilizado comprende «... los instrumentos relevantes para cumplir muchas de las demandas cotidianas y profesionales de la sociedad moderna»<sup>3</sup>. Y, como trasfondo, prima la noción de reflexividad –la adopción de un enfoque reflexivo de la vida– y de complejidad mental, para afrontar situaciones o requerimientos complejos.

<b>Actuar con autonomía</b>	Actuar dentro de la gran imagen o del contexto más amplio. Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales. Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.
<b>Usar las herramientas interactivamente</b>	Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. Utilizar interactivamente el conocimiento y la información. Utilizar interactivamente la tecnología.
<b>Interactuar en grupos socialmente heterogéneos</b>	Relacionarse bien con los demás. Cooperar con los demás. Gestionar y resolver conflictos.

**Fig. 2:** Categorías y competencias clave en el Proyecto DeSeCo<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Rychen, D. S. (2004), *op. cit.*

<sup>4</sup> Rychen, D. S. (2006), «Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes de la vida», en D. S. Rychen y L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Archidona (Málaga), Aljibe y Consorcio Fernando de los Ríos, págs. 91-126.

El gráfico siguiente (fig. 3) relaciona las características, los elementos y el alcance de las competencias clave en el Proyecto DeSeCo.

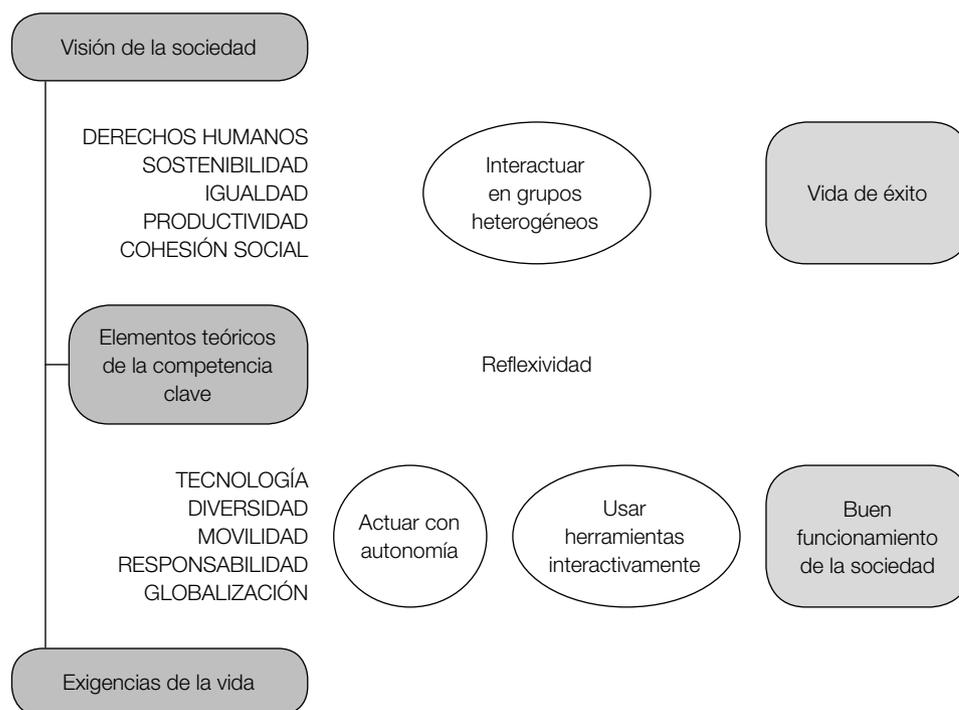


Fig. 3: El marco de referencia del Proyecto DeSeCo<sup>5</sup>

Por otra parte, en el año 2000 se inicia el programa Educación y Formación 2010, dentro del marco de la Unión Europea y tras la celebración del Consejo Europeo de Lisboa<sup>6</sup>. Un objetivo estratégico adoptado en tal Consejo es el de configurar, con la perspectiva del año 2010, «... la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social».

Para la consecución de este objetivo, una de las medidas adoptadas fue la de promover un marco europeo de destrezas básicas que deben adquirirse en procesos de aprendizaje permanente. En tal sentido, un programa de trabajo acordado en el Consejo Europeo de Barcelona (2002) destaca la importancia de las competencias básicas tanto para

<sup>5</sup> Rychen, D. S. (2006), *op. cit.*

<sup>6</sup> Los órganos de la Unión Europea (UE) que se mencionan en este punto son el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo (integrado por los jefes de Estado o de Gobierno de cada país de la UE), el Consejo de la Unión Europea, habitualmente denominado como Consejo, integrado por los ministros de cada país correspondientes al ámbito de que se trate (en este caso, de Educación), y la Comisión Europea (compuesta por un Comisario de cada país, a los que el Presidente de la Comisión atribuye competencias en determinados ámbitos).

integrarlas en el currículo como para mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida. Así, en 2004, aparece el informe *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, que adelanta ocho dominios de las competencias educativas básicas.

Los contenidos de ese documento, en una versión revisada, toman carta de naturaleza en la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, que se destina «... a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación y formación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión en el marco del programa de trabajo Educación y Formación 2010».

A principios de mayo de 2006 se promulga en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyo desarrollo incorpora las competencias clave tal y como fueron propuestas por la Comisión Europea. En la **fig. 4** (pág. 12) puede comprobarse la vinculación directa de las competencias incorporadas al currículo del sistema educativo español con el marco de referencia europeo.

Asociada a la definición de las competencias educativas está, a su vez, la formulación de «los niveles de referencia del rendimiento medio europeo» que, considerando el punto de partida de cada Estado miembro, se utilizan como herramienta para supervisar el programa de trabajo Educación y Formación 2010. Tales niveles fueron adoptados por el Consejo de la Unión Europea en mayo de 2003 y reformulados en mayo de 2009, con la perspectiva de un nuevo marco estratégico para la cooperación europea. La **fig. 5** (pág. 13) define los niveles acordados en cada ocasión; a su vez, la **fig. 6** (pág. 14) detalla un calendario básico de los trabajos correspondientes al programa Educación y Formación 2010, reformulado hasta 2020.

Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo (2004)		Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo (2006)		Las competencias en la educación básica y obligatoria del sistema educativo español. Ley Orgánica de Educación (2006)	
1.	Comunicación en la lengua materna.	1.	Comunicación en la lengua materna.	1.	Competencia en comunicación lingüística.
2.	Comunicación en una lengua extranjera.	2.	Comunicación en lenguas extranjeras.		
3.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	3.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	2.	Competencia matemática.
				3.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4.	Competencia digital.	4.	Competencia digital.	4.	Tratamiento de la información y competencia digital.
5.	Aprender a aprender.	5.	Aprender a aprender.	5.	Competencia para aprender a aprender.
6.	Competencias interpersonales y cívicas.	6.	Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.	6.	Competencia social y ciudadana.
7.	Espíritu emprendedor.	7.	Espíritu de empresa.	7.	Autonomía e iniciativa personal.
8.	Expresión cultural.	8.	Expresión cultural.	8.	Competencia cultural y artística.

**Fig. 4:** Las competencias en el marco europeo y en el sistema educativo español

**Nota:**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE de 10 de diciembre, núm. 295), para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), mantiene, así se indica en el apartado siguiente, las competencias como elementos del currículo. En el desarrollo de este marco legislativo básico se concretarán las competencias, aunque los antecedentes recogidos en la figura anterior serán una referencia directa.

Niveles de referencia del rendimiento medio europeo. «Puntos de referencia» 2000-2010	Niveles de referencia del rendimiento medio europeo. «Valores de referencia europeos» 2010-2020
	<p><b>Educación en la primera infancia</b></p> <p>Para 2020, al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia.</p>
<p><b>Competencias clave</b></p> <p>Para 2010, el porcentaje de ciudadanos de quince años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura en la Unión Europea debería haber disminuido por lo menos un 20% con respecto al año 2000.</p>	<p><b>Personas que tienen un bajo rendimiento en actitudes básicas</b></p> <p>Para 2020, el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15%.</p>
<p><b>Conclusión del ciclo superior de estudios secundarios</b></p> <p>Para 2010, al menos el 85% de los ciudadanos de veintidós años de la Unión Europea debería haber cursado la enseñanza secundaria superior.</p>	
<p><b>Abandono escolar prematuro</b></p> <p>Para 2010 debería alcanzarse un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10%.</p>	<p><b>Abandonos prematuros de la educación y la formación</b></p> <p>Para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y la formación (población con edades comprendidas entre dieciocho y veinticuatro años que solo tiene enseñanza media inferior o menos y que ha dejado de seguir actividades de educación y formación) deberá estar por debajo del 10%.</p>
<p><b>Titulados en matemáticas, ciencias y tecnología</b></p> <p>El número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología en la Unión Europea debería aumentar al menos en un 15% para 2010, al tiempo que debería disminuir el nivel de desequilibrio en la representación de hombres y mujeres.</p>	<p><b>Rendimiento en materia de enseñanza superior</b></p> <p>Para 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que han terminado la educación superior deberá ser de al menos un 40%.</p>
<p><b>Participación en el aprendizaje permanente</b></p> <p>Para 2010, el nivel medio de participación en la formación permanente en la Unión Europea deberá alcanzar al menos el 12,5% de la población adulta en edad laboral (entre los veinticinco y sesenta y cuatro años).</p>	<p><b>Participación de los adultos en el aprendizaje permanente</b></p> <p>Para 2020, una media de un 15% como mínimo de los adultos (entre los veinticinco y los sesenta y cuatro años) deberá participar en el aprendizaje permanente.</p>

Fig. 5: Niveles de referencia del rendimiento medio europeo

<b>2000</b>	Consejo Europeo de Lisboa: economía basada en el conocimiento; destrezas básicas que anticipan un catálogo de competencias.
<b>2001</b>	Consejo Europeo de Estocolmo: se establecen objetivos concretos de los sistemas de educación y formación.
<b>2002</b>	Consejo Europeo de Barcelona: toma forma el programa Educación y Formación 2010; se incrementa el conjunto de destrezas básicas. Un marco básico anticipa ocho competencias clave.
<b>2003</b>	El Consejo de la Unión Europea establece «puntos de referencia», algunos de los cuales entroncan con el desarrollo de competencias clave.
<b>2004</b>	El desarrollo de las competencias clave, por el grupo de trabajo que las considera, se hace más sistemático: <i>Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.</i>
<b>2005</b>	La Comisión Europea propone el conjunto de competencias clave para el aprendizaje permanente.
<b>2006</b>	El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión elaboran una <i>Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.</i>
<b>2007</b>	La Comisión elabora el <i>Marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación.</i> Esta herramienta se completa con los cinco puntos de referencia europeos adoptados en 2003 e incorpora varios indicadores básicos referidos a competencias clave. El Consejo revisa el informe propuesto por la Comisión y hace algunas precisiones con respecto a los indicadores considerados. Se estima que las competencias en lectura, matemáticas y ciencias constituyen un indicador cuya definición está básicamente establecida y que cuenta con una cantidad de datos suficiente.
<b>2008</b>	La Comisión redacta una comunicación para el Consejo en la que se define <i>Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación</i> , con la perspectiva del año 2020. Se establece un desafío estratégico («... mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y de sus resultados») y un reto principal («... garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave»).
<b>2009</b>	El Consejo conviene que la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación prorrogue el marco estratégico anterior hasta 2020, con cuatro objetivos y una nueva formulación de los niveles de referencia del rendimiento medio europeo, que no modifica, de manera sustantiva, los adoptados en 2003. Se reitera como objetivo estratégico el desafío propuesto por la Comisión y el reto de garantizar la adquisición de las competencias clave por todas las personas.

**Fig. 6:** Programa de trabajo Educación y Formación 2010, (reformulado con el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación)

## El concepto de competencias clave

Los programas internacionales ya revisados, antecedentes directos del origen de las competencias, aportan varias definiciones relevantes. Es el caso del proyecto *Definición y selección de competencias clave* (DeSeCo) de la OCDE: «Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en, y movilizándolo, recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica»<sup>7</sup>.

En definitiva, se sostiene que para afrontar los desafíos sociales actuales es necesario «... un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado». Por ello, las competencias clave implican la movilización de destrezas de carácter práctico y cognitivo, de habilidades creativas y de otros recursos psicosociales tales como las actitudes, la motivación o los valores. Es más, puesto que las competencias se ponen en juego en contextos particulares, estas se configuran de manera diferente para cada caso particular. De tal forma que las personas que viven en situaciones diferentes harán uso de las competencias y las aprovecharán en distinto grado en función de variables tan significativas y diversas como las normas culturales, el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación o la estructura social.

Por su parte, con el trasfondo del programa Educación y Formación 2010, la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 incluye una definición con mayor desarrollo y alcance: «... una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial

---

<sup>7</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2005), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, OCDE.

para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos»<sup>8</sup>.

Desde perspectivas más vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje se propone una definición amplia que reúne buena parte de las consideraciones anteriores: las competencias educativas básicas son el resultado de procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan, de manera preferente, en la escolaridad obligatoria, y se afianzan o adecúan en sistemas más abiertos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. Su adquisición permite disponer de recursos que aseguran a todos los sujetos la capacidad de desenvolverse social, personal y profesionalmente de forma satisfactoria. Permiten, por tanto, manejar un conjunto integrado y complejo de recursos –saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivación– de alta relevancia y funcionalidad. Las competencias forman parte del currículo en tanto que orientan y determinan los elementos característicos de este, pero, sobre todo, su principal alcance es el de configurar prácticas docentes, situaciones educativas y aprendizajes autónomos.

En el acercamiento al concepto de competencia es necesario analizar también un concepto próximo, el de capacidad, que caracteriza la naturaleza de los objetivos que se establecen en el currículo de las distintas enseñanzas. Una definición que sitúe el alcance de las capacidades en el sistema educativo figura en el informe *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, de la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice)<sup>9</sup>: «Aunque no existe definición oficial de la palabra capacidad, se puede interpretar como el potencial o la aptitud inherente a todas las personas para adquirir conocimientos y destrezas nuevas, es decir, la capacidad que poseen y que son capaces de desarrollar todos los seres humanos y que les permite aprender. El objetivo no consiste en alcanzar un nivel predefinido en esas capacidades, sino en guiar a los alumnos por el camino del aprendizaje a lo largo de la vida. Las capacidades que se han de

---

<sup>8</sup> Unión Europea (2006), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006.

<sup>9</sup> Eurydice (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Madrid, Unidad española de Eurydice.

desarrollar durante la educación obligatoria deben ser relevantes para su vida una vez que abandonen el sistema educativo, momento en que las personas asumen su propio aprendizaje».

Por tanto, puede advertirse la cercanía de la capacidad al potencial o la aptitud que todas las personas presentan para acceder a nuevos aprendizajes, y a la disposición permanente para incorporarlos a largo de su existencia.

Tras todo lo visto, se puede afirmar que el concepto de competencia incluye, de manera general, dos aproximaciones: una funcional y «externa», que tiene que ver con la resolución satisfactoria de tareas y de demandas individuales y sociales; y otra estructural e «interna», que integra y pone en juego los distintos elementos y recursos (habilidades, conocimientos, motivaciones, emociones, valores, actitudes...) que permiten afrontar esas demandas.

No resulta fácil, por tanto, establecer diferencias consistentes entre capacidades y competencias, ni se dispone, por otra parte, de modelos teóricos consolidados, aunque un criterio válido parece ser la utilidad o aplicación del conocimiento. De tal forma que las capacidades otorgan valor educativo al conocimiento cuando contribuye al desarrollo personal; mientras que las competencias hacen lo propio si el conocimiento facilita una resolución satisfactoria de las tareas<sup>10</sup>. En otros casos se acude a la dialéctica entre la potencia y los actos, entre lo estático y lo dinámico: «La capacidad puede entenderse como la potencialidad de hacer una cosa. Implica poder, aptitud, pero es un concepto estático. La competencia sería la plasmación de esa potencialidad en acto, la capacidad llevada a contextos determinados, concretos, ligados a la acción. Se trata pues de un concepto dinámico. Los dos conceptos están íntimamente unidos: se necesita ser capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente»<sup>11</sup>.

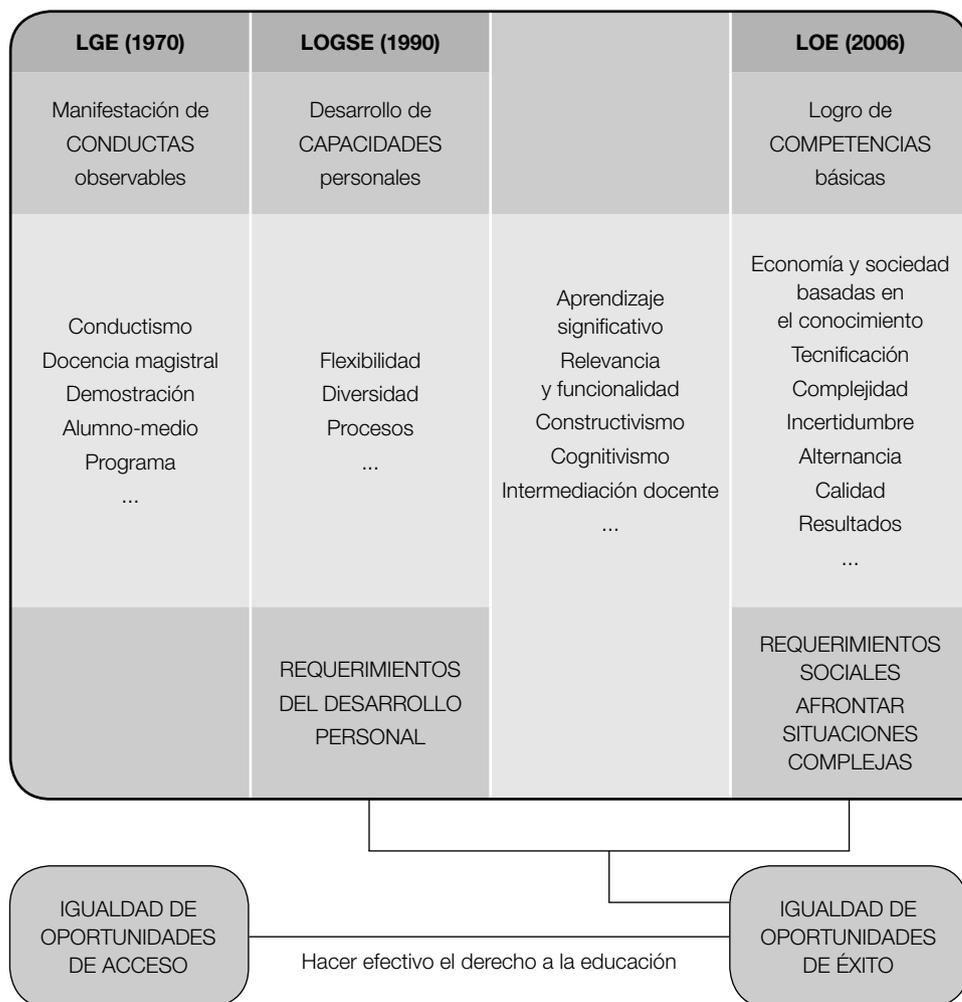
En el cuadro siguiente (**fig. 7**; pág. 18) se registra el trayecto recorrido desde las conductas a las competencias educativas, considerando tanto los modelos de enseñanza y aprendizaje como las coordenadas sociales. En último término, asegurado el acceso al sistema educativo, la igualdad de oportunidades tiene que garantizar posibilidades de éxito: no las mismas para todos, pero sí aquellas que cada alumno puede experimentar cuando las situaciones educativas son propicias y atienden a la diversidad. Se trata, en definitiva, de hacer efectivo el derecho a la educación; y las capacidades y competencias, por esto

---

<sup>10</sup> Moya, J. (dir.) (2007), «¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?», *Competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía* (Suplemento del periódico *Escuela*), noviembre, 2, Madrid, Wolters Kluwer España.

<sup>11</sup> Mentxaka, I. (2008), «LOE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver», *Cuadernos de Pedagogía*, págs. 377, 81-84.

mismo, están concernidas: sea desde los requerimientos del desarrollo personal o desde las demandas sociales para afrontar situaciones complejas.



**Fig. 7:** Conductas, capacidades y competencias

Finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) da una nueva redacción al artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y define de esta manera el currículo: «A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas». En la tabla que aparece a continuación, **fig. 8** (pág. 19), se detallan los elementos que lo integran.

Como puede comprobarse, las competencias se mantienen como elementos del currículo y se caracterizan como la capacidad de aplicar, de forma integrada, los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa para la realización satisfactoria de actividades y la resolución

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
- d) Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
- e) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- f) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- g) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

**Fig. 8:** *Elementos del currículo en la LOMCE*

de problemas complejos. Es de destacar, por otra parte, la incorporación de estándares y resultados de aprendizaje evaluables como nuevos elementos del currículo que deben estar vinculados al grado de adquisición de las competencias educativas.



## Las evaluaciones nacionales del alumnado

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su preámbulo, establece el ámbito de las pruebas de evaluación de diagnóstico: «La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación».

A tal fin, la evaluación de diagnóstico de las competencias educativas básicas alcanzadas por el alumnado se lleva a cabo con dos tipos de pruebas: unas desarrolladas como propias para la evaluación de diagnóstico, y otras de la evaluación general de diagnóstico. Sus características figuran en un cuadro, **fig. 9** (pág. 23), y se reproducen en el siguiente apartado algunas pruebas liberadas. Aunque la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), como seguidamente se verá, introduce nuevas evaluaciones individuales y finales, también estima que «Las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico».

Las pruebas correspondientes a la evaluación de diagnóstico se han venido realizando por las Administraciones educativas al finalizar el segundo ciclo (4.º curso) de la Educación Primaria y el 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Se determinó el carácter formativo y orientador de las mismas –que no académico– para los centros, e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Tales evaluaciones de diagnóstico han tenido como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico a las que se alude después. Asimismo, la regulación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria consideró que esta evaluación se realizaba con el fin de colaborar en el análisis de los procesos de aprendizaje de cada alumno, así como de los procesos de enseñanza en cada centro, y todo ello en momentos de la escolaridad que permiten adoptar las medidas pertinentes.

Para la Educación Primaria, el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre, núm. 293) refiere (artículo 15.3) que: «Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la Educación Primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas. Además, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa».

Con respecto a la evaluación general de diagnóstico, el artículo 144 de la LOE determina sus características:

- El Instituto de Evaluación (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con la LOMCE) y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el ámbito de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaboran en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico que permitan obtener datos representativos tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado.
- Tales evaluaciones versan sobre las competencias básicas del currículo, se realizan en la enseñanza primaria y secundaria e incluyen, en todo caso, las previstas para la «evaluación de diagnóstico» antes señalada.
- La Conferencia Sectorial de Educación vela para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. En ningún caso los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Podemos recurrir, a modo de resumen, a la **fig. 9** (pág. 23) donde se detallan los aspectos básicos tanto de la «evaluación de diagnóstico» como de la «evaluación general de diagnóstico». A continuación se reproducen pruebas liberadas de evaluaciones generales de diagnóstico. En la Biblioteca de pruebas, que se presenta en los apartados finales de este documento, podrá accederse a las evaluaciones de diagnóstico realizadas por las distintas Administraciones educativas para distintas competencias y en cursos sucesivos.

	<b>EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO</b>	<b>EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO</b>
<b>Niveles en los que se realiza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4.º de Educación Primaria.</li> <li>• 2.º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la enseñanza primaria y secundaria (incluyen, en todo caso, las evaluaciones de diagnóstico detalladas en la otra columna de este cuadro).</li> </ul>
<b>Periodicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el marco de planes plurianuales de evaluación del sistema educativo.</li> </ul>
<b>Muestra de centros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra de centros de las distintas Comunidades Autónomas.</li> </ul>
<b>Objeto de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias básicas del currículo alcanzadas por el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias básicas del currículo alcanzadas por el alumnado.</li> </ul>
<b>Competencia para realizarla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administraciones educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto de Evaluación (Ministerio de Evaluación) y los órganos correspondientes de las Administraciones educativas.</li> </ul>
<b>Carácter de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tiene efectos académicos.</li> <li>• Carácter formativo y orientador para los centros.</li> <li>• Carácter informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtención de datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado, sobre el grado de adquisición de las competencias básicas.</li> </ul>
<b>Marco de referencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las evaluaciones generales de diagnóstico (la otra columna de este cuadro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación general del sistema educativo.</li> </ul>
<b>Uso de los resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar, con la perspectiva de los cursos que siguen, las medidas y los programas necesarios para mejorar la atención al alumnado y garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas.</li> <li>• Los resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos o cursos de las correspondientes etapas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que se ponen en conocimiento de la comunidad educativa los resultados de las evaluaciones, así como los planes que se deriven de la misma.</li> <li>• En ningún caso los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.</li> </ul>
<b>Aplicaciones realizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En función de las distintas Comunidades, la aplicación de pruebas de evaluación de diagnóstico comenzó el curso 2006-2007, considerando distintas competencias –generalmente, Matemática y Comunicación lingüística– a lo largo de los sucesivos cursos de aplicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el curso 2008-2009 se desarrolló una prueba de evaluación general de diagnóstico en 4.º de Educación Primaria, para las competencias siguientes: Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico, Social y Ciudadana.</li> <li>• En el curso 2009-2010 se realizó otra prueba, en este caso en 2.º de la ESO, para las mismas competencias.</li> </ul>

**Fig. 9:** La evaluación de diagnóstico en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Seguidamente se ofrecen pruebas liberadas de la evaluación general de diagnóstico. Interesa considerar que se han establecido cinco niveles de rendimiento para cada competencia educativa. Como resultado, las puntuaciones de los alumnos se organizan en esos cinco niveles de rendimiento.

A los cinco niveles se ha añadido un nivel inferior al primero (nivel menor que uno), que corresponde a un grado de adquisición de la competencia tan bajo que la evaluación general de diagnóstico no es capaz de describir. El primer nivel de rendimiento (nivel 1) es el grado más bajo de adquisición de la competencia. Se han establecido tres niveles intermedios: intermedio bajo (nivel 2), intermedio central (nivel 3) e intermedio alto (nivel 4). Finalmente, el último nivel (nivel 5) corresponde al grado más alto de adquisición de la competencia.

Cada uno de estos niveles integra, además de los propios, los conocimientos y destrezas del nivel anterior. Un cuadro (fig. 10, pág. 25) describe, a modo de muestra, los niveles para la competencia en Comunicación lingüística en la Educación Primaria, 4.º curso, a partir de las puntuaciones transformadas que se toman como referencia (límite inferior) en cada caso.

Las puntuaciones transformadas guardan relación con las puntuaciones directas. Estas últimas se obtienen tras la aplicación de los criterios de corrección y de los puntos asignados a cada respuesta, mientras que la puntuación transformada resulta del cálculo siguiente:

$$\begin{aligned} & \text{Puntuación transformada} = \\ & = 500 + 100 \times (\text{Puntuación directa} - \text{Media}) / \text{Desviación típica} \end{aligned}$$

De esa forma, las puntuaciones se reparten en una escala con puntuación media de 500 puntos y desviación típica<sup>12</sup> de 100.

Asimismo, para la presentación de los resultados suele considerarse un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ISEC), en función de variables, obtenidas de cuestionarios de contexto, como el nivel más alto de estudio de los padres, la profesión más alta de los padres, el número de libros en el domicilio familiar y el nivel de recursos domésticos. El ISEC aporta, por ello, una medida de la equidad del sistema, a partir de su relación con el rendimiento del alumnado. Además, permite ajustar las puntuaciones de las pruebas de evaluación de diagnóstico, descontado o no su efecto en esas mismas puntuaciones.

---

<sup>12</sup> La desviación típica es una medida que informa de la media de distancia que tienen los datos con respecto a su media aritmética.

Nivel	Lo que saben y lo que no saben hacer los alumnos en cada uno de los niveles de rendimiento
<b>5</b> <b>650</b>	<p>En el <i>nivel 5</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizar un texto divulgativo.</li> <li>• Elaborar un texto organizando sus partes de forma que expresen una progresión temática que permita seguir la información que se pretende dar, utilizando al mismo tiempo los mecanismos más relevantes para conseguir una cohesión léxica y gramatical, con legibilidad y presentación correctas.</li> <li>• Resumir por escrito la información extraída de un texto, eliminando la información no relevante.</li> </ul>
<b>4</b> <b>575</b>	<p>En el <i>nivel 4</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar la información de un texto reconociendo palabras poco usuales e identificando las partes del mismo y sus relaciones.</li> <li>• Valorar las acciones de los personajes a partir del conjunto de informaciones que aparecen aisladas a lo largo de un texto y escribir sus reflexiones.</li> <li>• Adaptar, recrear y aplicar a otros contextos lo leído en un texto.</li> <li>• Elaborar un texto –a partir de otro leído– con coherencia, cohesión léxica y gramatical y progresión temática de las ideas que quieren expresar.</li> </ul>
<b>3</b> <b>485</b>	<p>En el <i>nivel 3</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizar información práctica que les permite actuar adecuadamente en la vida cotidiana.</li> <li>• Buscar información en textos con mayor extensión y dificultad que los de anteriores niveles.</li> <li>• Reflexionar sobre los valores o formas de ser de los personajes a partir de la forma de expresarse de los mismos.</li> <li>• Organizar la información reconociendo e identificando las relaciones entre partes concretas del texto.</li> <li>• Integrar el significado de frases literarias por el contexto del texto.</li> <li>• Realizar descripciones con una cierta coherencia y cohesión léxica y gramatical basadas en un texto previamente leído usando un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto, controlando aspectos como la legibilidad de la caligrafía.</li> </ul>
<b>2</b> <b>408</b>	<p>En el <i>nivel 2</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener e identificar la información de un texto corto, sintetizarla eligiendo la frase que mejor lo consigue.</li> <li>• Reflexionar sobre la forma de actuar de un personaje ante un hecho concreto, valorar lo que dice y las afirmaciones que se vierten en el texto.</li> <li>• Organizar y localizar en un texto hechos y tiempos concretos que le permitan orientarse en situaciones concretas de la vida cotidiana.</li> <li>• Sustituir palabras que aparecen en un texto por otras de su vocabulario sin que pierda cohesión, o elegir las palabras que mejor se adecúen a otra que no son de su vocabulario usual.</li> <li>• Escribir un texto coherente, bien a partir de frases independientes, bien libremente, de forma que coincida con las ideas de un texto leído previamente.</li> <li>• Reconocer el significado de símbolos gráficos en la escritura.</li> </ul>
<b>1</b> <b>333</b>	<p>En el <i>nivel 1</i> los alumnos tienen capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el destinatario de un escrito.</li> <li>• Conocer el significado de expresiones comunes insertas en un texto.</li> <li>• Integrar el significado de expresiones comunes insertas en un texto y el de algunas palabras de uso relativamente frecuente.</li> <li>• Sintetizar información relativa a hechos concretos o a rasgos más destacados de un personaje.</li> <li>• Identificar situaciones y acciones concretas vinculadas a dicho personaje.</li> <li>• Reflexionar sobre la definición de un objeto a partir de la información obtenida de un texto.</li> <li>• Localizar el espacio en que se desarrolla una historia, organizando la información del texto.</li> <li>• Completar un texto de forma coherente con palabras dadas.</li> </ul>

Fig. 10: Descripción de los niveles de la Comunicación lingüística en la Educación Primaria, 4.º curso<sup>13</sup>

<sup>13</sup> IE (2010), *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*, Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE), pág. 71.

Como podrá comprobarse en las pruebas, las preguntas se formulan como «situaciones-problema», a partir de contextos próximos a la vida escolar y extraescolar del alumnado, que permitan aplicar lo que el alumno sabe o sabe hacer a una realidad que resulte cotidiana, familiar y, por esto mismo, verosímil. A dichas situaciones-problema también se les atribuye el carácter de «estímulo» a partir del cual puede plantearse un «racimo» de cuestiones: ya al modo de preguntas de respuesta cerrada, de preguntas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, o de preguntas abiertas que admiten respuestas diversas.

Las pruebas que se ofrecen a continuación son pruebas liberadas por el Instituto de Evaluación y se presentan con el mismo formato con el que se aplican a los alumnos.

## Ejemplos de pruebas liberadas en la evaluación general de diagnóstico

<b>Prueba</b>	<b>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>
<b>Programa de evaluación</b>	<b>EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO</b>
<b>Aplicación</b>	2009
<b>Fuente</b>	IE (2010), <i>Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE). Págs. 73-77

### CONVIVENCIA EN EL PARQUE NATURAL DE DOÑANA



Para los días 9,10 y 11 de abril, la Asociación Cultural ASOCA ha programado una convivencia de tres días, en la que conoceremos detalladamente Doñana.

#### **Alojamiento:**

Nos alojaremos en una casa típica rociera, situada en *El Real del Rocío*, junto a la ermita y a escasos metros del *Parque Nacional de Doñana*.

#### **Actividades del programa “CONOCER DOÑANA”:**

- Programa de actividades de naturaleza y educación ambiental.
- Monitor para cada grupo de 15 participantes.
- Excursiones a los lugares de mayor interés natural y cultural de Doñana.
- Recorrido de medio día en vehículos todoterreno por Doñana.
- Entrada en museos, exposiciones, audiovisuales y observatorios.
- Uso de prismáticos, telescopios, guías, mapas, etc.

#### **Precio de la actividad:**

Socios de ASOCA: 48 €

Adultos y niños que no sean socios de ASOCA: 80 €

ASOCA subvencionará la parte correspondiente a las actividades de sus socios.

#### **El precio incluye:**

- Alojamiento con pensión completa.
- Uso de las instalaciones.
- Botiquín de primeros auxilios.

#### **No se incluye:**

- Viaje de ida y vuelta
- Alquiler de vehículos particulares para los desplazamientos durante la estancia.

#### **Reserva:**

**Último día para reserva: 31 DE ENERO.** No se admitirán reservas después de esta fecha.

El ingreso del dinero se hará en la cuenta de ASOCA, indicando “Doñana”, el nombre o número de socio y el número de personas que asisten.

Esta actividad es solo para socios y familiares de ASOCA.

Para cualquier duda o consulta, no dudéis en contactar con nosotros en el teléfono 510425584.

**1. (L015) ¿Cuándo está previsto realizar la convivencia en el Parque Natural de Doñana?**

- A En verano.
- B En Navidad.
- C En primavera.
- D En el puente del día de la Constitución

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Integración y síntesis  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 438  
*Aciertos:* 62,73%  
*Nivel:* 2

**2. (L016) A la convivencia NO es necesario llevar:**

- A Cantimploras y botas.
- B Gorras para el sol y mochilas.
- C Documentos de identificación y cámaras de fotos.
- D Medicamentos de primeros auxilios y bolsas con bocadillos.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Integración y síntesis  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 487  
*Aciertos:* 50,50%  
*Nivel:* 3

**3. (L017) ¿Dónde dormirá la gente que realice esta actividad?**

- A En un hotel.
- B En una casa.
- C En una residencia.
- D En una tienda de campaña.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Aproximación e identificación  
*Respuesta correcta:* B  
*Puntuación:* 411  
*Aciertos:* 68,62%  
*Nivel:* 2

**4. (L018) ¿Qué actividad NO está previsto realizar durante el día?**

- A Jugar el fútbol.
- B Ir de excursión.
- C Recorrer el parque en todoterreno.
- D Observar a los animales con prismáticos.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Aproximación e identificación  
*Respuesta correcta:* A  
*Puntuación:* 402  
*Aciertos:* 70,40%  
*Nivel:* 1

**5. (L019) Según el texto, ¿qué actividades se pueden llevar a cabo por los alrededores de la casa rociera?**

- A Escalar montañas y observar aves.
- B Domar caballos y conducir vehículos todoterreno.
- C Practicar actividades acuáticas y hacer senderismo.
- D Hacer excursiones al Parque y visitar museos y exposiciones.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Organización  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 408  
*Aciertos:* 69,18%  
*Nivel:* 2

**6. (L020) Señala la frase verdadera:**

- A En el precio no van incluidas las comidas.
- B En el precio está incluido el alquiler de un coche particular.
- C El precio incluye todas las comidas, pero no incluye el viaje.
- D En el precio se incluyen todas las comidas y los viajes de ida y vuelta.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Integración y síntesis  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 499  
*Aciertos:* 48,59%  
*Nivel:* 3

**7. (L021) ¿Cuál de las siguientes frases expresa mejor la idea principal del texto que acabas de leer?**

- A ASOCA paga una excursión de fin de semana a sus socios.
- B ASOCA es una empresa de turismo que alquila casas rurales.
- C ASOCA organiza excursiones al Parque Nacional de Doñana en otoño.
- D ASOCA organiza unas jornadas de convivencia en el Parque Nacional de Doñana.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Integración y síntesis  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 434  
*Aciertos:* 63,57%  
*Nivel:* 2

**8. (L022) ¿Qué significa la palabra *monitor* en este texto?**

- A Instructor de escalada.
- B Aparato receptor de imágenes.
- C Guarda forestal del Parque Natural de Doñana.
- D Persona que guía y acompaña a los excursionistas.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Integración y síntesis  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 304  
*Aciertos:* 86,13%  
*Nivel:* 1

**9. (L023) Si tuvieras que recomendar esta actividad, ¿a quién se lo dirías?**

- A A los pintores de paisajes.
- B A los conductores de rally.
- C A la gente amante de la naturaleza.
- D A la gente que practica deportes de riesgo.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Transferencia / aplicación  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 289  
*Aciertos:* 87,84%  
*Nivel:* 1

**10. (L024) Por su significado, ¿qué palabras de las siguientes se relacionan con *ermita*?**

- A Iglesia, capilla.
- B Hotel, residencia.
- C Excursión, recorrido.
- D Parque, reserva de animales.

*Bloque:* Expresión  
*Proceso:* Adecuación  
*Respuesta correcta:* A  
*Dificultad:* 466  
*Aciertos:* 56,53%  
*Nivel:* 2

**11. (L026) Redacta un texto uniendo las frases que tienes a continuación y evitando que se repitan las palabras.**

ASOCA es una asociación cultural.  
Esta asociación cultural paga una parte de la actividad a sus socios.  
La asociación ASOCA organiza actividades entre sus socios y familiares.  
Para un fin de semana, ASOCA ha organizado una actividad de convivencia.



.....  
.....

*Bloque:* Expresión  
*Proceso:* Presentación y revisión  
*Respuesta:* Abierta  
*Dificultad:* 530  
*Aciertos:* 41,44%  
*Nivel:* 3

## IV Premio Nacional de Poesía para Niños “Gloria Fuertes”



Ediciones La Luna, el Comité Organizador del Premio Nacional de Poesía para Niños y el Ayuntamiento de Alcalá de Henares convocan a todos los poetas residentes en España a participar en la cuarta edición del Premio Nacional de Poesía para Niños "Gloria Fuertes".

### Bases:

- 1) Se establece un premio único dotado con diez mil euros. El premio incluye la publicación de la obra ganadora por parte de Ediciones La Luna.
- 2) Los trabajos deberán estar mecanografiados a doble espacio, en hojas de tamaño de carta, escritas por un solo lado, sin ilustraciones, y su extensión no podrá ser menor de 20 hojas ni exceder de las 50.
- 3) Los poemas deben ser inéditos y estar dirigidos a un público de entre 4 y 12 años de edad.
- 4) Cada concursante podrá enviar cuantas obras desee.
- 5) El plazo de admisión se cerrará el 29 de octubre de 2009.
- 6) Los originales se enviarán bajo seudónimo y por triplicado a Ediciones La Luna.
- 7) El jurado estará integrado por tres personalidades de reconocido prestigio nacional. Los nombres de sus integrantes serán dados a conocer tras el cierre de participaciones.
- 8) La decisión del jurado se hará pública antes del 30 de diciembre de 2009.
- 9) El ganador será invitado a recibir el premio a esta ciudad en el mes de enero de 2010, con gastos pagados de estancia y transporte desde su lugar de residencia.

1. (L096) Antes de esta convocatoria, ¿cuántas veces se ha organizado este Premio Nacional de Poesía para Niños?

- A Dos.
- B Tres.
- C Cinco.
- D Cuatro.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Transferencia/  
Aplicación  
*Respuesta:* B  
*Dificultad:* 618  
*Aciertos:* 22,62%  
*Nivel:* 4

**2. (L097) ¿Qué premios recibe el ganador del concurso?**

- A Dinero.
- B Dinero, transporte y alojamiento.
- C Dinero y los gastos de alojamiento.
- D Dinero, transporte, alojamiento y publicación de la obra en cualquier parte de Europa.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Organización  
*Respuesta:* D  
*Dificultad:* 556  
*Aciertos:* 34,84%  
*Nivel:* 3

**3. (L100) ¿En cuál de estas frases se utiliza la palabra *dotado* con el mismo significado que en el texto?**

- A Es un chico bien dotado para la música.
- B Ese coche está dotado con los últimos adelantos técnicos.
- C La consejería ha dotado al centro con una excelente biblioteca.
- D El concurso hípico está dotado con varios premios de importes diversos.

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Reflexión y valoración  
*Respuesta:* D  
*Dificultad:* 516  
*Aciertos:* 44,064%  
*Nivel:* 3

**4. (L102) ¿Cuál es el orden más adecuado para las siguientes acciones?**

- a. Convocatoria.
- b. Entrega de premios.
- c. Decisión del jurado.
- d. Envío de los ejemplares.
- e. Nombramiento del jurado.

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

*Bloque:* Comprensión  
*Proceso:* Organización  
*Respuesta:* A  
*Dificultad:* 598  
*Aciertos:* 26,15%  
*Nivel:* 4

**5. (L103/L104) Con las frases que tienes a continuación, construye un texto que exprese las mismas ideas. Debes procurar que no se repitan las palabras.**

La Luna es una editorial.  
La Luna ha convocado un concurso nacional de poesía.  
Los originales se enviarán por triplicado a Ediciones La Luna.  
La Luna publicará la obra ganadora del premio.



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

*Bloque:* Expresión  
*Proceso:* Cohesión  
*Respuesta:* Abierta  
*Dificultad:* 749  
*Aciertos:* 4,51%  
*Nivel:* 5

*Bloque:* Expresión  
*Proceso:* Presentación y revisión  
*Respuesta:* Abierta  
*Dificultad:* 560  
*Aciertos:* 33,98%  
*Nivel:* 3

<b>Prueba</b>	<b>COMPETENCIA MATEMÁTICA</b>
<b>Programa de evaluación</b>	<b>EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO</b>
<b>Aplicación</b>	2009
<b>Fuente</b>	IE (2010), <i>Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE). Págs. 81-85

Excursión a una  
GRANJA EN EL CAMPO

¡Qué ganas tenía que llegara el día de hoy! Nos vamos de visita a una granja toda la clase. La profe nos dijo que visitaríamos los establos de las vacas y las parcelas donde están el resto de los animales. Lo mejor es que vamos a pasar la noche en tiendas de campaña.



1. (M057) El dibujo representa la parcela de los conejos. En ciertas partes duermen y en el resto está la hierba de la que se alimentan. ¿Qué fracción de la parcela está ocupada por hierba?



Respuesta: \_\_\_\_\_

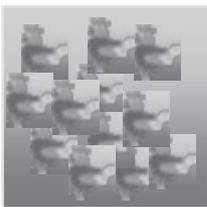
*Bloque:* Números y operaciones  
*Proceso:* Conexión  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 637  
*Aciertos:* 19,4%  
*Nivel:* 4

2. (M058) Fíjate en la figura anterior. Es un triángulo en el que todos los lados miden lo mismo. ¿Qué nombre recibe por ello?

- A Escaleno.
- B Isósceles.
- C Equilátero.
- D Rectángulo.

*Bloque:* Geometría  
*Proceso:* Reproducción  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 468  
*Aciertos:* 51,4%  
*Nivel:* 2

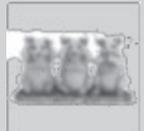
3. (M059) En otra parcela cuadrada están las gallinas. ¿Cuánto medirá el perímetro si su lado es de 9 m?



- A 22 m.
- B 18 m.
- C 36 m.
- D 81 m.

*Bloque:* Geometría  
*Proceso:* Conexión  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 460  
*Aciertos:* 53,1%  
*Nivel:* 2

4. (M060) En la tabla se indica el espacio de algunas parcelas donde están los animales.

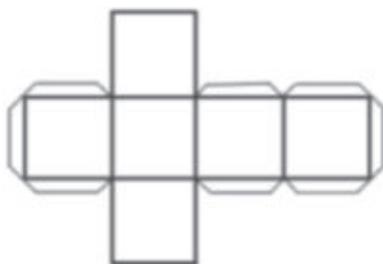
			
998.581 m <sup>2</sup>	141.748 m <sup>2</sup>	285.216 m <sup>2</sup>	96.017 m <sup>2</sup>

*Bloque:* Números y operaciones  
*Proceso:* Conexión  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 326  
*Aciertos:* 78,7%  
*Nivel:* 1

¿Qué parcela ocupa una menor superficie?

- A La de las vacas.
- B La de las ovejas.
- C La de los cerdos.
- D La de los conejos.

5. (M061) Uno de los cuidadores de la granja te entrega una plantilla de cartón como la de la figura para que construyas una caja. Este tipo de cajas se utiliza para transportar a los pollitos que regalan.



¿Cuál es el nombre del cuerpo geométrico que forma la caja?



Respuesta: .....

*Bloque:* Geometría  
*Proceso:* Reproducción  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 604  
*Aciertos:* 24,6%  
*Nivel:* 4

6. (M063) Fíjate de nuevo en la figura de la plantilla anterior. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la correcta?

- A Tiene un eje de simetría horizontal.
- B No hay ningún ángulo obtuso dibujado.
- C Todas las líneas son paralelas entre sí.
- D Está formada solamente por rectángulos.

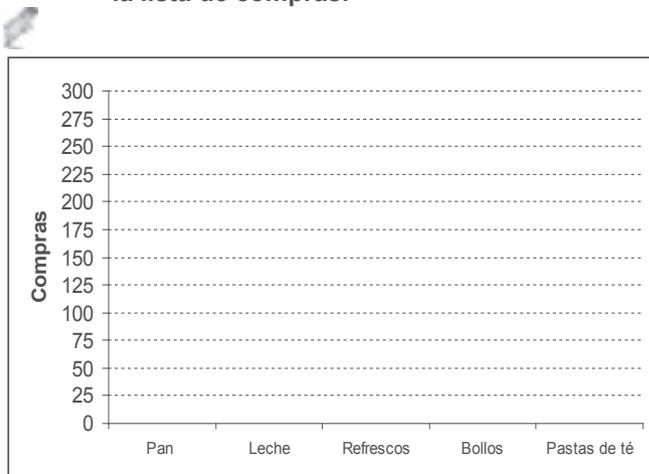
*Bloque:* Geometría  
*Proceso:* Reflexión  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 538  
*Aciertos:* 36,7%  
*Nivel:* 3

# PANADERÍA

Carlos compra, junto con su padre, casi todos los días en la panadería de la Sra. Juana. Juntos han elaborado una lista con lo que compraron durante el año pasado en este establecimiento.

Pan.....250 barras.  
 Leche.....175 litros.  
 Refrescos..... 50 botes.  
 Bollos.....225 unidades.  
 Pastas de té.....125 paquetes.

1. (M001) En el siguiente gráfico dibuja las barras que representen los datos que aparecen reflejados en la lista de compras.



*Bloque:* Tratamiento de la información  
*Proceso:* Reflexión  
*Respuesta correcta:* Abierta  
*Puntuación:* 275  
*Aciertos:* 84,8%  
*Nivel:* 1

2. (M002) La Sra. Juana ha repartido 2.062 pastas en bolsas, cerrándolas herméticamente para que no se estropeen. En cada bolsa ha puesto 8 pastas ¿Cuántas bolsas ha necesitado y cuántas pastas le han sobrado?

Bolsas  
 .....  
  
 Pastas sobrantes  
 .....

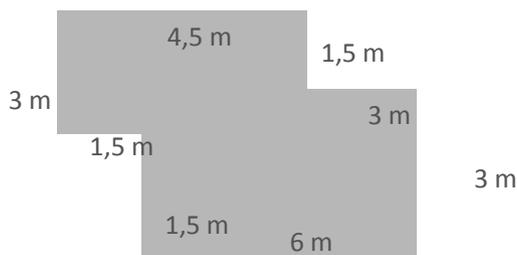
*Bloque:* Números y operaciones  
*Proceso:* Reflexión  
*Respuesta correcta:* Abierta  
*Puntuación:* 547  
*Aciertos:* 32,8%  
*Nivel:* 3

3. (M004) La Sra. Juana abre la panadería a las 8:30 de la mañana y cierra a las 14:00 para ir a comer. Por la tarde vuelve a abrir a las 17:00 y termina la jornada cerrando a las 20:30 de la tarde. ¿Durante cuántas horas al día está abierta la panadería?

- A 7 h y 30 min.
- B 8 h.
- C 8 h y 30 min.
- D 9 h.

Bloque: Medida  
 Proceso: Conexión  
 Respuesta correcta: D  
 Puntuación: 494  
 Aciertos: 43,8%  
 Nivel: 3

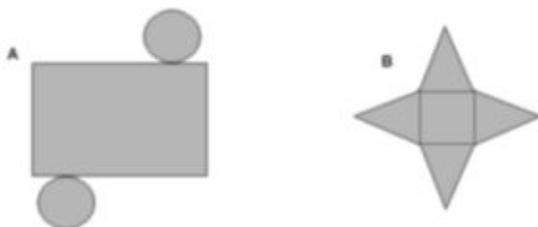
4. (M003) Según las medidas que aparecen en el plano de la panadería de la Sra. Juana, si quisiéramos colocar una cenefa que rodeara el contorno de la panadería (perímetro), ¿cuántos metros de cenefa necesitaríamos para hacerlo?



- A 21 m.
- B 22,5 m.
- C 24 m.
- D 25,5 m.

Bloque: Medida  
 Proceso: Conexión  
 Respuesta correcta: C  
 Puntuación: 523  
 Aciertos: 37,8%  
 Nivel: 3

5. (M005) El depósito donde se guarda la harina para hacer el pan tiene forma de cilindro. Observa estos desarrollos de dos cuerpos geométricos y di si alguno de ellos se corresponde con el depósito de la panadería.



- A La figura A.
- B La figura B.
- C Las dos figuras.
- D Ninguna de las figuras.

Bloque: Geometría  
 Proceso: Conexión  
 Respuesta correcta: A  
 Puntuación: 500  
 Aciertos: 42,6%  
 Nivel: 3

6. (M006) El depósito de harina está casi vacío. Tan solo está ocupado un cuarto de su contenido. ¿Cuántos kg de harina deben pedir a la fábrica para llenar totalmente el depósito si en el interior quedan en estos momentos 330 kg?

- A 330 kg.
- B 660 kg.
- C 990 kg.
- D 1.320 kg.

*Bloque: Medida  
Proceso: Conexión  
Respuesta correcta: C  
Puntuación: 617  
Acertos: 20,7%  
Nivel: 4*

Prueba	COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO
Programa de evaluación	EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO
Aplicación	2009
Fuente	IE (2010), Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados, Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE). Págs. 89-95

### DISTINTAS FORMAS DE VIDA EN LOS ANIMALES



En las imágenes puedes ver 16 animales que podemos clasificar de diferentes maneras:

- Unas veces por lo que comen (herbívoros, carnívoros y omnívoros).
- Otras según tengan esqueleto interno o no (vertebrados o invertebrados).
- También se pueden agrupar por el sitio en el que viven y como se desplazan (acuáticos, terrestres, voladores, etc.).

1. (C038) Fíjate en los animales de arriba. Unos viven, la mayor parte de su tiempo, en un medio terrestre, otros dentro del agua de ríos o lagos, otros dentro del mar y otros pueden ser terrestres y acuáticos. Rellena la siguiente tabla según dónde viva cada uno de ellos:



Medio terrestre	Agua de ríos o lagos	Agua marina	Terrestres y acuáticos

Bloque: Los seres vivos  
Proceso: Explicar fenómenos científicamente  
Respuesta: abierta  
Puntuación: 541,3  
Aciertos: 44,2%  
Nivel: 3

2. (C039) Los animales vertebrados tienen esqueleto interno, formado por huesos. Los invertebrados no tienen esqueleto interno. Señala cuál de los siguientes grupos de animales son todos vertebrados.

- A Perro, pez, pulpo, rana.  
B Culebra, mirlo, ratón, tortuga.  
C Ballena, cerdo, mejillón, pato.  
D Abeja, caracol, mariposa, murciélago.

Bloque: Los seres vivos  
Proceso: Explicar fenómenos científicamente  
Respuesta correcta: B  
Puntuación: 636,8  
Aciertos: 27,5%  
Nivel: 4

3. (C040) Te han contado que un animal es un vertebrado, nace de un huevo y tiene la piel lisa y húmeda. ¿De cuál de los siguientes animales pueden haberte hablado?

- A Mirlo.
- B Rana.
- C Pulpo.
- D Ballena.

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Utilizar pruebas científicas  
*Respuesta correcta:* B  
*Puntuación:* 556,1  
*Aciertos:* 41,5%  
*Nivel:* 3

4. (C041) De las cuatro listas siguientes de animales, hay una en la que todos son aves. ¿Cuál es?

- A Pato, gallina, mirlo.
- B Abeja, mariposa, mirlo.
- C Pato, gallina, murciélago.
- D Abeja, mariposa, murciélago.

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Explicar fenómenos científicamente  
*Respuesta correcta:* A  
*Puntuación:* 471,7  
*Aciertos:* 57,4%  
*Nivel:* 2

5. (C042) Coloca en la tabla los siguientes animales según el grupo de vertebrados a los que pertenezcan.

**Caballo, ballena, delfín, rana, gaviota, sapo, lagarto, merluza, tiburón, trucha, tortuga, águila, pingüino, víbora, murciélago, salamandra.**



Anfibios	Reptiles	Aves	Peces	Mamíferos

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Utilizar pruebas científicas  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 717,3  
*Aciertos:* 2,8%  
*Nivel:* 5

6. (C043) No todos los animales tienen el mismo sistema de respiración. Rodea con un círculo la opción que corresponde con el nombre del animal que respira por branquias.

- A Delfín.
- B Trucha.
- C Saltamontes.
- D Lombriz de tierra.

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Explicar fenómenos científicamente  
*Respuesta correcta:* B  
*Puntuación:* 509,5  
*Aciertos:* 50,3%  
*Nivel:* 4

## LAS MÁQUINAS

La bicicleta, la carretilla, el abrelatas, la lavadora y las tenazas son ejemplos de máquinas que nos facilitan la vida cotidiana porque gracias a ellas tenemos que hacer menos esfuerzo para realizar las tareas diarias. Unas son simples, basadas casi siempre en la palanca o la rueda; otras compuestas, formadas por varias máquinas simples o que precisan el uso de motores.



1. (C044) Completa el texto utilizando los siguientes términos:

simple, compuestas, un motor, fuerza, energía.



Las máquinas ..... están formadas por varias máquinas simples; algunas tienen ....., éste necesita que se le suministre ..... que procede de un combustible o de la electricidad. La palanca es una máquina .....; con la ayuda de una palanca se puede mover un gran peso, haciendo poca .....

*Bloque:* Ciencia, tecnología y sociedad  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta:* abierta  
*Puntuación:* 449,5  
*Aciertos:* 62,7%  
*Nivel:* 2

2. (C045) A continuación se citan varias máquinas muy utilizadas en la vida diaria. Señala cuál de ellas es una máquina compuesta.

- A Tijeras.
- B Pinzas.
- C Batidora.
- D Tenazas.

*Bloque:* Ciencia, tecnología y sociedad  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 392,2  
*Aciertos:* 72,4%  
*Nivel:* 1

3. (C046) Señala cuál de las siguientes afirmaciones, referidas a las máquinas, es la correcta.

- A La rueda es una máquina compuesta.
- B Las máquinas simples consumen electricidad.
- C Una herramienta, como el cascanueces, es una máquina simple.
- D Las máquinas compuestas dificultan la realización de las tareas porque obligan a hacer mucho esfuerzo.

*Bloque:* Ciencia, tecnología y sociedad  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 502,9  
*Aciertos:* 52,7%  
*Nivel:* 3

4. (C047) A continuación hay cuatro listas de objetos comunes en la vida cotidiana. Señala la lista en la que todos los objetos son máquinas simples.

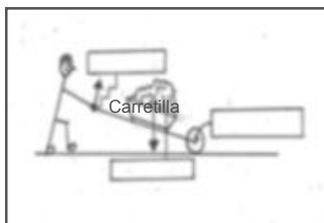
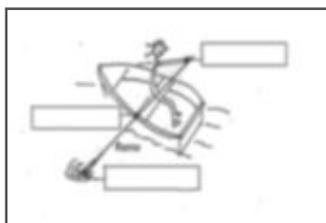
- A Vaso, batidora, plato, silla, cuchara.
- B Lavadora, espejo, picaporte, libro, sofá.
- C Rueda, botella, destornillador, mesa, lavavajillas.
- D Llave inglesa, tijeras, cascanueces, destornillador, abrelatas.

Bloque: Ciencia, tecnología y sociedad  
 Proceso: Identificar temas científicos  
 Respuesta correcta: D  
 Puntuación: 456,2  
 Aciertos: 61,4%  
 Nivel: 2

La palanca es una máquina simple formada por un objeto rígido que tiene *un punto de apoyo, una resistencia* (que es lo que queremos mover o deformar) y una *fuerza* que tenemos que hacer. Gracias a la palanca podemos mover grandes pesos con poco esfuerzo.



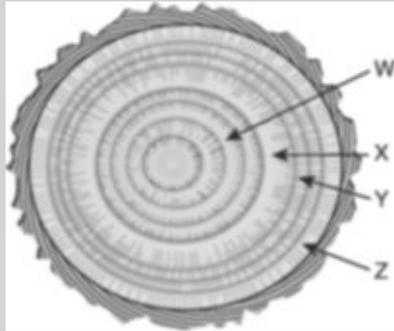
5. (C048) Señala en cada tipo de palanca, de los dos dibujos siguientes, en dónde se sitúan la *fuerza*, la *resistencia* y el *punto de apoyo*.



Bloque: Ciencia, tecnología y sociedad  
 Proceso: Explicar fenómenos científicamente  
 Respuesta: abierta  
 Puntuación: 746,1  
 Aciertos: 13,8%  
 Nivel: 5

## LA EDAD DE LOS ÁRBOLES

En su desarrollo, las plantas de tallo leñoso crecen en altura y anchura durante años; el crecimiento en anchura produce en el tronco del árbol por cada año un anillo, que se puede distinguir de los demás al seguir las variaciones de las estaciones del año. Si se corta transversalmente el tronco como muestra la figura, se pueden apreciar estos anillos con un grosor diferente, que depende de las condiciones del clima de cada año.



Observa atentamente la figura de los anillos de crecimiento de un árbol y responde las siguientes preguntas.

1. (C060) De las siguientes funciones, señala la que es propia del tronco de un árbol:

- A El transporte de la savia.
- B La elaboración de la savia.
- C La captación de dióxido de carbono.
- D La absorción de agua y sales minerales.

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta correcta:* A  
*Puntuación:* 681,8  
*Aciertos:* 22,5%  
*Nivel:* 5

2. (C061) El material más importante que se obtiene de los troncos de los árboles es:

- A Papel.
- B Plástico.
- C Fruta en conserva.
- D Flores ornamentales.

*Bloque:* Ciencia, tecnología y sociedad  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta correcta:* A  
*Puntuación:* 363,8  
*Aciertos:* 77,8%  
*Nivel:* 1

3. (C062) ¿Cuál es la edad aproximada del árbol que se representa en la figura?

- A 2 años.
- B 5 años.
- C 8 años.
- D 16 años.

*Bloque:* Investigación y explicación científicas  
*Proceso:* Utilizar pruebas científicas  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 486,8  
*Aciertos:* 56,9  
*Nivel:* 3

4. (C063) ¿Qué anillo de la figura corresponde al año en que el clima fue más favorable?

- A W.
- B X.
- C Y.
- D Z.

*Bloque:* Investigación y explicación científicas  
*Proceso:* Utilizar pruebas científicas  
*Respuesta correcta:* B  
*Puntuación:* 628,4  
*Aciertos:* 30,8%  
*Nivel:* 4

5. (C064) La presencia de árboles es esencial para la conservación de los ecosistemas terrestres porque ...

- A conservan la belleza del paisaje terrestre.
- B permiten que las aves aniden en sus ramas.
- C contribuyen a que el clima sea más templado.
- D defienden el suelo contra los efectos nocivos de la erosión.

*Bloque:* El entorno próximo y su conservación  
*Proceso:* Explicar fenómenos científicamente  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 644,1  
*Aciertos:* 28,2%  
*Nivel:* 5

6. (C065) Algunas especies arbóreas destacan especialmente por su longevidad, es decir, por tener ejemplares conocidos que tienen siglos de vida. Cita tres nombres de árboles que destacan por su longevidad.



- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....

*Bloque:* Los seres vivos  
*Proceso:* Identificar temas científicos  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 560,1  
*Aciertos:* 21,1%  
*Nivel:* 3

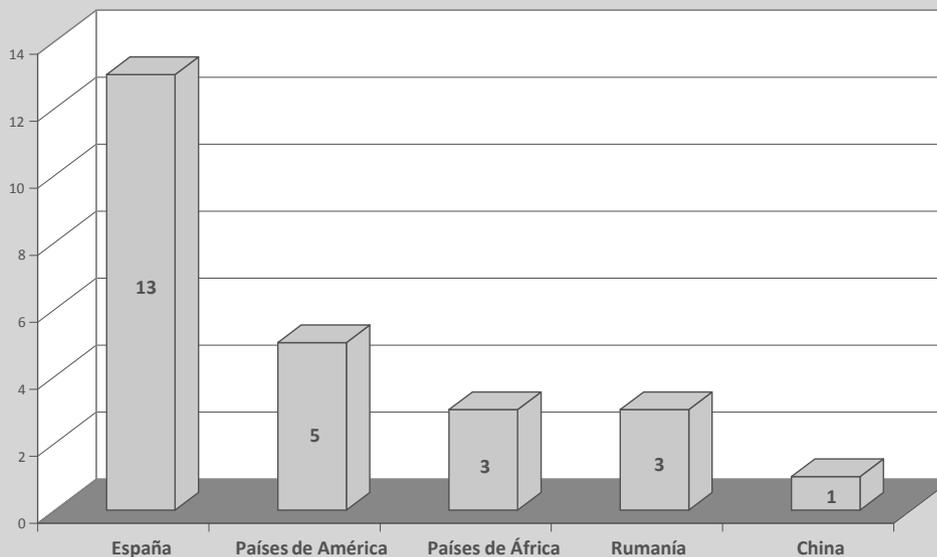
<b>Prueba</b>	<b>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>
<b>Programa de evaluación</b>	<b>EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO</b>
<b>Aplicación</b>	2009
<b>Fuente</b>	IE (2010), <i>Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE). Págs. 99-105

### LA CLASE DE NALAYA



Fuente C.P. Ave María. Pamplona. Educate Street.

**Número de alumnos de la clase de Nalaya según su país de origen**



### Lo que cuenta Nalaya sobre su padre

Mi padre nació en un pueblo pequeño situado al norte de la ciudad de Marrakech (Marruecos). Desde los 12 años estuvo recogiendo aceitunas para ayudar a su familia y le pagaban un sueldo muy pequeño. Donde él vivía había gente que tenía que recorrer hasta 40 kilómetros a caballo o andando para poder tener agua y poder lavarse. A los 16 años decidió venir a España para buscar una vida mejor.

1. (S009) Utilizando la información del gráfico, señala cuál de estas frases es cierta.

- A Los alumnos españoles son la minoría.
- B El grupo de alumnos de origen africano es el más numeroso.
- C Hay más alumnos de origen africano que de origen americano.
- D Los alumnos de origen español son más del doble que los de origen americano.

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Utilizar la información  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 425  
*Aciertos:* 77.6%  
*Nivel:* 2

2. (S010) De acuerdo con lo contado por Nalaya, muchas personas abandonan sus países de origen y vienen a España porque...

- A España es un país turístico.
- B en su país de origen viven en la pobreza.
- C en sus países hubo inundaciones y han perdido sus casas.
- D hacen viajes de aventuras y quieren conocer a otras personas.

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta correcta:* B  
*Puntuación:* 512  
*Aciertos:* 64%  
*Nivel:* 3

3. (S011) En la clase se van a realizar murales en equipo. ¿Cómo crees que será más conveniente formar los grupos de trabajo? Con alumnos...

- A procedentes del mismo país.
- B que vivan cerca unos de otros.
- C que sean amigos aunque no trabajen bien juntos.
- D de distintos países, pero que trabajen bien juntos.

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 491  
*Aciertos:* 67,7%  
*Nivel:* 3

4. (S012) Completa los espacios en blanco de este texto con las palabras o expresiones que te facilitamos de forma que tenga sentido y coherencia.

*los derechos humanos / inmigrantes / racistas y xenófobos / la convivencia*

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 557  
*Aciertos:* 56,2%  
*Nivel:* 4



Actualmente España recibe muchos ..... Su llegada contribuye al crecimiento y al rejuvenecimiento de la población. A veces, a causa de las diferencias culturales, ..... es difícil y se producen movimientos de rechazo a los extranjeros, es decir actitudes y comportamientos ..... Estas actitudes y comportamientos son contrarios a ..... ya que todas las personas somos iguales aunque tengamos culturas diferentes.

5. (S013) ¿Cuál de estos sentimientos y actitudes favorece la convivencia entre alumnos de diferentes culturas?

- A Rechazar a quienes son diferentes a mí.
- B No aceptarlos si no comparten mis costumbres.
- C Ser respetuoso con las costumbres de todos y compartir juegos.
- D Respetar a los alumnos de otras culturas, pero sin incluirlos en mi grupo.

*Bloque:* Organización social  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 376  
*Aciertos:* 83,5%  
*Nivel:* 1

6. (S014) El padre de Nalaya trabajó desde los 12 años y recibía un salario muy bajo. ¿Crees que es justo que los niños trabajen por muy poco dinero?

- Sí
- NO

Razona tu respuesta.



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

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta:* Abierta  
*Puntuación:* 550  
*Aciertos:* 57,7%  
*Nivel:* 3

7. (S015) Si alguno de tus compañeros le dice a Nalaya “este colegio es solo para blancos”, ¿tú que le dirías a Nalaya?

- A Que es muy morena, pero que ella no tiene la culpa.
- B Que si estuviera en su país no tendría estos problemas.
- C Que no se preocupe porque puede buscar plaza en otro colegio.
- D Que tiene derecho a venir al colegio porque el derecho a la educación es para todos.

*Bloque:* El presente  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 385  
*Aciertos:* 83,5%  
*Nivel:* 1

## LA HISTORIA DE LAS ELECCIONES DEMOCRÁTICAS EN ESPAÑA

España es hoy un estado democrático y todos los ciudadanos y ciudadanas mayores de 18 años pueden participar en las elecciones. Sin embargo, no siempre ha sido así. Durante siglos, los reyes nombraban a sus ministros o consejeros sin consultar a los ciudadanos.

Hace unos cien años, (poco antes de 1900) ya pudieron votar todos los hombres mayores de edad, pero aún no podían hacerlo las mujeres. Las mujeres consiguieron el derecho a votar en las elecciones hace unos 75 años, durante la II República. Tras la dictadura de Franco (1939-1975), todas las españolas y españoles mayores de edad pueden elegir democráticamente a sus gobernantes.

1977: Las primeras elecciones democráticas



Foto tomada de 20MINUTOS.ES

1. (S057) ¿Por qué hace 100 años España no era un estado democrático?

- A Porque nadie podía votar.
- B Porque había una dictadura.
- C Porque nunca han existido elecciones políticas en España.
- D Porque en las elecciones de hace 100 años solo votaban los hombres.

*Bloque:* El pasado  
*Proceso:* Utilizar la información  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 617  
*Aciertos:* 45,4%  
*Nivel:* 4

2. (S058) En distintos momentos de la historia de España, las mujeres no podían votar. ¿Cuándo consiguieron el derecho al voto?

- A En las elecciones democráticas de 1977.
- B Hace unos 100 años para elegir a sus gobernantes.
- C Durante la dictadura votaban solamente los hombres.
- D Las mujeres consiguieron el derecho al voto en la II República.

*Bloque:* El pasado  
*Proceso:* Utilizar la información  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 607  
*Aciertos:* 47,3%  
*Nivel:* 4

**3. (S059) Completa este texto con las siguientes palabras o expresiones:**

*los concejales / los diputados / los delegados de clase*



En las elecciones generales se elige a.....  
En las elecciones municipales se elige a .....  
En las elecciones escolares se elige a .....

*Bloque: El pasado  
Proceso: Comprender  
hechos sociales  
Respuesta: Abierta  
Puntuación: 603  
Aciertos: 51%  
Nivel: 4*

**4. (S060) La presidenta o el presidente del gobierno en España es elegido por....**

- A los ministros y los alcaldes.
- B las diputadas y los diputados.
- C los empresarios y los sindicatos.
- D los presidentes de las comunidades autónomas.

*Bloque: El pasado  
Proceso: Comprender  
hechos sociales  
Respuesta correcta: B  
Puntuación: 626  
Aciertos: 43,8%  
Nivel: 4*

**5. (S061) Completa este texto con las siguientes palabras o expresiones:**



*los diputados y senadores / una monarquía / las Cortes*

España es.....donde el jefe del Estado es el rey.  
El presidente del gobierno es elegido por.....  
que están formadas por ..... que son elegidos  
democráticamente por los ciudadanos.

*Bloque: El pasado  
Proceso: Utilizar la  
información  
Respuesta: Abierta  
Puntuación: 481  
Aciertos: 69,7%  
Nivel: 3*

**6. (S062) ¿Cuál de estas frases explica mejor lo que es un gobierno democrático?**

- A Hay transportes públicos para todos.
- B Los trabajadores están bien pagados.
- C El gobierno controla todo lo que deben hacer las personas.
- D Participan en las elecciones los ciudadanos y ciudadanas mayores de 18 años.

*Bloque: El pasado  
Proceso: Comprender  
hechos sociales  
Respuesta correcta: D  
Puntuación: 641  
Aciertos: 54,3%  
Nivel: 4*

**7. (S063) Los ciudadanos tenemos derechos y deberes. ¿Cuál de los siguientes es un deber para los ciudadanos?**

- A Educación gratuita.
- B Respetar las leyes.
- C Utilizar los servicios públicos.
- D Expresar sus ideas libremente.

*Bloque: El pasado  
Proceso: Convivir en  
sociedad  
Respuesta correcta: B  
Puntuación: 487  
Aciertos: 68,7%  
Nivel: 3*

## LA AMISTAD

La amistad es desinteresada y enriquecedora. El querer desinteresado es el primer beneficio de la amistad. En la tristeza y en las desgracias consideramos a los amigos como el único refugio. Porque la amistad es convivir compartiendo y estar con el amigo cuando te necesita. Los amigos comparten cosas, gustos, puntos de vista, proyectos, alegrías, dificultades y momentos de diversión. De hecho, la amistad suele nacer cuando dos o más compañeros descubren que tienen algo en común, desde la afición por un deporte a la coincidencia en los estudios.



En definitiva, la amistad es convivir y compartir. Es decir, desear para el amigo lo mismo que para ti.

### 1. (S039) Según el texto la verdadera amistad es...

- A la que te ayuda a conseguir riquezas.
- B la que tienen las madres con sus hijas.
- C desear para el amigo lo que deseas para ti.
- D un sentimiento interesado porque se hacen amigos por interés.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Utilizar la información  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 512  
*Aciertos:* 64,7%  
*Nivel:* 3

### 2. (S040) Basándote en el texto que has leído y si tuvieras que hacer un nuevo amigo, ¿qué es lo que más valorarías de él? Que...

- A es el más fuerte de la clase.
- B es el más divertido de la clase.
- C juega conmigo y me comprende.
- D vive cerca de mi casa y sus padres son amigos de los míos.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Utilizar la información  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 384  
*Aciertos:* 82,8%  
*Nivel:* 1

### 3. (S041) Cuando se produce una discusión o un conflicto entre amigos, ¿cuál crees tú que es la mejor actitud?

- A Callarse, aunque se crea que se lleva razón.
- B Gritar, porque el que más grita, al final, gana.
- C Dejar hablar a todos, escuchar, debatir y llegar a acuerdos.
- D Dejar hablar a todo el mundo y hacer lo que cada uno quiera.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 484  
*Aciertos:* 69,3%  
*Nivel:* 3

### 4. (S042) ¿Por qué otro niño es tu amigo? Porque...

- A es simpático conmigo.
- B me deja jugar a lo que yo quiero.
- C viene a mi cumpleaños y yo voy al suyo.
- D nos lo pasamos muy bien juntos y nos ayudamos en todo.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 388  
*Aciertos:* 82,4%  
*Nivel:* 1

**5. (S043) La amistad es enriquecedora porque...**

- A nuestros amigos nos pueden prestar sus juguetes.
- B nos haremos ricos si vamos con ciertas compañías.
- C nuestros amigos pueden enseñarnos a ganarnos la vida.
- D compartir sentimientos con nuestros amigos nos hace más felices.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 384  
*Aciertos:* 82,9%  
*Nivel:* 1

**6. (S044) Un amigo es necesariamente...**

- A un compañero de clase.
- B alguien con el que te diviertes y te ríes.
- C alguien que está contigo cuando lo necesitas.
- D alguien con el que se está cuando te interesa.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Comprender los hechos sociales  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 505  
*Aciertos:* 66,3%  
*Nivel:* 3

**7. (S045) ¿Crees que para tener amigos hay que hacer siempre lo que ellos quieren?**

- A Sí, porque así será siempre mi amigo.
- B No, porque me gusta hacer lo que yo quiero.
- C Sí, porque si es mi amigo hará las cosas mejor que yo.
- D No, hay que llegar a acuerdos para hacer las cosas juntos.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* D  
*Puntuación:* 452  
*Aciertos:* 74,2%  
*Nivel:* 2

**8. (S046) ¿Qué haces cuando un amigo te cuenta en secreto algo que a él le preocupa?**

- A Se lo cuento a otros amigos.
- B Le ordeno lo que tiene que hacer.
- C Le escucho, me pongo en su lugar y le digo lo que yo haría.
- D No presto atención porque no me gusta que me cuenten secretos.

*Bloque:* El individuo  
*Proceso:* Convivir en sociedad  
*Respuesta correcta:* C  
*Puntuación:* 345  
*Aciertos:* 86,8  
*Nivel:* 1



## Las evaluaciones en la LOMCE

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) considera, entre las medidas que mejoran de forma relativamente rápida la calidad de los sistemas educativos, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, así como el incremento de la transparencia de los resultados. Por eso, en el preámbulo se afirma que uno de «los principios sobre los cuales pivota la reforma» son las evaluaciones externas de fin de etapa: «Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo». Como características destacadas de las pruebas, en el preámbulo de la LOMCE asimismo se considera:

- El carácter formativo y de diagnóstico: «Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones».
- La transparencia de los datos, que «debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de estos».
- La homologación, en tanto que «Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE, y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación».

Tal como se adelantó al considerar las evaluaciones de diagnóstico realizadas tras la promulgación de la LOE, en el preámbulo de la LOMCE

se afirma que «Las evaluaciones propuestas no agotan las posibilidades de evaluación dentro del sistema, si bien corresponderá a las Administraciones educativas la decisión sobre la realización de otras evaluaciones».

En el cuadro siguiente, **fig. 11**, se revisa la evaluación del sistema educativo a partir de pruebas nacionales de evaluación del alumnado, con un análisis comparado de las consideraciones y medidas introducidas por la LOE (2006) y por la LOMCE (2013). Y en otro cuadro, **fig. 12** (págs. 53-55), las evaluaciones individualizadas y finales del alumnado de Educación Primaria.

FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN	
LOE (2006)	LOMCE (2013)
<p>La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.</li> <li>b) Orientar las políticas educativas.</li> <li>c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.</li> <li>d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.</li> <li>e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.</li> </ul>	
<p>La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros.</p>	

ORGANISMOS RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN	
LOE (2006)	LOMCE (2013)
<p>Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto de Evaluación (LOE) / Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LOMCE) y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que estas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.</p> <p>El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación (LOE) / Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LOMCE), en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.</p> <p>Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.</p>	

**Fig. 11:** *Evaluación del sistema educativo*

### EVALUACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

#### LOE (2006)

#### LOMCE (2013)

El Instituto de Evaluación (LOE) / Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LOMCE), en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

Asimismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá los estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas, en colaboración con las Administraciones educativas.

El Instituto de Evaluación (LOE) / Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LOMCE), en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia (LOE) / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (LOMCE) por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Con el fin de posibilitar el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejora de la calidad del sistema educativo español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Administraciones educativas, arbitrará los mecanismos para posibilitar la incorporación de información adicional al tratamiento estadístico conjunto, que permita un mejor análisis de los factores que afectan al rendimiento educativo y la comparación basada en el valor añadido.

### EVALUACIONES GENERALES DE DIAGNÓSTICO (LOE) / EVALUACIONES INDIVIDUALIZADAS (LOMCE)

#### LOE (2006)

#### LOMCE (2013)

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

Los criterios de evaluación correspondientes a las evaluaciones individualizadas que se realizarán a la finalización de los cursos 3.º y 6.º de Educación Primaria, 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y 2.º de Bachillerato serán comunes para el conjunto del Estado. En concreto, las pruebas y los procedimientos de las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato serán diseñados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Dichas pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos.

**EVALUACIONES GENERALES DE DIAGNÓSTICO (LOE) / EVALUACIONES INDIVIDUALIZADAS (LOMCE)**

<b>LOE (2006)</b>	<b>LOMCE (2013)</b>
<p>En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes, a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.</p> <p>Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.</p>	<p>La realización material de las pruebas corresponde a las Administraciones educativas competentes. Las pruebas serán aplicadas y calificadas por profesorado del sistema educativo español externo al centro.</p> <p>Reglamentariamente se regulará el procedimiento de revisión de los resultados de las evaluaciones.</p> <p>Las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico.</p> <p>Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.</p>

**DIFUSIÓN DEL RESULTADO DE LAS EVALUACIONES**

<b>LOE (2006)</b>	<b>LOMCE (2013)</b>
<p>El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como acerca de los aspectos más destacados del informe que elabora el Consejo Escolar del Estado sobre el sistema educativo.</p> <p>El Ministerio de Educación y Ciencia publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto de Evaluación en colaboración con las Administraciones educativas y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores.</p>	<p>Los resultados de las evaluaciones que realicen las Administraciones educativas serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto.</p> <p>El Gobierno establecerá las bases para la utilización y acceso público de los resultados de las evaluaciones, previa consulta a las Comunidades Autónomas.</p> <p>El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración con las Administraciones educativas, y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. En concreto, se publicarán los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes, sin identificación de datos de carácter personal.</p>

	<b>EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADA</b>	<b>EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADA FINAL</b>
<b>Niveles en los que se realiza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el 3.º curso de la Educación Primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el 6.º curso de la Educación Primaria.</li> </ul>
<b>Periodicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anual.</li> </ul>
<b>Muestra de centros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los centros.</li> </ul>
<b>Objeto de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística y de la competencia Matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística, de la competencia Matemática y de las competencias básicas en Ciencia y Tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.</li> </ul>
<b>Cómo se realiza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Según dispongan las Administraciones educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el sistema educativo español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.</li> </ul>
<b>Resultados y efectos de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno se hará constar en un informe, que será entregado a los padres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos hayan cursado 6.º curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres o tutores legales y los alumnos.</li> <li>Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido.</li> <li>En relación con los centros concertados se respetará la normativa reguladora del concierto correspondiente.</li> </ul>

**Fig. 12:** *Evaluaciones individualizadas y finales de Educación Primaria en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*



## Las evaluaciones internacionales del alumnado

De manera principal, dos son los programas internacionales de evaluación del alumnado de Educación Primaria en los que participa España:

- PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora.
- TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

Ambos programas son realizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Fundada en 1958, con el objetivo de llevar a cabo estudios internacionales de evaluación educativa a gran escala, para conocer mejor los efectos de las políticas y prácticas que se llevan a cabo en los diversos sistemas educativos, actualmente cuenta con numerosos miembros, entre instituciones de investigación y organismos gubernamentales de evaluación educativa.

Para facilitar información de cada uno de tales programas internacionales, se aportan cuadros con las características principales de los mismos, directamente obtenidas de una publicación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2013): *PIRLS-TIMSS 2011, Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. IEA. Volumen I: Informe español.*

Además, de cada uno de los programas se reproducen pruebas liberadas que podrán completarse, con un amplio número de las correspondientes a las distintas aplicaciones cíclicas, en la Biblioteca de pruebas que se presenta al final del presente documento.

## Programa de evaluación PIRLS

Con respecto a PIRLS, se detallan las aplicaciones del programa, el alumnado destinatario, los instrumentos para conocer los factores de contexto, el objeto de la evaluación, los textos y preguntas de las pruebas, la escala de puntuaciones, la escala de rendimientos y promedios nacionales, y las puntuaciones internacionales de corte con niveles de rendimiento.

### PIRLS: Aplicaciones realizadas del programa

La IEA ha realizado cuatro estudios sobre el aprendizaje de la lectura desde 1991, año en que tuvo lugar el primero de ellos (*Reading Literacy Study*). Ya con el nombre de PIRLS y el actual diseño, el estudio se ha llevado a cabo en 2001, 2006 y 2011, consolidando así una secuencia de ciclos de cinco años. España ha participado en las dos últimas ediciones. (En 2011 participaron un total de 48 países).

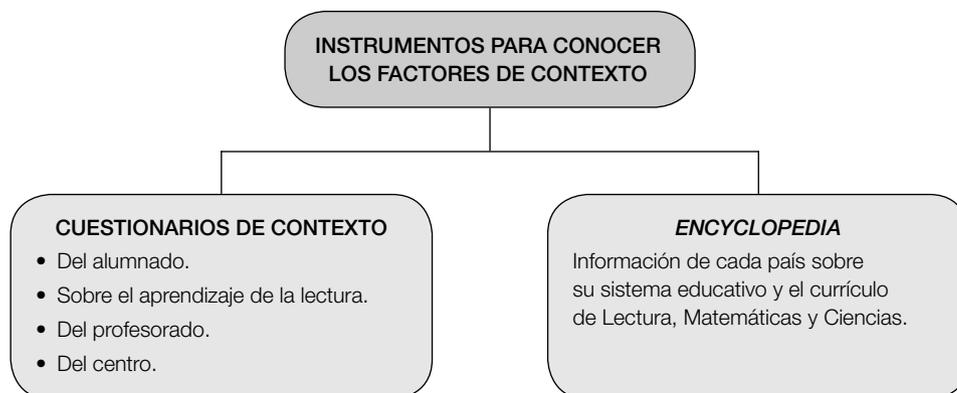
### PIRLS: Alumnado destinatario

PIRLS opta por evaluar la comprensión lectora al finalizar el 4.º año de la Educación Primaria (9-10 años). Es decir, el curso que en cada país corresponde al cuarto año de escolarización del ISCED 1 (*International Standard Classification of Education*), primera etapa de escolarización obligatoria. Según dicha clasificación, establecida por la UNESCO en 1999, el primer año del ISCED 1 señala el comienzo del aprendizaje sistemático de la lecto-escritura y las matemáticas. PIRLS justifica su elección del cuarto curso de la Educación Primaria para la evaluación, indicando que se trata de un momento clave de transición en el aprendizaje de la lectura: entre el aprender a leer y el utilizar la lectura para aprender.

Para obtener datos sobre factores de contexto, tanto PIRLS como TIMSS hacen uso de dos instrumentos principales: los cuestionarios y la *Encyclopedia*.

Los cuestionarios de contexto se utilizan para obtener información sobre el contexto del alumnado y permiten analizar qué factores pueden haber condicionado los resultados de la prueba. Hay cuatro tipos de cuestionarios que son cumplimentados por los propios alumnos que realizan la prueba, los padres o tutores de estos alumnos, los profesores tutores del grupo de alumnos seleccionado y los directores de los centros seleccionados.

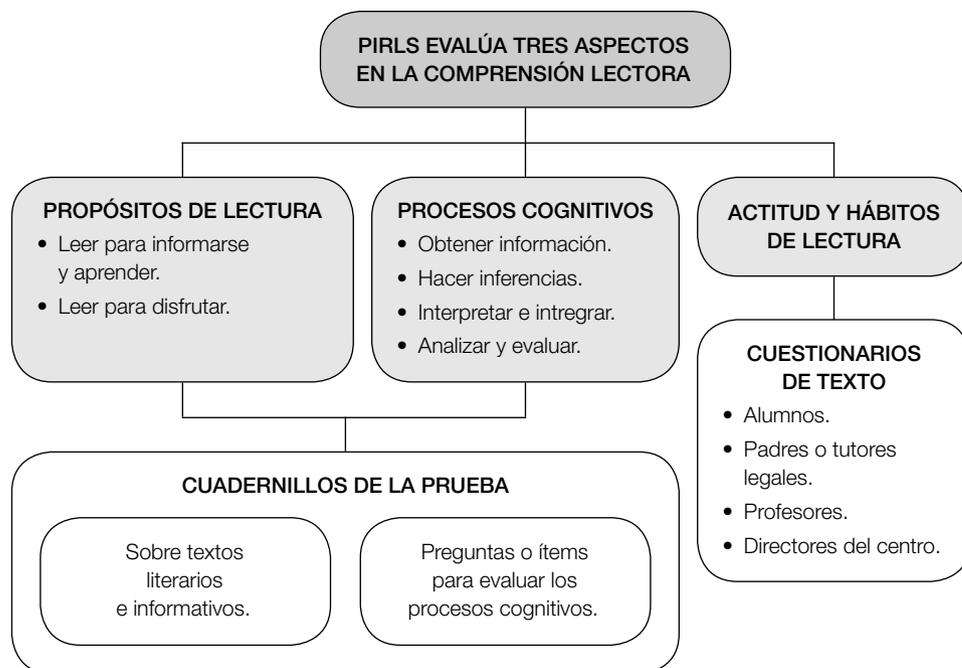
Además, la *Encyclopedia* TIMSS es una publicación que proporciona datos de todos los países participantes, fundamentalmente relativos al sistema educativo y, en particular, al currículo de la Educación Primaria y el lugar que en él ocupa la enseñanza de las matemáticas y las ciencias. Los datos de la *Encyclopedia* se obtienen mediante un cuestionario a las autoridades sobre el currículo escolar de matemáticas y ciencias.



De: INEE (2013), pág. 26.

**PIRLS: Objeto de la evaluación**

- PIRLS se centra en evaluar el rendimiento en comprensión lectora, valorando los propósitos y los procesos necesarios, así como los hábitos y actitudes ante la lectura.
- Su objeto es la evaluación comparativa entre distintos países de la comprensión lectora en alumnos de 4.º curso de Educación Primaria. Para ello, además de la prueba de evaluación propiamente dicha, el estudio recoge, también mediante cuestionarios, una amplia información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y práctica docente, etc.) y familiar del alumno (estatus sociocultural y actitudes de la familia hacia la lectura) que permite interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la competencia lectora.
- Desde sus inicios PIRLS mantiene como objeto de su evaluación lo que se denomina en inglés *reading literacy*, y que puede traducirse como «comprensión lectora» o «lectura», conceptos usados indistintamente.
- El marco teórico de PIRLS fundamenta su noción de lectura en abundantes referencias teóricas y empíricas, y subraya aspectos fundamentales en su definición:
  - El carácter aplicado o competencial de la lectura («habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas»).
  - La lectura como proceso constructivo e interactivo («construir significado a partir de una variedad de textos»).
  - Las distintas finalidades que tiene la lectura sobre todo para los niños: aprender, participar en la vida social y disfrutar.
- Hay que destacar que dicha concepción de la lectura está presente en el objeto y el diseño de la evaluación que realiza PIRLS. Por ello su marco teórico distingue tres grandes aspectos o dominios a la hora de evaluar la comprensión lectora:
  - Los propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar.
  - Los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos).
  - La actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).
- Los dos primeros marcan claramente la estructura y el diseño de la evaluación, que se materializa en los cuadernillos de la prueba, mientras que la actitud ante la lectura ocupa un lugar destacado en los contextos de aprendizaje (familiar, escolar y personal) de los que PIRLS recopila abundante información a través de los cuestionarios a los niños, a sus profesores y a sus padres o tutores.



De: INEE (2013), pág. 12.

**PIRLS: Textos y preguntas de la prueba**

- La prueba se organiza en cuadernillos, cada uno con dos textos, seguidos de preguntas o ítems.
- En total, PIRLS utiliza diez textos, cinco literarios y otros tantos informativos. No se elaboran textos propios, sino que se utilizan textos reales de lectura para niños, en formato original o adaptado, para garantizar que las actividades de lectura sean lo más próximas a la experiencia de los niños. La selección se hace teniendo en cuenta criterios como: cercanía a la experiencia e intereses de los niños; tener características lingüísticas y densidad informativa adecuadas a su edad y formación; ser lo más neutros posible desde el punto de vista cultural, respetuosos con la equidad y sensibles a las cuestiones de discriminación por sexo, nacionalidad, etc. Por razones de la duración aconsejable de la prueba, los textos tienen una extensión media de unas 750 palabras, es decir, entre tres y cinco páginas, dependiendo de las ilustraciones que se incluyan. El número de preguntas que sigue a cada lectura oscila entre 10 y 15, distribuidas equilibradamente entre los propósitos de lectura y los procesos de comprensión.
- Las preguntas utilizadas son de elección múltiple (50 %) y de respuesta construida o abierta (50 %). Las primeras tienen cuatro opciones de las cuales solo una es correcta. Las preguntas de respuesta construida pueden tener respuestas con varios niveles de complejidad, que los correctores diferenciarán con distintos códigos. La elección de un formato u otro de pregunta depende sobre todo del proceso cognitivo evaluado y de cuál de los dos tipos de pregunta permite al alumno mostrar mejor su comprensión.

Textos literarios: características	Textos informativos: características
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son relatos breves de literatura infantil, originales o adaptados, siempre acompañados de sencillas ilustraciones como en los cuentos infantiles.</li> <li>• Son todos relatos de ficción, en los que los alumnos pueden sentirse atraídos por los acontecimientos y los lugares, identificarse con los personajes y sus sentimientos, e incluso disfrutar con el lenguaje mismo.</li> <li>• Los relatos muestran diversas situaciones, con uno o dos personajes principales inmersos en una trama en la que ocurren algunos acontecimientos centrales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordan temas de muy diverso tipo (geográficos, históricos, de la vida animal, etc.), similares a los que pueden encontrarse en enciclopedias infantiles, revistas, folletos y materiales educativos para niños de esta edad.</li> <li>• Son variados y complejos en su estructura y formato, y la mayoría presenta la información fragmentada, con recuadros, dibujos, fotografías, diagramas, tablas, etc., sobre el tema.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 15.

Las actividades de los procesos de comprensión lectora serían los descritos en la siguiente tabla:

PROCESO	Actividades propias de este proceso
<b>Localizar y obtener información explícita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.</li> <li>• Buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases.</li> <li>• Identificar el contexto de una historia (p. ej.: tiempo y lugar).</li> <li>• Encontrar la idea principal (indicada expresamente).</li> </ul>
<b>Realizar inferencias directas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir que un acontecimiento es causa de otro.</li> <li>• Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.</li> <li>• Determinar el referente de un pronombre.</li> <li>• Describir la relación entre dos personajes.</li> </ul>
<b>Interpretar e integrar ideas e informaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discernir el mensaje o tema global de un texto.</li> <li>• Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.</li> <li>• Comparar y contrastar información del texto.</li> <li>• Inferir la forma de ser de un personaje.</li> <li>• Interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.</li> </ul>
<b>Analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.</li> <li>• Describir cómo el autor ideó un final sorprendente.</li> <li>• Juzgar si la información en el texto es clara y completa.</li> <li>• Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 14.

### PIRLS: Escala de puntuaciones

- Como la mayoría de evaluaciones internacionales, PIRLS y TIMSS utilizan la metodología conocida como Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para analizar las respuestas de los alumnos. La TRI no puntúa el rendimiento de un alumno según su porcentaje de aciertos sobre el total posible, sino en función del nivel de dificultad de los ítems que ha sido capaz de responder. Por otra parte, la TRI permite situar el nivel de competencia de cada alumno en una escala común, con independencia de los ítems o preguntas que le hayan correspondido en su cuadernillo de la prueba.
- La TRI no permite hacer comparaciones entre alumnos individuales, ya que estos no han respondido exactamente a las mismas preguntas (recuérdese que hay varios modelos de cuadernillos, cada uno con diferentes combinaciones de ítems). Tampoco permite sacar conclusiones por centro, dado que la muestra de alumnos seleccionados no es representativa del mismo. En suma, los rendimientos en PIRLS y TIMSS únicamente son representativos del conjunto del alumnado de un país, aunque proporcionan datos muy precisos y detallados sobre los niveles de competencia alcanzados.

### PIRLS: Escala de rendimientos y promedios nacionales

- Para poder realizar comparaciones y analizar en profundidad los rendimientos, PIRLS y TIMSS utilizan una escala con una puntuación central de referencia de 500 y una desviación típica de 100 puntos. En PIRLS 2001 y TIMSS 1995 se hacía equivaler a 500 el promedio de puntuaciones medias de todos los países participantes (Media PIRLS o TIMSS). No obstante, dado que los cambios de países participantes en las sucesivas ediciones hacen variar esa puntuación media, aunque sea por poco, los informes internacionales de 2011 denominan «Punto de referencia» (*Scale Centerpoint*) a ese valor de 500 puntos, en lugar de «Media PIRLS/TIMSS».
- PIRLS y TIMSS asignan a cada país una puntuación global que equivale al promedio de puntuaciones de su alumnado, que permite hacer comparaciones entre países y también entre las puntuaciones de un mismo país a lo largo de los años (análisis de tendencia), para ello la puntuación de 500 es una referencia central que facilita posicionarse con respecto a los demás países. A la puntuación media de cada país la acompaña una cifra entre paréntesis que marca el error típico o margen de error estadístico.

### PIRLS: Puntuaciones internacionales de corte y niveles de rendimiento

- La escala de puntuaciones que presentan PIRLS y TIMSS se completa estableciendo niveles de rendimiento en las tres competencias evaluadas: «comprensión lectora», «matemáticas» y «ciencias». Para ello, el *International Study Center*, que dirige ambos estudios, ha establecido cuatro *International Benchmarks* (puntuaciones internacionales de corte o de nivel), a partir de las cuales es posible distinguir niveles de rendimiento. Estas puntuaciones internacionales de nivel fueron fijadas con el fin de mantenerlas estables y permitir los análisis de tendencia a lo largo de las diferentes ediciones de los estudios.
- Tomando esas puntuaciones como puntos de corte o de nivel, es posible distribuir al alumnado participante en cinco grandes grupos según los niveles de logro.

Los niveles de logro o rendimiento establecidos son los siguientes:

Nivel de rendimiento	Puntuación
5 - Nivel avanzado	Superior a 625
4 - Nivel alto	Entre 520 y 625
3 - Nivel intermedio	Entre 475 y 520
2 - Nivel bajo	Entre 400 y 475
1 - Nivel muy bajo	Inferior a 400

De: INEE (2013), pág. 30.

En cuanto a los conocimientos y destrezas requeridos para cada nivel en comprensión lectora se establecerían los detallados a continuación:

	Al leer textos <u>literarios</u> , los alumnos pueden:	Al leer textos <u>informativos</u> , los alumnos pueden:
Nivel bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar y obtener detalles explícitos de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar y expresar información del texto.</li> </ul>
Nivel intermedio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar y expresar acciones, acontecimientos y sentimientos indicados explícitamente.</li> <li>Hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos, reacciones o motivos de los personajes principales.</li> <li>Interpretar razones obvias y causas, y dar explicaciones sencillas.</li> <li>Empezar a reconocer aspectos del lenguaje y del estilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar subepígrafes, cuadros de texto e ilustraciones para localizar partes del texto.</li> <li>Expresar e integrar información de dos o tres fragmentos del texto.</li> </ul>
Nivel alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar y distinguir acciones y detalles significativos inmersos en el texto.</li> <li>Hacer inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos y sentimientos, con apoyo en el texto.</li> <li>Interpretar e integrar acontecimientos y acciones y rasgos de los personajes, tomados de distintas partes del texto.</li> <li>Evaluar la importancia de hechos y acciones a lo largo de todo el relato.</li> <li>Reconocer el uso de algunos rasgos del lenguaje, como metáforas, imágenes o tonos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar y distinguir información relevante en un texto denso o una tabla compleja.</li> <li>Hacer inferencias sobre conexiones lógicas para dar explicaciones y razones.</li> <li>Integrar información textual y visual para interpretar las relaciones entre ideas.</li> <li>Evaluar el contenido y los elementos textuales para hacer una generalización.</li> </ul>
Nivel avanzado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar ideas y datos de información a lo largo de un texto para apreciar el tema o temas generales.</li> <li>Interpretar los acontecimientos y las acciones de los personajes para proporcionar razones, motivos, sentimientos y rasgos de carácter con apoyo completo en el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir e interpretar información compleja desde distintas partes del texto y proporcionar apoyo completo en el texto.</li> <li>Integrar información a lo largo de un texto para dar explicaciones, interpretar el grado de importancia y secuenciar actividades.</li> <li>Evaluar los rasgos textuales y visuales para explicar su función.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 31.



## Ejemplos de pruebas liberadas en el programa PIRLS

Prueba	COMPRENSIÓN LECTORA
Programa de evaluación	PIRLS
Aplicación	2011
Fuente	INEE (2012), PIRLS-TIMSS 2011. <i>Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. IEA. Volumen I: Informe español</i> , Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Págs. 142-159

# Tarta para enemigos

*Escrito por Derek Munson,  
ilustrado por Tara Calahan King*

Estaba siendo un verano perfecto hasta que Jeremy Ross se mudó justo a la casa de al lado de mi mejor amigo, Stanley. Jeremy no me gustó. Organizó una fiesta y ni siquiera me invitó. Pero sí invitó a mi mejor amigo Stanley.

Nunca había tenido un enemigo hasta que Jeremy vino a vivir al barrio. Mi padre me dijo que cuando tenía mi edad también tuvo enemigos. Pero sabía una forma para deshacerse de ellos.

Mi padre sacó un trozo de papel viejo de un libro de recetas.

—Tarta para enemigos  
—dijo satisfecho.

Puede que os preguntéis qué es exactamente una tarta para enemigos. Mi padre me dijo que la receta era tan secreta que ni siquiera podía contármela a mí. Le rogué que me contara algo, pero no hubo manera.

—Te diré una cosa, Tom —me dijo—. La tarta para enemigos es el método más rápido que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Esto me hizo pensar. ¿Qué clase de ingredientes repugnantes pondría yo en la tarta para enemigos? Le llevé a mi padre lombrices y piedras, pero me las devolvió en seguida.





Salí a jugar. Durante todo ese rato oía el ruido que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, éste podía ser un verano genial.

Intenté imaginar el horrible olor de la tarta para enemigos. Pero me llegó un olor muy agradable. Por lo que parecía venía de nuestra cocina. Estaba confundido.

Entré para preguntar a mi padre qué pasaba. La tarta para enemigos no debía oler tan bien. Pero mi padre era listo. —Si oliera mal, tu enemigo nunca se la comería —dijo. Se notaba que había hecho esa tarta antes.

El reloj del horno sonó. Mi padre se puso unas manoplas y sacó la tarta. ¡Tenía un aspecto lo suficientemente bueno como para comérsela! Empezaba a comprender.

Pero aún no estaba seguro de cómo funcionaba esa tarta para enemigos. ¿Qué les hacía exactamente a los enemigos? Puede que hiciera que se les cayera el pelo o que su aliento apestara. Pregunté a mi padre, pero no fue de ayuda.

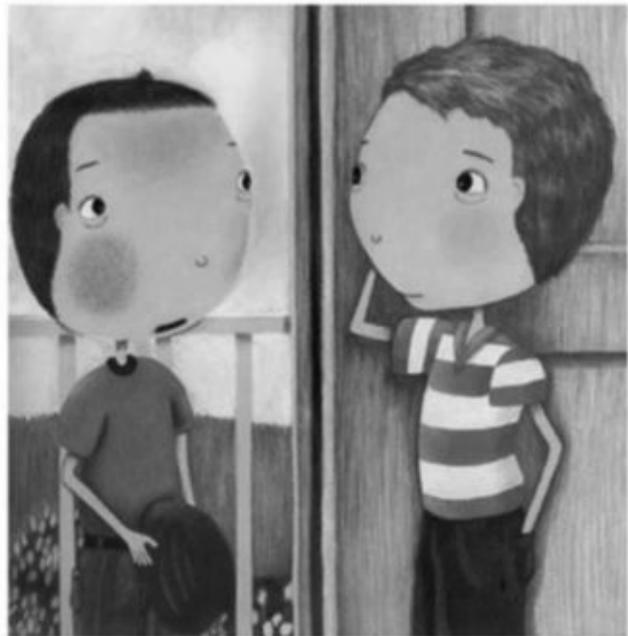
Mientras la tarta se enfriaba, mi padre me informó de lo que yo tenía que hacer.

—Para que funcione, tienes que pasar un día con tu enemigo. Y lo que es aún peor, tienes que ser simpático con él. No es fácil, pero es la única forma de que la tarta para enemigos funcione. ¿Estás seguro de que quieres hacer esto? —me susurró.

Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jeremy y, después, desaparecería de mi vida. Fui en bici hasta su casa y llamé a la puerta.

Cuando Jeremy abrió la puerta, parecía sorprendido.



—¿Puedes salir a jugar? —le pregunté.

Parecía confundido. —Voy a preguntárselo a mi madre —dijo. Y volvió con los zapatos en la mano.

Montamos en bici un rato y después comimos. Después de comer fuimos a mi casa.

Era extraño, pero me estaba divirtiendo con mi enemigo. No podía contárselo a mi padre, pues había trabajado mucho para hacer la tarta.

Jugamos hasta que mi padre nos llamó para la cena.

Mi padre había hecho mi comida favorita. ¡Resultó que también era la favorita de Jeremy! Quizá Jeremy no era tan malo después de todo. Empecé a pensar que tal vez debíamos olvidarnos de la tarta para enemigos.

—Papá —dije—, es genial tener un amigo nuevo. Intentaba decirle que Jeremy ya no era mi enemigo. Pero mi padre se limitó a sonreír y asentir. Creo que pensó que estaba fingiendo.

Pero después de cenar, mi padre trajo la tarta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jeremy.

—¡Hala! —exclamó Jeremy, mirando la tarta.

Me entró el pánico. ¡No quería que Jeremy comiera la tarta para enemigos! ¡Era mi amigo!

—¡No te la comas! —le grité—. ¡Está mala!

El tenedor de Jeremy se detuvo antes de llegar a su boca. Me miró con cara rara. Me sentí aliviado. Acababa de salvarle la vida.



—Si está tan mala, ¿por qué tu padre se ha comido ya la mitad? — preguntó Jeremy.

Era cierto, mi padre se estaba comiendo la tarta para enemigos.

—Qué buena —masculló mi padre. Me quedé sentado viéndoles comer. ¡A ninguno de los dos se le caía el pelo! Parecía segura, así que probé un pedacito. ¡Estaba deliciosa!

Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana.

En cuanto a la tarta para enemigos, sigo sin saber cómo hacerla. Aún me pregunto si los enemigos realmente la odian, si se les cae el pelo o si su aliento se vuelve apestoso. Pero no sé si algún día sabré la respuesta, pues precisamente perdí a mi mejor enemigo.

## Preguntas Tarta para enemigos

1. ¿Quién cuenta la historia?

- (A) Jeremy
- (B) El padre
- (C) Stanley
- (D) Tom

2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo?



---

---

3. Escribe un ingrediente que Tom pensó que llevaría la tarta para enemigos.



---

4. Busca la parte del texto junto al dibujo de un pedazo de tarta: . ¿Por qué pensó Tom que, después de todo, podía ser un verano genial?

- (A) Le gustaba jugar en la calle.
- (B) Estaba entusiasmado con el plan de su padre.
- (C) Había hecho un nuevo amigo.
- (D) Quería probar la tarta para enemigos.

5. ¿Cómo se sintió Tom cuando olió por primera vez la tarta para enemigos? Explica por qué se sintió así.



---

---

---

6. ¿Qué pensó Tom que podría pasar cuando su enemigo comiera la tarta para enemigos?  
Escribe un ejemplo.



---

---

7. ¿Qué **dos** cosas le dijo su padre a Tom que debía hacer para que funcionara la tarta para enemigos?



---

---

8. ¿Por qué fue Tom a la casa de Jeremy?

- (A) Para invitar a Jeremy a cenar.
- (B) Para pedir a Jeremy que dejara en paz a Stanley.
- (C) Para invitar a Jeremy a jugar.
- (D) Para pedir a Jeremy que fuera su amigo.

9. ¿Qué le sorprendió a Tom del día que pasó con Jeremy?



---

---

10. Durante la cena, ¿por qué Tom empezó a pensar que él y su padre debían olvidarse de la tarta para enemigos?

- (A) Tom no quería compartir el postre con Jeremy.
- (B) Tom no creía que la tarta para enemigos fuera a funcionar.
- (C) A Tom le empezaba a caer bien Jeremy.
- (D) Tom quería que la tarta para enemigos fuera un secreto.

11. ¿Cómo se sintió Tom cuando su padre sirvió a Jeremy un pedazo de la tarta para enemigos?

- (A) asustado
- (B) satisfecho
- (C) sorprendido
- (D) confundido

12. ¿Qué mantuvo en secreto el padre sobre la tarta para enemigos?

- (A) Que era una tarta normal.
- (B) Que sabía fatal.
- (C) Que era su plato favorito.
- (D) Que era una tarta envenenada.

13. Lee esta frase del final del cuento:

«Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana.»

¿Qué sugiere esta frase sobre los niños?

- A Aún son enemigos.
- B No les gusta jugar en casa de Tom.
- C Querían comer más tarta para enemigos.
- D Podrían ser amigos en el futuro.

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la tarta para enemigos.



---

---

---

15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tom? Da un ejemplo de lo que hizo en el cuento para demostrarlo.



---

---

---

16. ¿Qué lección podemos aprender de este cuento?



---

---

**Preguntas de elección múltiple**

Código	1	4	8	10	11	12	13
Respuesta	D	B	C	C	A	A	D

**Preguntas abiertas**

**TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 2**

2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo?

Propósito: Literario  
Proceso: Realizar inferencias directas

<p><b>1 – Respuesta aceptable</b></p> <p>La respuesta demuestra comprensión de que Tom consideraba a Jeremy su enemigo bien porque Jeremy no le había invitado a su fiesta o porque Jeremy había invitado al mejor amigo de Tom, Stanley, y a él no.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No habían invitado a Tom a la fiesta de Jeremy.</li> <li>- Jeremy había invitado al amigo de Tom a su fiesta, pero no a Tom.</li> </ul> <p>O bien la respuesta demuestra comprensión de que Tom temía que Jeremy ocupara su lugar como el mejor amigo de Stanley.</p> <p><u>Ejemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tom estaba celoso de que se hubiera mudado al lado de Stanley.</li> <li>- Jeremy le había quitado su mejor amigo.</li> </ul>
<p><b>0 – Respuesta inaceptable</b></p> <p>La respuesta no demuestra comprensión de por qué Tom consideraba a Jeremy su enemigo. La respuesta podría repetir palabras de la pregunta o proporcionar una respuesta vaga que reconoce que Jeremy se había mudado justo a la casa de al lado de Stanley o que había invitado a éste a su fiesta pero sin mostrar que haya comprendido las consecuencias.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeremy era su enemigo.</li> <li>- Jeremy se había mudado al lado del mejor amigo de Tom (Stanley).</li> <li>- Jeremy invitó a Tom a su fiesta.</li> <li>- Jeremy era nuevo en el vecindario.</li> <li>- Jeremy era su amigo.</li> </ul>

Códigos de no-respuesta	
8	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
9	En blanco

### TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 3

#### 3. Escribe un ingrediente que Tom pensó que llevaría la tarta para enemigos.

Propósito: Literario

Proceso: Localizar y obtener información explícita

<b>1 – Respuesta aceptable</b>
La respuesta identifica como ingrediente lombrices o piedras. NOTA PARA LOS CORRECTORES: No deben admitirse respuestas que incluyan ALGUNA información incorrecta junto con respuestas correctas. <b><u>Respuestas:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>- lombrices.</li><li>- gusanos</li><li>- piedra(s)</li></ul>
<b>0 – Respuesta inaceptable</b>
La respuesta no incluye ninguno de los ingredientes indicados anteriormente. Podría incluir una descripción vaga sin mencionar un ingrediente específico, podría incluir algún ingrediente incorrecto junto otros correctos, o podría describir lo que le pasaría a alguien si comiera la tarta. <b><u>Ejemplos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>piedras y suciedad</i></li><li>- <i>gusanos y fresas</i></li><li>- <i>cosas repugnantes</i></li><li>- <i>ingredientes secretos</i></li><li>- <i>cosas que hacen que se te caiga el pelo</i></li></ul>

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
8	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
9	En blanco

## TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 5

5. ¿Cómo se sintió Tom cuando olió por primera vez la tarta para enemigos?  
Explica por qué se sintió así.

Propósito: Literario

Proceso: Realizar inferencias directas

<b>2 – Comprensión total</b>	
La respuesta demuestra comprensión de que Tom estaba confuso porque suponía que la tarta para enemigos debía oler mal, o de que Tom estaba sorprendido porque la tarta que había hecho su padre olía bien (de hecho).	
NOTA PARA LOS CORRECTORES: Los alumnos pueden expresar los sentimientos de confusión o sorpresa de Tom de diversas formas.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Confuso, porque creía que estaba hecha con cosas repugnantes.</i></li><li>- <i>No comprendía. Debería saber horrible.</i></li><li>- <i>Se sintió inseguro. La Tarta para enemigos debería oler mal.</i></li><li>- <i>Sorprendido, porque olía realmente bien.</i></li></ul>	
<b>1 – Comprensión parcial</b>	
La respuesta demuestra comprensión del estado de confusión o sorpresa de Tom cuando olió la tarta para enemigos por primera vez, pero no explica el porqué.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Confuso.</i></li><li>- <i>Se preguntaba qué pasaba.</i></li></ul>	
O bien la respuesta explica que la tarta para enemigos no olía como él había pensado que olería pero no incluye sus sentimientos.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La Tarta para enemigos no debía oler así de bien.</i></li><li>- <i>Pensó que la tarta olería mal.</i></li><li>- <i>Pensó que olería fatal, pero no fue así.</i></li></ul>	
<b>0- Ninguna comprensión</b>	
La respuesta no proporciona ni el sentimiento adecuado ni una explicación.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Olía como algo muy bueno.</i> (Adviértase que esta respuesta no incluye un sentimiento o una explicación clara de por qué estaba Tom confuso).</li><li>- <i>Tenía hambre.</i></li></ul>	

### Códigos de no-respuesta

8	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
9	En blanco

**TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 6**

6. ¿Qué pensó Tom que podría pasar cuando su enemigo comiera la Tarta para enemigos? Escribe un ejemplo.

Propósito: Literario

Proceso: Localizar y obtener información explícita

<b>1 – Respuesta aceptable</b>	
La respuesta identifica una de las consecuencias de comer la tarta para enemigos de la lista siguiente.	
NOTA PARA LOS CORRECTORES: Deben ignorarse pequeñas variaciones al redactar la respuesta a partir del texto, siempre y cuando quede clara la intención.	
<b><u>Consecuencias de comer la tarta para enemigos:</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Se le caería el pelo.</li><li>- Le apestaría el aliento.</li><li>- Se marcharía.</li><li>- Sucedería algo malo/Caería enfermo (o moriría).</li></ul>	
<b>0 – Respuesta inaceptable</b>	
La respuesta no proporciona ninguna de las palabras o frases de la lista anterior. Podría repetir palabras de la pregunta.	
<b><u>Ejemplos:</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Es posible que le gustara.</i></li><li>- <i>Se convertiría en su amigo.</i></li><li>- <i>No pasaría nada.</i></li><li>- <i>Se convertiría en su enemigo.</i></li></ul>	

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
<b>8</b>	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
<b>9</b>	En blanco

**TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 7**

7. ¿Qué dos cosas le dijo su padre a Tom que debía hacer para que funcionara la tarta para enemigos?

Propósito: Literario

Proceso: Localizar y obtener información explícita

<b>2 – Comprensión total</b>	
La respuesta identifica las dos acciones que hacen que la tarta para enemigos funcionen: 1) pasar un día con su enemigo y 2) ser simpático con él.	
NOTA PARA LOS CORRECTORES: No deben admitirse aquellas respuestas que no incluyan una referencia concreta a la cantidad de tiempo que debería pasar (un día).	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ser amable con su enemigo durante todo un día</i></li> <li>- <i>pasar todo el día con Jeremy y ser amable</i></li> <li>- <i>ser simpático y jugar con él durante un día</i></li> <li>- <i>jugar todo el día con Jeremy y ser simpático</i></li> </ul>	
<b>1 – Comprensión parcial</b>	
La respuesta identifica una de las cosas que su padre le dice a Tom que debe hacer.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ser amable</i></li> <li>- <i>pasar el día con él</i></li> <li>- <i>jugar y ser simpático</i></li> </ul>	
<b>0- Ninguna comprensión</b>	
La respuesta no identifica correctamente ninguna de las cosas que su padre le dice a Tom que debe hacer.	
<u>Ejemplos:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>jugar con él.</i> (Adviértase que esto no es una de las cosas que le dijo el padre de Tom que hiciera y es demasiado vaga para ser considerada una paráfrasis tanto de pasar un día con él como de ser amable).</li> <li>- <i>dejar de ser enemigos</i> [Recuerde que el padre de Tom no le dice ni que deje de ser enemigo de Jeremy ni que sea su amigo].</li> <li>- <i>invitarle a cenar</i></li> <li>- <i>comer tarta para enemigos</i></li> </ul>	

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
<b>8</b>	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
<b>9</b>	En blanco

**TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 9**

**9. ¿Qué le sorprendió a Tom del día que pasó con Jeremy?**

Propósito: Literario  
Proceso: Realizar inferencias directas

<b>1- Respuesta aceptable</b>
La respuesta demuestra comprensión de que Tom disfrutó del tiempo que pasó con Jeremy, de que Jeremy no era tan malo como Tom pensaba o de que ambos se habían convertido en buenos amigos. <u>Ejemplos:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Realmente se estaba divirtiendo con Jeremy.</i></li><li>- <i>Se llevaban bien.</i></li><li>- <i>Jeremy no era tan malo después de todo.</i></li><li>- <i>Jeremy era simpático.</i></li><li>- <i>Se hicieron amigos.</i></li><li>- <i>Fue un buen día</i></li></ul>
<b>0- Respuesta inaceptable</b>
La respuesta no describe con precisión qué sorprendió a Tom. <u>Ejemplos:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tom estaba sorprendido.</i></li><li>- <i>Jeremy iba a comer la tarta para enemigos.</i></li></ul>

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
<b>8</b>	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
<b>9</b>	En blanco

## TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 14

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom hizo realmente la tarta para enemigos.

Propósito: Literario

Proceso: Interpretar e integrar ideas e información

<b>1 – Respuesta aceptable</b>	
<p>La respuesta demuestra comprensión de que el plan del padre de Tom para la tarta para enemigos era conseguir que Tom y Jeremy se hicieran amigos.</p> <p>NOTA PARA LOS CORRECTORES: La respuesta no necesita decir explícitamente que el padre de Tom les hizo pasar tiempo juntos, para conseguir la puntuación.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Para que los dos se hicieran amigos y no enemigos.</i></li><li>- <i>Quería que se hicieran amigos.</i></li><li>- <i>Para conseguir que jugaran juntos y se hicieran amigos.</i></li><li>- <i>Quería que fueran amigos, de modo que hizo que jugaran juntos.</i></li><li>- <i>Para engañar a Tom y así comprobara que Jeremy era en realidad simpático. (Adviértase que ésta es una práfrasis aceptable de que los niños se hicieran amigos).</i></li></ul>	
<b>0- Respuesta inaceptable</b>	
<p>La respuesta no proporciona una explicación adecuada de por qué el padre de Tom hizo en realidad la tarta para enemigos. La respuesta puede explicar que el padre de Tom quería que los niños pasaran el tiempo juntos sin referencia específica a su intención última de que los niños se hicieran amigos, o podría aludir de manera general a que Tom no tiene enemigos, sin mencionar la relación entre Tom y Jeremy.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Hizo que Tom jugara con Jeremy.</i></li><li>- <i>Para que se conocieran entre sí.</i></li><li>- <i>Creó que funcionaría y haría que Jeremy se fuera.</i></li><li>- <i>Hizo la tarta para que la compartieran todos.</i></li></ul>	

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
<b>8</b>	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
<b>9</b>	En blanco

## TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 15

15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tom? Da un ejemplo de lo que hizo en el cuento para demostrarlo.

Propósito: Literario

Proceso: Interpretar e integrar ideas e información

<p><b>2 – Comprensión total</b></p> <p>La respuesta describe un rasgo verosímil del carácter del padre de Tom que es fundamental para su papel en el cuento (p. ej.: atento, afectuoso, listo, simpático, inteligente, tramposo, reservado). Además, la respuesta proporciona un ejemplo de la actuación del padre de Tom que prueba ese rasgo de su personalidad.</p> <p>NOTA PARA LOS CORRECTORES: Los rasgos de personalidad pueden expresarse con una larga descripción, en lugar de un sola palabra.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Era afectuoso, porque quería ayudar a su hijo a hacer amigos.</i></li><li>- <i>Era inteligente, por cómo halló la manera en que los niños se cayeran bien.</i></li><li>- <i>Era la clase de persona que sabe guardar secretos. Evitó que Tom descubriera que la Tarta para enemigos no era más que una tarta corriente.</i></li><li>- <i>Era amable. Quería que Tom y Jeremy se llevaran bien.</i></li><li>- <i>El padre de Tom era bueno. Pensó en un plan para que su hijohiciera amigos.</i></li></ul>
<p><b>1 – Comprensión parcial</b></p> <p>La respuesta proporciona un rasgo verosímil del carácter del padre de Tom que es central para su papel en la historia (por ejemplo, servicial, afectuoso, inteligente, listo, astuto, reservado). Estos rasgos pueden expresarse con una descripción extensa, en lugar de con una sola palabra.</p> <p><u>Ejemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Era afectuoso.</i></li><li>- <i>Era amable.</i></li><li>- <i>Era una buena persona.</i></li><li>- <i>Era un buen padre.</i></li><li>- <i>Se preocupaba por su hijo.</i></li><li>- <i>Quería ayudar a Tom.</i></li><li>- <i>Era inteligente. Hizo una tarta. [Tenga en cuenta que “hizo una tarta” no es un ejemplo apropiado de la inteligencia del padre de Tom].</i></li></ul>

### **0- Ninguna comprensión**

La respuesta no proporciona una descripción adecuada del carácter del padre de Tom o bien proporciona una descripción general y vaga que demuestra una comprensión limitada del cuento sin apoyo textual complementario.

Ejemplos:

- *El padre de Tom era malo.*
- *Estaba confundido.* [Recuerde que esta respuesta describe a Jeremy en el cuento].
- *Era cocinero. Cocinó una tarta.* [Tenga en cuenta que "Era cocinero" no es una descripción de su carácter].

O, la respuesta puede ofrecer un ejemplo de las acciones del padre de Tom sin incluir un rasgo de su carácter.

Ejemplos:

- *Hizo creer a Tom que la tarta para enemigos funcionaría.*
- *Guardó el secreto de la receta.*
- *Le dijo a Tom que jugara con Jeremy.*

### **Códigos de no-respuesta**

<b>8</b>	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
<b>9</b>	En blanco

## TARTA PARA ENEMIGOS, PREGUNTA 16

### 16. ¿Qué lección podemos aprender de este cuento?

Propósito: Literario

Proceso: Analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales

<b>1- Respuesta aceptable</b>
La respuesta proporciona una valoración del mensaje o tema principal del cuento que reconoce la importancia de dar a una relación la oportunidad de crecer antes de decidir si alguien es un amigo o no, o bien expresa que es posible cambiar lo que se siente por una persona. <u>Ejemplos:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>No juzgues a nadie antes de conocerlo.</i></li><li>- <i>Puedes hacer amigos si les das una oportunidad.</i></li><li>- <i>Tu enemigo puede convertirse en tu amigo.</i></li><li>- <i>Intenta gustarle a tu enemigo. Puede que se convierta en tu amigo.</i></li></ul>
<b>0- Respuesta inaceptable</b>
La respuesta no proporciona una valoración verosímil del mensaje o tema principal del cuento. Por el contrario, hace referencia a un tema secundario o bien simplifica excesivamente el mensaje principal. <u>Ejemplos:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Sé simpático con todo el mundo.</i></li><li>- <i>No deberías tener enemigos.</i> (Tenga en cuenta que esto es una generalización inapropiada del mensaje general)</li><li>- <i>No comas Tarta para enemigos.</i></li><li>- <i>No está bien excluir a alguien de tu fiesta.</i></li></ul>

<b>Códigos de no-respuesta</b>	
8	No administrada. Error de imprenta en la pregunta, ausencia de página u otra razón fuera del alcance del alumno.
9	En blanco

## Programa de evaluación TIMSS

En lo que se refiere al programa TIMSS, estas son sus características más destacadas, además de las ya referidas conjuntamente en PIRLS.

### TIMSS: Aplicaciones realizadas del programa

- TIMSS es un estudio cíclico, iniciado en 1964 como una prueba de matemáticas, que ha conocido sucesivas fases. Con la incorporación de las ciencias en 1995, este estudio se realiza cada cuatro años (1995, 1999, 2003, 2007, 2011...). Hasta la fecha, España solo ha participado en los estudios de 1995 y 2011. En esta última edición, lo ha hecho un conjunto de 63 países.

### TIMSS: Alumnado destinatario

- La población evaluada la forman muestras representativas del alumnado de 4.º y 8.º grados (en España, 4.º de Educación Primaria y 2.º de ESO) de cada país participante. De este modo TIMSS permite a los países evaluar el progreso en matemáticas y ciencias de una misma cohorte de alumnos (en 4.º de Educación Primaria y, cuatro años después, cuando esa cohorte cursa 2.º de la ESO). No obstante, cada país puede realizar el estudio en ambos o en un solo grupo de población, y España decidió aplicar TIMSS 2011 solo en 4.º de Educación Primaria.
- El final del cuarto año de escolarización del ISCED 1 (*Internacional Standard Classification of Education*) o primera etapa de escolarización obligatoria, en España corresponde al 4.º curso de Educación Primaria. Según dicha clasificación, establecida por la UNESCO en 1999, el primer año del ISCED 1 señala el comienzo del aprendizaje sistemático de las matemáticas.

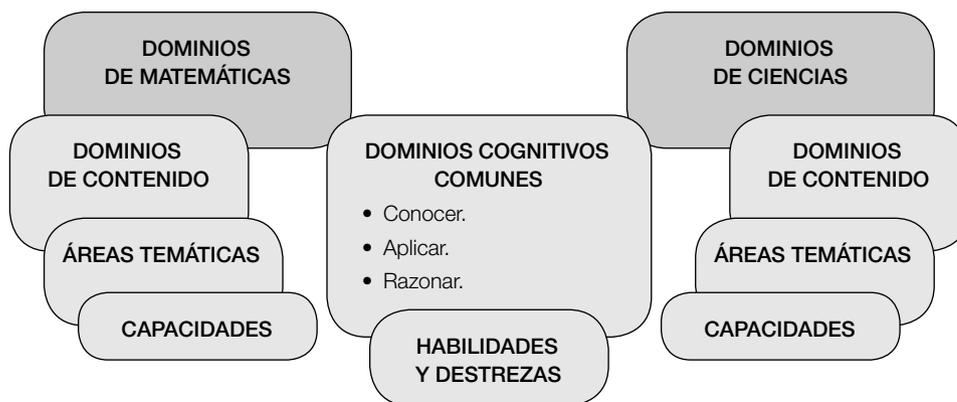
### TIMSS: Marcos teóricos

- La TIMSS evalúa los rendimientos en matemáticas y ciencias en una sola prueba con dos partes claramente diferenciadas para cada materia. Sin embargo, los marcos teóricos para la evaluación de ambas materias comparten estructuras y diseños similares. Así ocurre tanto con los dominios o conocimientos de las dos materias como en el diseño y características de cada parte de la prueba.
- El marco teórico de TIMSS tiene en cuenta los currículos de los países participantes. Esto se manifiesta en que el estudio compara el currículo oficial del país (currículo pretendido) con lo realmente impartido en cada centro (currículo aplicado) y con los resultados obtenidos por el alumnado (currículo alcanzado). Por otra parte, los currículos de los países también se tienen en cuenta a la hora de seleccionar los dominios de contenidos de TIMSS.

### TIMSS: Dominios de evaluación

- Los dominios de la evaluación, aunque distintos para matemáticas y ciencias, tienen en ambas materias el mismo fundamento teórico y, por tanto, una misma composición: en las dos se distinguen dominios de contenido y dominios cognitivos. Los primeros se refieren a los conocimientos de hechos y conceptos y los segundos, a los de destrezas o procedimientos.
- En ambas materias, los dominios de contenido son pocos en número y se corresponden con las grandes áreas de contenido, por ejemplo, «Números», «Formas y mediciones geométricas», «Ciencias de la vida», «Ciencias físicas». Estos dominios de contenido se subdividen en áreas temáticas que se desglosan finalmente en capacidades evaluables. Estas últimas son el referente para las preguntas.
- Por su parte, los dominios o procesos cognitivos se refieren a las destrezas de pensamiento que los alumnos han de tener en relación con los contenidos factuales o conceptuales. Los dominios cognitivos de TIMSS agrupan esas destrezas en tres categorías que son comunes para matemáticas y ciencias: «conocer», «aplicar» y «razonar». Cada dominio se desglosa en un conjunto de habilidades o destrezas que, desde la Taxonomía de Bloom, publicada hace más de medio siglo, son bien conocidas en educación. Tales destrezas se convierten en el referente inmediato de las preguntas.
- En la elaboración de los ítems el equipo de especialistas de TIMSS sigue muy de cerca las especificaciones hechas en los dominios y los porcentajes asignados a cada uno de ellos en la prueba. Cada ítem o pregunta tiene a la vez como referente un dominio de contenido y otro cognitivo.
- TIMSS reconoce que el trabajo con los números naturales (50 % de los ítems) es el fundamento de los dominios de contenido de matemáticas en la Educación Primaria.

Los dominios de matemáticas y ciencias en TIMSS serían los siguientes:



De: INEE (2013), pág. 18.

A continuación se especifican los dominios de contenido en matemáticas, las áreas temáticas y ejemplos de capacidades evaluadas:

	Áreas temáticas	Ejemplos de capacidades evaluadas
<b>Números</b> 50 %	<b>Números naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calcular con números naturales (+, -, ×, ÷) y estimar dichos cálculos.</li> <li>• Conocer el valor posicional de las cifras, reconocer y escribir números de forma expandida, y saber representar los números naturales con palabras, diagramas o símbolos.</li> <li>• Comparar y ordenar números naturales.</li> <li>• Resolver problemas cotidianos que implican mediciones, dinero y proporciones sencillas.</li> </ul>
	<b>Fracciones y decimales</b> (dos decimales, máximo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las fracciones como partes de unidades enteras o de una colección y representarlas utilizando palabras, números o modelos.</li> <li>• Identificar fracciones equivalentes; compararlas y ordenarlas; sumar y restar fracciones simples.</li> <li>• Mostrar la comprensión del valor del lugar decimal, sumar y restar con decimales.</li> <li>• Resolver problemas que impliquen fracciones simples o decimales.</li> </ul>
	<b>Expresiones numéricas con números naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar el número o la operación que falta en una expresión numérica (p. ej. <math>17 + \_ = 29</math>).</li> <li>• Utilización de expresiones numéricas con incógnitas en la resolución de problemas simples.</li> </ul>
	<b>Modelos y relaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o encontrar términos que falten en un modelo bien definido, describir las relaciones entre términos adyacentes en una secuencia y entre la expresión numérica del término y el propio término.</li> <li>• Escribir o seleccionar una regla para una relación dados ciertos pares de números naturales que satisfacen la relación, y generar pares de números naturales que siguen una regla dada (p. ej., multiplicar el primer número por 3 y añadir 2 para obtener el segundo número).</li> </ul>
<b>Formas y mediciones geométricas</b> 35 %	<b>Puntos, líneas y ángulos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir o estimar longitudes.</li> <li>• Identificar y describir líneas paralelas y perpendiculares.</li> <li>• Comparar el tamaño de los ángulos y dibujarlos (p. ej., un ángulo recto, ángulos mayores o menores que un ángulo recto).</li> <li>• Localizar puntos en un plano a partir de coordenadas informales, medir distancias a partir de escalas informales.</li> </ul>
	<b>Formas bidimensionales y tridimensionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, clasificar y comparar figuras geométricas comunes (p. ej., por forma y tamaño).</li> <li>• Recordar, describir y utilizar propiedades elementales de las figuras geométricas, incluyendo la simetría lineal y rotacional.</li> <li>• Reconocer relaciones entre formas tridimensionales y sus representaciones bidimensionales.</li> <li>• Calcular áreas y perímetros de cuadrados y rectángulos; determinar y estimar áreas y volúmenes de figuras geométricas (p. ej., cubriendo una forma dada o rellenando con cubos).</li> </ul>
<b>Representación de datos</b> 15 %	<b>Números naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer datos directamente de tablas, pictogramas, gráficos de barras y de sectores.</li> <li>• Comparar la información de conjuntos de datos o sus representaciones (p. ej., sobre los sabores de helado que prefieren los alumnos de una clase).</li> <li>• Utilizar representaciones de datos para contestar a preguntas que vayan más allá de la lectura de tales datos (p. ej., combinarlos, realizar cálculos, efectuar inferencias y extraer conclusiones).</li> </ul>
	<b>Organización y representación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y hacer corresponder diferentes representaciones del mismo conjunto de datos.</li> <li>• Organizar y representar datos utilizando tablas, pictogramas y gráficos de barras.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 19.

Estos serían los dominios cognitivos en matemáticas y, a continuación las habilidades y destrezas a ellos asociadas:

**TIMSS: Dominios cognitivos en matemáticas**

- TIMSS distingue tres dominios o procesos cognitivos sobre la base de lo que los estudiantes tienen que saber y poder hacer (habilidades o destrezas) para responder a las preguntas de la prueba: «conocer», «aplicar» y «razonar».
  - El primer dominio, «conocer», incluye los hechos, conceptos y, en particular, procedimientos, que son el puente entre el conocimiento más básico y el uso de las matemáticas.
  - El segundo se centra en la capacidad del alumno para «aplicar» sus conocimientos y comprensión conceptual a problemas sencillos o rutinarios y a otros muy habituales en la clase de matemáticas.
  - El tercer dominio, «razonar», pone el acento en la capacidad para el pensamiento lógico y sistemático, además del pensamiento intuitivo e inductivo, y permite abordar situaciones, problemas o contextos complejos desconocidos por el alumno.
- Cada uno de los dominios incluye, además, una serie de destrezas o habilidades asociadas.

<b>Habilidades y destrezas</b>	
<b>Conocer 40 %</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar: definiciones, términos, propiedades de los números, etc.</li> <li>• Reconocer/identificar: fracciones equivalentes, figuras geométricas, etc.</li> <li>• Calcular.</li> <li>• Recuperar (obtener información de gráficos, tablas, etc.).</li> <li>• Medir (usar instrumentos o unidades de medida apropiadas, etc.).</li> <li>• Clasificar/ordenar: objetos, números, etc., según propiedades o atributos.</li> </ul>
<b>Aplicar 40 %</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar un método o estrategia para solucionar un problema.</li> <li>• Representar: datos matemáticos en gráficos, tablas, etc.</li> <li>• Modelizar (generar modelos para problemas rutinarios).</li> <li>• Poner en práctica: instrucciones matemáticas, diagramas.</li> <li>• Resolver problemas rutinarios.</li> </ul>
<b>Razonar 20 %</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar (describir o usar relaciones entre variables, a partir de datos).</li> <li>• Generalizar/especializar la resolución de un problema.</li> <li>• Integrar/sintetizar.</li> <li>• Justificar con pruebas de validez matemática.</li> <li>• Resolver problemas no rutinarios en contextos no conocidos.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 20.

En los siguientes cuadros se detallan los dominios de contenido en ciencias y las áreas temáticas, junto a algunos ejemplos de capacidades evaluadas:

**TIMSS: Dominios de contenido en ciencias**

- Aunque TIMSS reconoce que la organización del currículo de ciencias difiere según los países, a efectos de la evaluación en cuarto curso de Educación Primaria, TIMSS escoge tres dominios que cubren la mayor parte de los contenidos de ciencias en los distintos países: «Ciencias de la vida», «Ciencias físicas» y «Ciencias de la Tierra». Debe observarse que los temas incluidos en estos dominios pueden estar englobados en algunos países en otras asignaturas como, por ejemplo, en España, dentro del área de Conocimiento del Medio.
- TIMSS atribuye un alto peso al dominio «Ciencias de la vida» (45 %).

	Áreas temáticas	Ejemplos de capacidades evaluadas
<b>Ciencias de la vida 45 %</b>	<b>Características y procesos de la vida en los seres vivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir las diferencias entre los seres vivos y los seres inertes.</li> <li>• Comparar y contrastar las características físicas y de comportamiento de los principales grupos de organismos.</li> <li>• Relacionar las estructuras orgánicas de estos seres vivos con sus funciones (en los animales, pulmones, huesos; en las plantas, raíces, etc.).</li> </ul>
	<b>Ciclos de la vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y comparar las etapas en el ciclo de la vida de las plantas y de los animales.</li> <li>• Comprender de forma básica la reproducción y similitudes entre seres de la misma especie.</li> <li>• Relacionar la producción de múltiples semillas o huevos con la supervivencia de algunas clases de plantas y animales.</li> </ul>
	<b>Interacción con el medio ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociar ciertas características y modelos físicos de comportamiento de plantas y animales con el medio ambiente en el que viven.</li> <li>• Proporcionar ejemplos de características físicas y comportamientos que hacen que algunas plantas y animales sean más adecuados para determinados entornos.</li> <li>• Demostrar un conocimiento rudimentario de las respuestas del cuerpo a las condiciones externas.</li> </ul>
	<b>Ecosistemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir las relaciones específicas entre plantas y animales en los ecosistemas comunes (por ejemplo, en las cadenas simples de alimentación).</li> <li>• Explicar las formas en que el comportamiento humano puede afectar al medio ambiente, especialmente en lo que se refiere a la contaminación (ejemplos de esos efectos, formas de evitarlos, etc.).</li> </ul>
	<b>Salud humana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las formas en que pueden transmitirse las enfermedades comunes contagiosas.</li> <li>• Identificar signos de salud o enfermedad y métodos de prevención y tratamiento de algunas enfermedades.</li> </ul>

	Áreas temáticas	Ejemplos de capacidades evaluadas
Ciencias físicas 35 %	<b>Clasificación y propiedades de la materia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los tres estados de la materia (sólido, líquido, gaseoso), por ejemplo en el agua, describir sus diferentes características de forma y volumen de cada estado, y reconocer que esas variaciones son provocadas por los cambios de temperatura.</li> <li>• Comparar o clasificar objetos y materiales sobre la base de sus propiedades físicas y relacionar estas propiedades con sus usos.</li> <li>• Describir ejemplos de mezclas de materiales, y de las disoluciones de algunos en el agua.</li> <li>• Identificar algunos cambios observables en materiales conocidos producidos por la descomposición, oxidación, etc.</li> </ul>
	<b>Fuentes y efectos de la energía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar fuentes de energía comunes (sol, viento, agua, electricidad, etc.), y conocer sus usos.</li> <li>• Conocer que el calentamiento implica aumento de temperatura, comprender que los objetos calientes pueden calentar a los fríos e identificar algunos materiales conductores del calor.</li> <li>• Identificar fuentes comunes de luz (sol, fuego, bombillas) y relacionar con el comportamiento de la luz algunos fenómenos físicos conocidos (reflejos, sombras, etc.).</li> <li>• Tener una noción básica de los circuitos eléctricos y algunos conocimientos prácticos acerca de los imanes y sus usos (polos que se atraen y se repelen).</li> </ul>
	<b>Fuerzas y movimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar qué fuerzas básicas hacen que los objetos se muevan (p. ej., la gravedad, el empuje y la tracción); comparar los efectos de la fuerza sobre un objeto.</li> <li>• Describir cómo el peso relativo de los objetos se puede determinar con una balanza.</li> </ul>
Ciencias de la Tierra 20 %	<b>La estructura de la Tierra, sus características físicas y sus recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sustancias que componen la superficie de la Tierra.</li> <li>• Reconocer que, en su mayor parte, la superficie de la Tierra está cubierta por agua.</li> <li>• Indicar pruebas de la existencia del aire.</li> <li>• Reconocer hechos comunes (formación de nubes, gotas de rocío, secado de la ropa mojada, etc.) como prueba de que el aire contiene agua.</li> <li>• Identificar grandes tipos de paisajes (p. ej., montañas, llanuras, desiertos, ríos, lagos, mares) y relacionarlos con las actividades humanas (p. ej., la agricultura, el riego).</li> <li>• Identificar algunos recursos de la Tierra que se utilizan en la vida cotidiana (agua, suelo agrícola, madera, minerales, aire); explicar la importancia de utilizar estos recursos de manera responsable.</li> </ul>
	<b>Los procesos, los ciclos y la historia de la Tierra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el movimiento del agua (ríos) en la superficie terrestre.</li> <li>• Relacionar la formación de nubes, lluvia o nieve con los cambios de estado del agua.</li> <li>• Describir cambios en las condiciones climáticas de un día a otro a lo largo de las estaciones en términos de temperatura, precipitación (lluvia o nieve), nubes y viento.</li> <li>• Tener un conocimiento básico de los fósiles (vivieron hace mucho tiempo, forman parte de las rocas) y deducir ciertos cambios en la superficie de la Tierra desde que fueron depositados hasta hoy.</li> </ul>
	<b>La Tierra en el sistema solar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el sistema solar como un grupo de planetas (incluida la Tierra), cada uno de los cuales gira en torno al Sol; reconocer que la Luna gira alrededor de la Tierra y que se ve diferente dependiendo del momento del mes.</li> <li>• Identificar el Sol como fuente de calor y luz dentro del sistema solar.</li> </ul>

De: INEE (2013), págs. 21-22.

### TIMSS: Dominios cognitivos en ciencias

- TIMSS distingue tres dominios o procesos cognitivos sobre la base de lo que los estudiantes tienen que saber y poder hacer (habilidades o destrezas) para responder a las preguntas de la prueba: «conocer», «aplicar» y «razonar».
  - El primer dominio, «conocer», incluye los hechos, procedimientos y conceptos científicos que el alumnado necesita saber.
  - El segundo se centra en la capacidad del alumno para «aplicar» sus conocimientos y comprensión conceptual a problemas sencillos o rutinarios de las ciencias.
  - El tercer dominio, el razonamiento, pone el acento en la capacidad para abordar situaciones, problemas desconocidos o contextos complejos que requieren varios pasos.
- Cada uno de los dominios engloba una serie de destrezas o habilidades.

### Dominios cognitivos en ciencias, y habilidades y destrezas asociadas:

Habilidades y destrezas	
<b>Conocer</b> 40 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar/reorganizar: hechos, conceptos, características, etc.</li> <li>• Definir: identificar definiciones, utilizar términos, símbolos, etc.</li> <li>• Describir: organismos, materiales, procesos en la ciencia, etc.</li> <li>• Ilustrar con ejemplos (identificar o utilizar ejemplos apropiados).</li> <li>• Demostrar el conocimiento de instrumentos científicos.</li> </ul>
<b>Aplicar</b> 40 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar/contrastar/clasificar: identificar o descubrir similitudes y diferencias, clasificar organismos, etc.</li> <li>• Utilizar modelos (ejemplo: diagrama de una cadena alimenticia).</li> <li>• Relacionar conceptos con propiedades o comportamientos observados.</li> <li>• Interpretar la información (datos, hacer una tabla o gráfico).</li> <li>• Encontrar soluciones a partir de una fórmula, concepto, etc.</li> <li>• Explicar un fenómeno observado a partir de principios o conceptos científicos.</li> </ul>
<b>Razonar</b> 20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los pasos a dar para resolver un problema.</li> <li>• Integrar/sintetizar: considerar varios factores, relacionar procedimientos matemáticos en la solución a un problema.</li> <li>• Elaborar hipótesis/predecir: hacer preguntas que se puedan comprobar mediante investigación, etc.</li> <li>• Diseñar: planificar una investigación para probar una hipótesis.</li> <li>• Extraer conclusiones: hallar modelos, tendencias, etc., con los datos.</li> <li>• Generalizar: aplicar conclusiones a otras situaciones.</li> <li>• Evaluar: impacto en la naturaleza; explicaciones, soluciones, alternativas, etc.</li> <li>• Justificar (utilizar pruebas para justificar una explicación, argumento, etc.).</li> </ul>

De: INEE (2013), págs. 23.

### **TIMSS: El conocimiento de la investigación científica**

- Los procesos de la investigación científica son aspectos fundamentales del conocimiento científico, tienen componentes vinculados a los dominios de contenido conceptual y a los de destrezas. Los ítems y tareas evalúan estos procesos a través del conocimiento que muestran los alumnos sobre los métodos que utiliza la ciencia, si aplican ese conocimiento al plantear investigaciones y si buscan explicaciones basadas en evidencias empíricas. Las preguntas no aparecen descontextualizadas sino integradas en la evaluación de los dominios de contenido y cognitivos.
- En 4.º curso de Educación Primaria el aprendizaje de la investigación científica está basado en la observación y la descripción de los fenómenos del mundo natural, y se espera que los alumnos sean capaces de formular preguntas cuyas respuestas requieran observaciones o datos (pruebas o evidencias) tomados del mundo natural. Los alumnos deben ser capaces de comprender lo que son datos o evidencias objetivas; de describir y llevar a cabo una investigación basada en la realización de observaciones o mediciones sistemáticas utilizando herramientas y procedimientos simples; y de presentar sus conclusiones mediante tablas y diagramas simples, que identifiquen relaciones sencillas o que describan brevemente los resultados de sus investigaciones.

### **TIMSS: Características de las preguntas**

- Los ítems o preguntas de TIMSS en matemáticas y en ciencias tienen un formato bastante homogéneo: salvo excepciones, la gran mayoría de los ítems consta de un estímulo breve seguido de una sola pregunta, aunque en ocasiones hay dos o tres preguntas a partir de un mismo estímulo.
- Se utilizaron dos tipos de preguntas en igual proporción: de elección múltiple y de respuesta construida o abierta en las que el alumno debe redactar su respuesta. Las primeras tienen cuatro opciones, de las cuales solo una es correcta y se codifican con 0 o 1; las preguntas de respuesta construida pueden codificarse con 30, 20, 10, 11, 12, 70, 79 y 99 en función de la complejidad requerida. La elección de uno u otro formato de pregunta depende del proceso cognitivo evaluado y de cuál de los dos tipos permite mejor al alumno mostrar su conocimiento y destreza.

### **TIMSS: Bloques y cuadernillos de la prueba**

- La prueba en su conjunto está formada por varios bloques de ítems o preguntas, entendiendo por bloque un conjunto de preguntas (entre 10 y 14) que se administran juntas en la prueba. La proporción de preguntas en cada bloque correspondientes a los dominios de contenido y cognitivos es equivalente o representativa del conjunto de ítems de la prueba.
- Al igual que en PIRLS, para poder obtener datos fiables de niveles de rendimiento por países, en cada uno de los seis dominios (tres de contenido y otros tres cognitivos) para cada materia, TIMSS necesita una prueba variada y extensa que proporcione una amplia base de respuestas.
- Por esta razón, la prueba completa de TIMSS se compone de 28 bloques de ítems o preguntas, 14 por materia, con un total de 175 ítems de matemáticas y 172 de ciencias. Responder a tan amplio repertorio de preguntas es absolutamente desproporcionado para una prueba individual.
- Ahora bien, dado que el objetivo de este tipo de pruebas muestrales no es evaluar individualmente a cada alumno sino al conjunto del alumnado de un país o entidad participante, es posible realizar la prueba distribuyendo el total de ítems entre los alumnos, de forma que cada uno solo tenga que responder a una parte representativa de la misma.
- Cada alumno solo responde un cuadernillo que tiene dos partes, una con 2 bloques de matemáticas y la otra con 2 de ciencias. Cada parte suele tener unas 20 preguntas, 10 aproximadamente por bloque, por lo que el alumno responde unas 40 preguntas. Para cada parte, los alumnos disponen de 36 minutos con un breve descanso intermedio.

Las escalas de puntuaciones, de rendimientos y promedios, así como las puntuaciones internacionales de corte y los niveles de rendimiento en TIMSS son similares a los de PIRLS, ya presentados. En tal sentido, se establecen los siguientes conocimientos y destrezas para cada uno de los niveles de rendimiento en matemáticas y ciencias de TIMSS.

Conocimientos y destrezas requeridos para cada nivel en matemáticas:

	Conocimientos	Destrezas
<b>Nivel bajo</b>	Los alumnos tienen conocimientos matemáticos básicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumar y restar números enteros.</li> <li>• Reconocer en cierta medida las líneas paralelas y perpendiculares, formas geométricas comunes y mapas de coordenadas.</li> <li>• Leer y completar diagramas de barras y tablas básicos.</li> </ul>
<b>Nivel intermedio</b>	Los alumnos son capaces de aplicar conocimientos matemáticos básicos en situaciones sencillas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los números enteros y tener cierta noción de las fracciones.</li> <li>• Visualizar formas en tres dimensiones a partir de representaciones en dos dimensiones.</li> <li>• Interpretar diagramas de barras, pictogramas y tablas para resolver problemas sencillos.</li> </ul>
<b>Nivel alto</b>	Los alumnos son capaces de utilizar sus conocimientos y su comprensión para resolver problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas que incluyan operaciones con números enteros.</li> <li>• Emplear la división en diversas situaciones con problemas.</li> <li>• Utilizar su comprensión del valor posicional para resolver problemas.</li> <li>• Ser capaces de para ampliar patrones para obtener un dato especificado más adelante.</li> <li>• Comprender la simetría axial y sus propiedades geométricas.</li> <li>• Interpretar y utilizar datos de una tabla o gráfico para resolver problemas.</li> <li>• Utilizar información de pictogramas y gráficas de registro para completar diagramas de barras.</li> </ul>
<b>Nivel avanzado</b>	Los alumnos son capaces de utilizar sus conocimientos y su comprensión en una variedad de situaciones relativamente complejas y de explicar su razonamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver diversos problemas de varios pasos con números enteros, incluyendo proporciones.</li> <li>• Comprensión creciente de fracciones y decimales.</li> <li>• Aplicar en variadas situaciones sus conocimientos geométricos sobre formas en dos y tres dimensiones.</li> <li>• Obtener una conclusión a partir de datos en una tabla y explicar dicha conclusión.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 32.

### Conocimientos y destrezas requeridos para cada nivel en ciencias:

	Conocimientos	Destrezas
<b>Nivel bajo</b>	Los alumnos muestran ciertos conocimientos básicos de la vida, la Física y las Ciencias de la Tierra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos sobre hechos sencillos relacionados con la salud humana, los ecosistemas y las características físicas de comportamiento de los animales.</li> <li>• Conocimientos básicos sobre la energía y las propiedades físicas de la materia.</li> <li>• Interpretar diagramas simples, completar tablas básicas y aportar respuestas sencillas y cortas a preguntas que requieren información factual.</li> </ul>
<b>Nivel intermedio</b>	Los alumnos tienen conocimientos básicos y comprenden situaciones prácticas en las ciencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer información básica relativa a las características de los seres vivos, sus ciclos reproductivos y vitales y sus interacciones con el entorno, además de mostrar cierta comprensión de la biología humana y la salud.</li> <li>• Conocimientos sobre las propiedades de la materia y la luz, la electricidad y la energía, las fuerzas y el movimiento.</li> <li>• Conocimiento de algunos hechos básicos sobre el sistema solar y comprensión inicial de las características físicas de la Tierra y sus recursos.</li> <li>• Interpretar información de pictogramas y aplicar conocimientos factuales a situaciones prácticas.</li> </ul>
<b>Nivel alto</b>	Los alumnos emplean su conocimiento y comprensión de las ciencias para explicar fenómenos en contextos cotidianos y abstractos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierta comprensión de las estructuras de plantas y animales, de los procesos y ciclos vitales de reproducción.</li> <li>• Cierta comprensión de los ecosistemas y de las interacciones de los organismos con su entorno, incluyendo las respuestas humanas a las condiciones y actividades externas.</li> <li>• Comprensión de algunas propiedades de la materia, la electricidad y la energía, así como de las fuentes magnéticas gravitacionales, y del movimiento.</li> <li>• Ciertos conocimientos del sistema solar y de las características físicas de la Tierra, sus procesos y sus recursos.</li> <li>• Conocimientos y destrezas básicas relacionadas con la investigación científica. Comparar, contrastar y realizar inferencias sencillas y aportar breves respuestas descriptivas combinando conocimientos de conceptos científicos con información en contextos cotidianos y abstractos.</li> </ul>
<b>Nivel avanzado</b>	Los alumnos aplican conocimientos y comprensión de las relaciones y procesos científicos y muestran cierto conocimiento del proceso de investigación científica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de las características y procesos vitales de los organismos, reproducción y desarrollo, ecosistemas e interacciones de los organismos con su entorno, y factores relacionados con la salud humana.</li> <li>• Comprensión de las propiedades de la luz y las relaciones entre propiedades físicas de los materiales, aplicar y expresar su comprensión de la electricidad y la energía en contextos prácticos, y cierta comprensión de las fuerzas magnéticas y gravitacionales y del movimiento.</li> <li>• Comunicar su comprensión del sistema solar y de la estructura de la Tierra, sus características físicas, recursos, procesos, ciclos e historia.</li> <li>• Comienzan a ser capaces de interpretar resultados en el contexto de un experimento sencillo, de razonar y sacar conclusiones de descripciones y diagramas, así como de evaluar y defender una argumentación.</li> </ul>

De: INEE (2013), pág. 33.

## Ejemplos de pruebas liberadas en el programa TIMSS

Prueba	MATEMÁTICAS
Programa de evaluación	TIMSS
Aplicación	2011
Fuente	INEE (2012), PIRLS-TIMSS 2011. <i>Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. IEA. Volumen I: Informe español</i> , Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Págs. 160-169

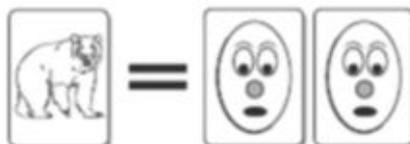
MP31346



### Intercambio de cromos

Instrucciones: Las preguntas 1, 2, y 3 son sobre intercambio de cromos.

En la feria del pueblo había un puesto donde la gente podía cambiar cromos.



1 cromo de animales vale por 2 cromos de muñecos.



2 cromos de animales valen por 3 cromos de deportes.

Algunos niños fueron al puesto a cambiar cromos.

Las preguntas sobre intercambio de cromos comienzan en la página siguiente. 

MP3 1346

## Intercambio de cromos (continuación)

**Intercambio de cromos de animales**

- A. Berta tenía 5 cromos de animales para cambiarlos por cromos de muñecos.  
¿Cuántos cromos de muñecos obtendría?

Respuesta: \_\_\_\_\_ cromos de muñecos.

- B. Jaime tenía 8 cromos de animales para cambiarlos por cromos de deportes.  
¿Cuántos cromos de deportes obtendría?

Respuesta: \_\_\_\_\_ cromos de deportes.

- C. Catalina tenía 6 cromos de animales. Los quería cambiar por tantos como fuera posible.

¿Cuántos cromos de muñecos obtendría? \_\_\_\_\_

¿Cuántos cromos de deportes obtendría? \_\_\_\_\_

¿Debería cambiarlos por cromos de muñecos o por cromos de deportes?

Respuesta: \_\_\_\_\_

M031379

**Intercambio de cromos (continuación)**

**Intercambio de cromos de deportes**

Esteban tenía 15 cromos de deportes para cambiarlos por cromos de animales. ¿Cuántos cromos de animales obtendría?

Respuesta: \_\_\_\_\_ cromos de animales.

M031379

M031380

### Intercambio de cromos de muñecos

Antonio tenía 8 cromos de muñecos para cambiarlos por cromos de deportes. ¿Cuántos cromos de deportes obtendría?

Respuesta: \_\_\_\_\_ cromos de deportes.

M031380

Final de la sección de intercambio de cromos. ●

M031002



El dibujo anterior muestra un barco pirata persiguiendo un barco cargado de tesoros.

¿Cuál de las siguientes es la distancia más aproximada entre la parte delantera del barco pirata y la trasera del barco con tesoros, tomando como medida la longitud del barco?

- (A) 3
- (B) 4
- (C) 5
- (D) 6

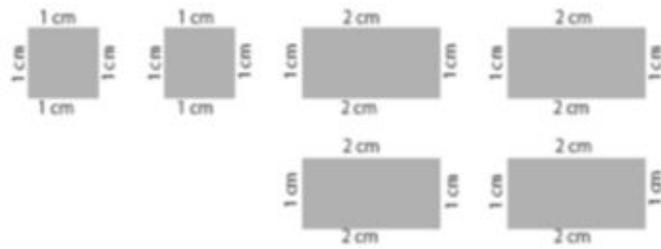
M031 002

M031313

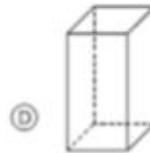
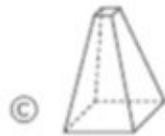
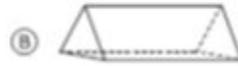
En un barco hay 218 pasajeros y 191 miembros de la tripulación.  
¿Cuántas personas hay en total en el barco?

Respuesta: \_\_\_\_\_

M031 313



Susana tiene las 6 piezas de cartón que se muestran arriba. ¿Cuál de las siguientes figuras podría construir Susana utilizando todas estas 6 piezas sin cortarlas?



M031071



¿Cuál de las siguientes opciones muestra la posición de la figura de arriba después de darle media vuelta o girarlo  $180^\circ$ ?

(A) 

(B) 

(C) 

(D) 

M031071

M031185

La escala de un mapa indica que 1 centímetro en el mapa representa 4 kilómetros en el terreno.  
La distancia entre dos pueblos en el mapa es de 8 centímetros.  
¿A cuántos kilómetros de distancia están los dos pueblos?

(A) 2

(B) 8

(C) 16

(D) 32

M031185

**Preguntas de elección múltiple**

<b>Código</b>	<b>M031002</b>	<b>M031083</b>	<b>M031071</b>	<b>M031185</b>
<b>Respuesta</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>D</b>

**Preguntas abiertas**

<b>Estímulo: MP31346</b>		<b>Ítem: M031346A</b>
<b>Código</b>	<b>Respuesta</b>	
<b>Respuesta correcta</b>		
<b>10</b>	10	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
<b>79</b>	Cualquier respuesta incorrecta (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).	
<b>Sin respuesta</b>		
<b>99</b>	En blanco.	

<b>Estímulo: MP31346</b>		<b>Ítem: M031346B</b>
<b>Código</b>	<b>Respuesta</b>	
<b>Respuesta correcta</b>		
<b>10</b>	12	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
<b>70</b>	16	
<b>71</b>	24	
<b>79</b>	Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).	
<b>Sin respuesta</b>		
<b>99</b>	En blanco.	

**Estímulo: MP31346**

**Ítem: M031346C**

**Código Respuesta**

**Respuesta correcta**

**20** Número correcto de cromos de dibujos animados (12) y de cromos de deportes (9); y elección correcta (cromos de dibujos animados).

**Respuesta parcialmente correcta**

**10** Sólo es correcto el número de cromos de dibujos animados.

**11** Sólo es correcto el número de cromos de deportes.

**12** El número de cromos de dibujos animados y de cromos de deportes es correcto, pero no se ha hecho ninguna elección, o ésta es incorrecta.

**Respuesta incorrecta**

**70** Elección de cromos de dibujos animados o de deportes pero ausencia de números.

**79** Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).

**Sin respuesta**

**99** En blanco.

**Estímulo: MP31346**

**Ítem: M031379**

**Código Respuesta**

**Respuesta correcta**

**10** 10

**Respuesta incorrecta**

**70** 5

**71** 30

**79** Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).

**Sin respuesta**

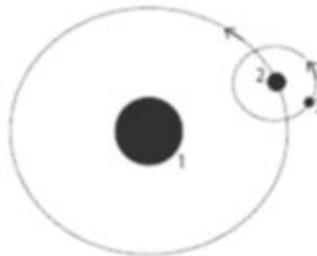
**99** En blanco.

**Estímulo: MP31346****Ítem: M031380****Código Respuesta****Respuesta correcta****10 6****Respuesta incorrecta****70 4****71 12****72 24****79** Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).**Sin respuesta****99** En blanco.**Estímulo: M031313****Ítem: M031313****Código Respuesta****Respuesta correcta****10 409****Respuesta incorrecta****70 309****79** Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).**Sin respuesta****99** En blanco.

<b>Prueba</b>	<b>CIENCIAS</b>
<b>Programa de evaluación</b>	<b>TIMSS</b>
<b>Aplicación</b>	2011
<b>Fuente</b>	INEE (2012), PIRLS-TIMSS 2011. <i>Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. IEA. Volumen I: Informe español</i> , Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Págs. 170-180

**S031044**

El siguiente dibujo muestra la Tierra, la Luna y el Sol. Cada astro tiene a su lado un número. Las flechas muestran la dirección en la que se mueve cada uno.



Escribe el número adecuado al lado de cada astro (1, 2 ó 3).

La Tierra es el astro número: \_\_\_\_\_

La Luna es el astro número: \_\_\_\_\_

El Sol es el astro número: \_\_\_\_\_

S031044

María diseñó un experimento usando sal y agua. Los resultados de su experimento se muestran en la tabla siguiente.

Cantidad de sal disuelta	Volumen del agua	Temperatura del agua	¿Se removió la mezcla?
15 gramos	50 ml	25° C	Sí
30 gramos	100 ml	25° C	Sí
45 gramos	150 ml	25° C	Sí
60 gramos	200 ml	25° C	Sí

¿Qué estaba estudiando María con su experimento?

- (A) Cuánta sal se disolvería en diferentes volúmenes de agua
- (B) Cuánta sal se disolvería a diferentes temperaturas
- (C) Si al remover, la sal se disuelve más rápidamente.
- (D) Si al remover, la sal se disuelve menos rápidamente

S031197

Escribe dos situaciones de la vida diaria en las que se use la electricidad.

Uso 1:

Uso 2:

S031197

S031230

¿Qué tienen en común pájaros, murciélagos y mariposas?

- (A) plumas
- (B) pelo
- (C) esqueleto interno
- (D) alas

S031230



Los osos polares y las morsas son muy distintos, pero ambos pueden sobrevivir en el frío extremo. Un oso polar tiene un grueso pelaje que le ayuda a mantenerse caliente. La morsa no tiene pelaje.

¿Qué tienen las morsas para poder mantenerse calientes?

- (A) capas de grasa
- (B) colmillos
- (C) bigotes
- (D) aletas

S031325

La temperatura normal del cuerpo humano es de unos 37 grados.  
Manuel se toma la temperatura una mañana después de levantarse.  
La temperatura de su cuerpo es de 40 grados.  
Escribe qué podría haberle provocado este aumento de la temperatura.

S031325

S031356

Un depredador es un animal que se alimenta de otros animales.  
¿Cuál de los siguientes es un depredador?

- (A) ciervo
- (B) lobo
- (C) vaca
- (D) cabra

S031356

S031371

Durante la congelación, la fusión y la ebullición, el agua cambia de un estado a otro.

Para que tenga lugar uno de estos cambios es necesario aportar calor. ¿Para cuál?

- (A) sólo para la ebullición
- (B) sólo para la fusión
- (C) para la fusión y la congelación, pero no para la ebullición
- (D) para la fusión y la ebullición, pero no para la congelación

S031371

S031376

Las plantas crecen mejor en suelos que son ricos en... (Elige la opción correcta):

- (A) granos de arena
- (B) terrones de barro
- (C) capas de gravilla
- (D) plantas y animales en descomposición

S031376

S031390

Describe dos actividades humanas que pueden llevar a la extinción de los animales.

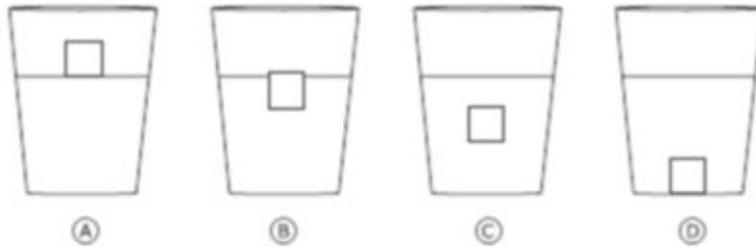
Actividad 1:

Actividad 2:

S031390

S031418

Se ha puesto un cubito de hielo en un vaso de agua. ¿Qué figura muestra mejor la posición del cubito hielo en el agua?



S031418

***Preguntas de elección múltiple***

Código	S031068	S031230	S031291	S031356	S031371	S031376	S031418
Respuesta	A	D	A	B	D	D	B

***Preguntas abiertas***

Código	Respuesta	Ítem: S031044
<b>Respuesta correcta</b>		
10	Tierra = 2 Luna = 3 Sol = 1	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
70	Solo es correcto Sol (3 – 2 – 1)	
79	Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).	
<b>Sin respuesta</b>		
99	En blanco.	

Código	Respuesta	Ítem: S031197A,B
<b>Respuesta correcta</b>		
10	Se hace referencia a proporcionar luz. <i>Ejemplos:</i> <i>Hacer funcionar una lámpara.</i> <i>Luz.</i> <i>Bombillas.</i>	
11	Se hace referencia a suministrar calor. <i>Ejemplos:</i> <i>Para calentar las casas.</i> <i>Calor.</i>	
12	Se hace referencia a algún electrodoméstico o aparato eléctrico del hogar. <i>Ejemplos:</i> <i>Televisión, radio, frigorífico, ordenadores, teléfono, ventilador, lavadora, secador de pelo, tetera eléctrica, horno, tostadora, etc.</i>	
13	Se hace referencia al transporte. <i>Ejemplos:</i> <i>Coches eléctricos, autobuses, trenes, etc.</i>	
19	Otras respuestas correctas.	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
70	Respuesta demasiado vaga. [No está clara la relación con la luz, el calor u otro uso] <i>Ejemplos:</i> <i>Nos ayuda.</i> <i>Para leer y escribir.</i> <i>Para dar energía.</i>	
79	Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).	
<b>Sin respuesta</b>		
99	En blanco.	

Código	Respuesta	Ítem: S031325
<b>Respuesta correcta</b>		
10	Se ha hecho referencia a que Manuel estaba enfermo, tenía fiebre, o similar. <i>Ejemplos:</i> <i>Estaba enfermo.</i> <i>Tenía una infección.</i> <i>Tenía fiebre.</i> <i>Puede que le haya dado una insolación.</i> <i>Puede que tenga neumonía.</i> <i>Es posible que un virus le haya producido fiebre.</i>	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
70	Se ha hecho referencia sólo al hecho de haber pasado frío, haber estado expuesto a la humedad, o similar (refleja que se ha entendido mal la causa de la enfermedad). <i>Ejemplos:</i> <i>Estuvo a la intemperie la noche anterior y hacía frío.</i> <i>Estuvo nadando en agua helada.</i>	
71	Se ha hecho referencia sólo a un factor que afecta a la temperatura externa. <i>Ejemplos:</i> <i>Hacía demasiado calor.</i> <i>Demasiadas mantas.</i> <i>Llevaba un pijama muy abrigado.</i> <i>Estuvo al sol.</i> <i>Se dio un baño caliente.</i>	
79	Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borrones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio) <i>Ejemplos:</i> <i>Le dolía la cabeza.</i> <i>Se quedó en la calle hasta muy tarde la noche anterior.</i>	
<b>Sin respuesta</b>		
99	En blanco.	

Código	Respuesta	Ítem: S031390A,B
<b>Respuesta correcta</b>		
10	Se menciona la tala de árboles u otras actividades relacionadas con el aprovechamiento de tierras (que conducen a la pérdida de hábitats u hogares). <i>Ejemplos:</i> <i>Cortar árboles.</i> <i>Construir casas y carreteras.</i> <i>Fabricar papel y construir cabañas de troncos, porque para eso hay que cortar árboles donde viven algunos animales.</i> <i>Destruir los hogares de los animales, como los bosques.</i> <i>Deforestación.</i> <i>Quitarles sus casas.</i>	
11	Se menciona cazar o matar animales (para obtener comida, pieles, etc.). <i>Ejemplos:</i> <i>Disparar animales y comérselos.</i> <i>Cazar animales (especialmente los que escasean).</i> <i>Capturar animales poco comunes para meterlos en zoos.</i> <i>Cazar de forma furtiva.</i>	
12	Se hace referencia al hecho de contaminar el medio ambiente (o similar) <i>Ejemplos:</i> <i>Contaminar el aire.</i> <i>Tirar basura a los ríos.</i> <i>Contaminación.</i> <i>Causar que se vierta petróleo al mar.</i>	
19	Otras respuestas correctas	
<b>Respuesta incorrecta</b>		
70	Se menciona una actividad humana, pero no está clara su relación con la extinción de animales. <i>Ejemplos:</i> <i>Fumar.</i> <i>Jugar a la pelota con animales.</i> <i>Fabricar zapatos.</i> <i>Hacer experimentos.</i> <i>Sacar a pasear al perro.</i> <i>Disparar armas de fuego.</i>	
79	Otras respuestas incorrectas (incluidos tachones, borriones, marcas fuera de su sitio, respuestas ilegibles o sin relación con el ejercicio).	
<b>Sin respuesta</b>		
99	En blanco	



# Fuentes documentales y pruebas liberadas PIRLS y TIMSS

En este informe se detallan tanto las fuentes documentales para la obtención de pruebas liberadas de los programas PIRLS y TIMSS, como las referencias de estas. Tales pruebas se han catalogado en función del ámbito que se considera (comprensión lectora, matemáticas, ciencias) y del año de aplicación.

## Referencias de las fuentes documentales

Figuran, a continuación, doce documentos en los que obtener pruebas de evaluación de PIRLS y TIMSS, sucesivamente publicados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), el Instituto de Evaluación (IE) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

1. López Varona, J. A. y Moreno Martínez, M.<sup>a</sup> L. (1997), *Resultados de matemáticas. Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
2. López Varona, J. A. y Moreno Martínez, M.<sup>a</sup> L. (1997), *Resultados de ciencias. Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
3. Mullis, I. V. S y otros (2002), *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
4. Mullis, I. V. S y otros (2006), *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) / Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
5. IE (2007), *PIRLS 2006. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA. Informe español*, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Evaluación (IE).
6. IE (2009), *La lectura. Educación Primaria 4.º curso. Pruebas de evaluación de comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006*, Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE).
7. IE (2011), *TIMSS 2007. Guía del usuario para la base de datos internacional. Preguntas de Ciencias y Matemáticas, 4.º de Educación Primaria*, Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE).
8. Mullis, I. V. S y otros (2012), *TIMSS 2011. Marcos de la evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
9. INEE (2012), *PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

10. INEE (2013), *PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
11. INEE (2013), *PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen II: Informe español. Análisis secundario*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
12. INEE (2013), *PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español: Ítems liberados*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

## Pruebas e ítems liberados

Tras una revisión completa de las fuentes documentales anteriores, se obtienen las pruebas e ítems liberados que figuran en las tablas siguientes para cada uno de los ámbitos de PIRLS y TIMSS.

### Pruebas PIRLS (comprensión lectora)

Título de la unidad de evaluación	Año	Fuente	
		6	12
Los ratones patas arriba	2001	X	
La liebre anuncia el terremoto	2001	X	
Las noches de los frailecillos	2001	X	
Sigue el sendero del río Nord	2001	X	
Delfín al rescate <sup>a</sup>	2006 (P)	X	
El pequeño terrón de arcilla	2006	X	
Una noche increíble	2006	X	
Un paseo espacial <sup>a</sup>	2006 (P)	X	
Buscando comida	2006	X	
La Antártida: tierra de hielo	2006	X	
Tarta para enemigos <sup>b</sup>	2011		X

<sup>a</sup> Se dispone de traducción en catalán, a partir de esta fuente: *PIRLS 2006. Estudi internacional sobre el progrés en comprensió lectora. Marcs teòrics i especificacions d'evaluació*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, págs. 61-90.

<sup>b</sup> Se dispone de traducción en catalán, a partir de esta fuente: *PIRLS y TIMSS 2011. Ítems alliberats*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, págs. 7-18.

(P) Prueba de pilotaje para la aplicación del año referido.

N.º	Título de la fuente	Páginas
6	IE (2009), <i>La lectura. Educación Primaria 4.º curso. Pruebas de evaluación de comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE).	Págs. 013-024 Págs. 055-227
12	INEE (2013), <i>PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español: Ítems liberados</i> , Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).	Págs. 005-022

## Pruebas TIMSS (Matemáticas)

Título de la unidad de evaluación	Año	Fuente	
		7	12
Ítems sin título (75 ítems)	2007 y anteriores	X	
Intercambio de cromos <sup>a</sup>	2011		X

<sup>a</sup> Se dispone de traducción en catalán, a partir de esta fuente: *PIRLS y TIMSS 2011. Ítems alliberats*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, págs. 19-25.

N.º	Título de la fuente	Páginas
7	IE (2011), <i>TIMSS 2007. Guía del usuario para la base de datos internacional. Preguntas de ciencias y matemáticas, 4.º de Educación Primaria</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE).	Págs. 109-194
12	INEE (2013), <i>PIRLS- TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español: Ítems liberados</i> , Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).	Págs. 023-032

## Pruebas TIMSS (Ciencias)

Título de la unidad de evaluación	Año	Fuente	
		7	12
Ítems sin título (71 ítems)	2007 y anteriores	X	
Unidad de evaluación sin título <sup>a</sup>	2011		X

<sup>a</sup> Se dispone de traducción en catalán, a partir de esta fuente: *PIRLS y TIMSS 2011. Ítems alliberats*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006, págs. 26-31.

N.º	Título de la fuente	Páginas
7	IE (2011), <i>TIMSS 2007. Guía del usuario para la base de datos internacional. Preguntas de Ciencias y Matemáticas, 4.º de Educación Primaria</i> , Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE).	Págs. 109-192
12	INEE (2013), <i>PIRLS- TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español: Ítems liberados</i> , Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).	Págs. 033-043



## Biblioteca de pruebas de evaluación

Presentadas en este documento las características de los programas nacionales e internacionales de evaluación del alumnado de la Educación Primaria, así como algunos modelos de las pruebas realizadas, se facilita además el acceso a una amplia y completa Biblioteca de pruebas de evaluación que aparecen catalogadas por distintos criterios:

- El programa o marco de evaluación al que pertenecen las pruebas:
  - Evaluación general de diagnóstico en el sistema educativo español, realizada por el Ministerio de Educación.
  - Evaluación de diagnóstico desarrollada por las distintas Administraciones educativas.
  - PIRLS, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora.
  - TIMSS, Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia.
- El curso escolar de los alumnos que realizan las pruebas:
  - 4.º de Educación Primaria, para la evaluación general de diagnóstico en todo el sistema educativo.
  - 4.º de Educación Primaria, para la evaluación de diagnóstico en las Comunidades Autónomas. Si bien, también se incluyen pruebas de evaluación de diagnóstico realizadas en otros cursos escolares, como 2.º de Educación Primaria, por las Administraciones educativas de algunas Comunidades Autónomas.
  - 4.º de Educación Primaria, para las pruebas de PIRLS y TIMSS.
- Las competencias educativas o referentes de las pruebas:
  - Preferentemente, competencia matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, en el caso de las evaluaciones de diagnóstico.
  - Matemáticas y Ciencias en TIMSS.
  - Lengua en PIRLS.
- El territorio o ámbito donde se realizan las pruebas.
  - En muestras de todo el país, para la evaluación general de diagnóstico y los programas PIRLS y TIMSS.
  - En cada una de las Comunidades Autónomas, aplicadas en todos los centros, para la evaluación de diagnóstico.

- El curso escolar de aplicación de las pruebas:
  - La evaluación general de diagnóstico en el sistema educativo realizada, para la Educación Primaria, en el curso 2008-2009.
  - Sucesivas ediciones de la evaluación de diagnóstico en las Comunidades Autónomas, a partir del curso escolar 2006-2007, en que se realiza la primera aplicación de tales pruebas.
  - Aplicaciones cíclicas de los programas PIRLS y TIMSS en el sistema educativo español.

La recopilación incluye las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico que se han hecho públicas por las distintas Administraciones educativas. De ahí que, aunque no es el caso de muchas Administraciones, cuando no aparezcan pruebas se debe a que no se han hecho públicas en el momento de la recopilación, sin menoscabo de que puedan incluirse en sucesivas actualizaciones.

Generalmente, las pruebas originales tienen como referencia el curso escolar. En su caso, cuando solo aluden a un año, se ha entendido, como criterio, que corresponde a aquel en que concluye el curso. Es decir, si una prueba aparece como realizada en el año 2013, se ha incorporado a la recopilación considerándola como del curso escolar 2012-2013.

Con respecto a los criterios de corrección de las pruebas, no es habitual que figuren junto a estas. Sin embargo, se han incluido en la recopilación los disponibles, sin aportar criterios de corrección elaborados de forma ajena a la realización de las pruebas.

Del mismo modo, cuando las pruebas cuentan con audios, vídeos u otro material (láminas, dibujos), también se facilitan en la Biblioteca.

Se incorporan también a la Biblioteca pruebas realizadas en las distintas lenguas cooficiales.

En algunos originales de las pruebas, la numeración de los ítems puede no ser consecutiva. La razón tiene que ver con que se publica una selección de ítems, pero no las pruebas completas.

Para catalogar las competencias, se han utilizado las denominaciones de las mismas en las enseñanzas del currículo básico, aunque, en algunos casos, las Administraciones educativas las denominen con algunas precisiones. Sin embargo, la relación siempre es directa.

En el apartado final de este documento se detallarán, de manera adecuada y práctica, todas las funcionalidades de la Biblioteca cuyas características acaban de adelantarse.

## Orientaciones para el uso de la Biblioteca en el aula

Uno de los elementos más significativos de las pruebas de evaluación del alumnado, en el marco de los programas nacionales e internacionales, guarda relación con el tipo de actividades que consideran. De manera general, tal como habrá podido comprobarse en la muestra de pruebas reproducidas, las actividades, preguntas o ítems se aproximan a «situaciones-problema», «estímulos» próximos a referencias de la vida cotidiana, que requieren, preferentemente, la aplicación de los conocimientos adquiridos. Este diseño de las pruebas es consonante, por ello, con el carácter de las competencias educativas a cuyo logro contribuyen, de manera integrada, las distintas áreas de conocimiento.

Por tanto, realizar en el aula las actividades de las pruebas de evaluación que se facilitan en la Biblioteca permite distintas utilidades:

- Diversificar y complementar el tipo de actividades que habitualmente realiza el alumnado en función de las unidades didácticas y de los bloques de contenido de las áreas de conocimiento.
- Verificar el modo en que el trabajo en tales áreas predispone la aplicación de los conocimientos adquiridos en actividades, obtenidas de la biblioteca de pruebas, que así lo precisan de manera principal.
- Disponer de registros de evaluación, mediante la revisión de las actividades realizadas, que puedan utilizarse para valorar la progresiva adquisición de las competencias básicas por el alumnado, dada la naturaleza de las pruebas que se consideran.
- Facilitar y completar la evaluación inicial y continua del alumnado, toda vez que una selección adecuada de actividades, de entre todas las disponibles, puede considerarse en distintos momentos del curso escolar.
- Estimar distintos niveles o grados de dificultad para la realización de las actividades, que permita el ajuste a la diversidad del alumnado en el aula, puesto que las pruebas tienen preguntas e ítems con distintos grados de dificultad.
- Contribuir al desarrollo de la tutoría con las familias, por el intercambio de información sobre el progreso de los alumnos, a partir del resultado de actividades que permiten valoraciones más generales, ya que miden la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- Orientar las prácticas docentes mediante el análisis de los logros del alumnado, de tal forma que puedan reforzarse las actuaciones y actividades que mejor contribuyan a la mejora.

En definitiva, la Biblioteca de pruebas aporta una extensa, completa y catalogada recopilación que facilita el uso de las mismas en el aula. Podrá apreciarse, con ello, el alcance didáctico de las competencias educativas y el modo en que las tareas y actividades procuran su adquisición. Asimismo, las consideraciones analizadas en los apartados anteriores, donde se fundamenta la entidad de las competencias, disponen, con las pruebas nacionales e internacionales de evaluación facilitadas, de una directa y útil constatación práctica, que puede contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

## Cómo utilizar la herramienta de búsqueda «Evaluaciones externas»

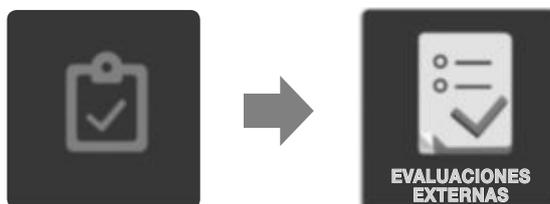
Es posible acceder a la Biblioteca de pruebas liberadas a través de dos vías: mediante la aplicación «Aula Virtual Santillana», o tecleando en el navegador la dirección url:

<http://evaluacionesexternas.santillanacloud.com/index.html>

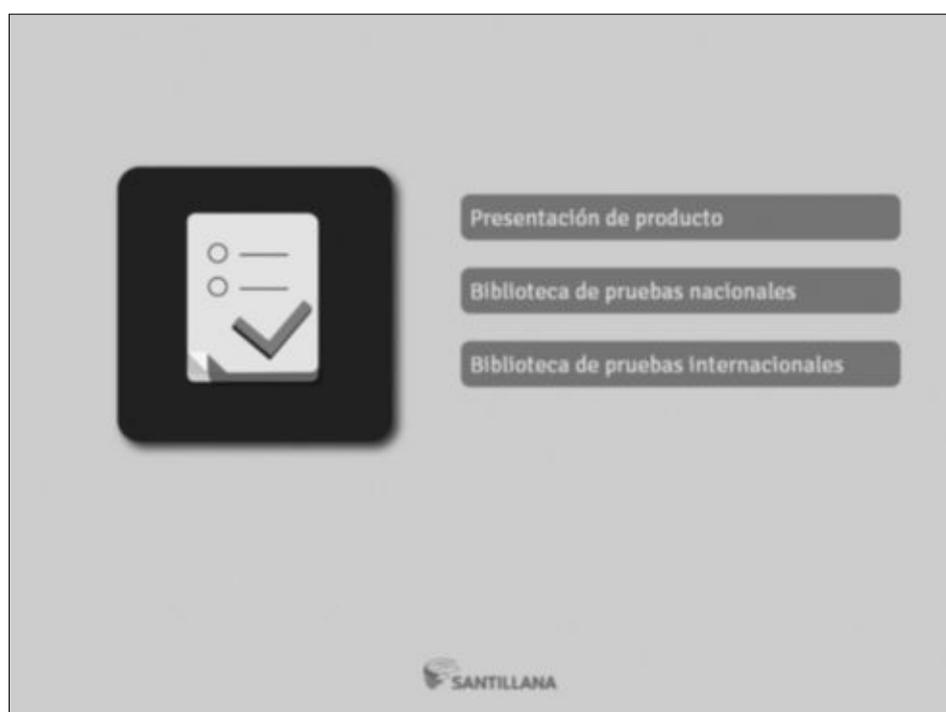
A esta dirección también se podrá llegar escaneando el siguiente código bidi:



En ambos casos se accederá a la sección «Evaluación», en la que podremos seleccionar la opción «Evaluaciones externas».



Se visualizará, entonces, una pantalla con tres opciones:



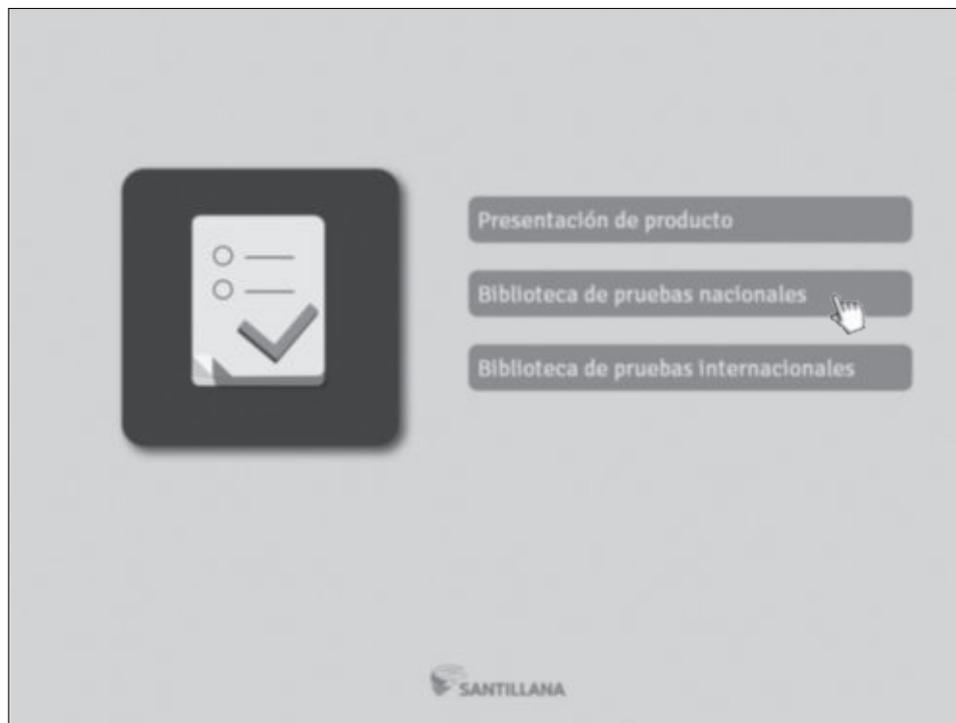
## «Presentación de producto»

Al pulsar sobre «Presentación de producto», se abrirá el documento sobre evaluaciones externas al que pertenece este apartado instructivo:



## Bibliotecas de «Evaluaciones externas»

Para acceder a las pruebas de evaluación, se pulsará sobre los botones de las bibliotecas («Biblioteca de pruebas nacionales» y «Biblioteca de pruebas internacionales») donde se podrá elegir una de las dos opciones:



Al pulsar sobre la «Biblioteca de pruebas nacionales», se visualizará de este modo:



En la parte superior de la Biblioteca aparecerán unos determinados **filtros** y el botón «Ver todos».



Los filtros contienen unos desplegables con diferentes opciones que permiten delimitar el contenido de la búsqueda y facilitar así la localización de un documento específico. Pulsando el botón «Ver todos» se vuelven a visualizar todos los documentos de la Biblioteca.

Estos filtros permiten buscar pruebas por el curso académico, por el territorio, por la competencia evaluada o por el año en que se aplicaron.

Filtro:  
CURSO



Filtro:  
TERRITORIO



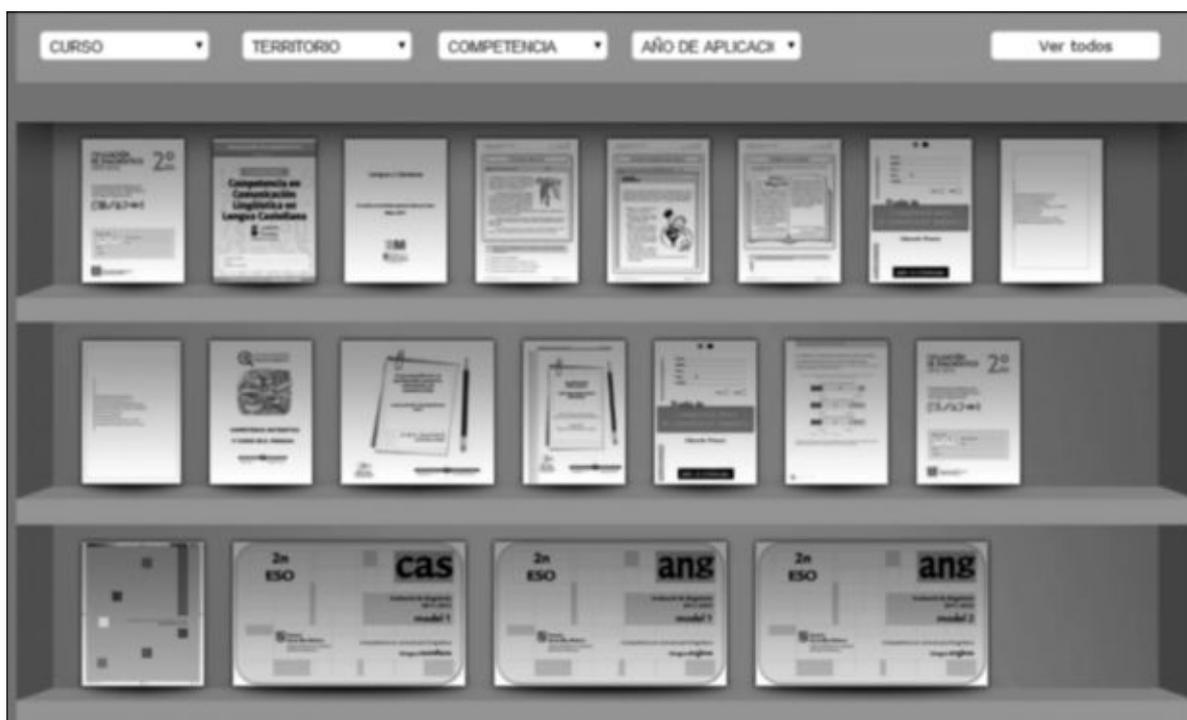
Filtro:  
COMPETENCIA



Filtro:  
AÑO DE APLICACIÓN



Para descargar y abrir los documentos, basta con pulsar sobre su carátula:



Estos documentos pueden ser PDF, en cuyo caso se abrirán en una pestaña nueva, o archivos ZIP, que se descargarán. Al pulsar sobre un archivo PDF se visualizará de la siguiente manera:



**Dirección de arte:** José Crespo.

**Proyecto gráfico:** Estudio Pep Carrió.

**Jefa de proyecto:** Rosa Marín.

**Coordinación de ilustración:** Carlos Aguilera.

**Jefe de desarrollo de proyecto:** Javier Tejeda.

**Desarrollo gráfico:** Raúl de Andrés, Jorge Gómez, Olga de Dios y Julia Ortega.

**Dirección técnica:** Ángel García.

**Coordinación técnica:** Marisa Valbuena.

**Confección y montaje:** Luis González.

**Corrección:** Marta López.

© 2014 by Santillana Educación, S. L.  
Avenida de los Artesanos, 6  
28760 Tres Cantos, Madrid  
Printed in Spain

CP: 606693

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.