



A MANUAL DE PLICACIÓN

PRUEBA DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

COMPETENCIAS BÁSICAS EN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
(LENGUA ESPAÑOLA)

40

Educación Primaria

Í

NDICE:

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PRUEBA.

- 1.1. Finalidad.
- 1.2. Competencias evaluadas.
 - 1.2.1. Competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española).
- 1.3. Elaboración y descripción de las pruebas.
- 1.4. Materiales para la aplicación.

2. NORMAS DE APLICACIÓN.

- 2.1. Instrucciones generales.
- 2.2. Instrucciones específicas.

3. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN.

- 3.1. Corrección de las puntuaciones.
 - 3.1.1. Criterios para la corrección.
 - 3.1.2. Formación del profesorado que participa en la corrección de las pruebas.
 - 3.1.3. Indicaciones para la introducción de datos en la aplicación informática.
- 3.2. Puntuaciones individuales, de grupo y de centro.
 - 3.2.1. Tipos de puntuaciones.
 - 3.2.2. Obtención de resultados a partir de la aplicación informática.

4. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA PRUEBA.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN.

- 5.1. Interpretación de las puntuaciones.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PRUEBA.

1.1. Finalidad.

La aplicación de la «Prueba de la Evaluación de Diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)», a la que hace referencia este manual, responde al propósito de la Administración educativa andaluza de conocer e informar acerca de los progresos conseguidos por el alumnado y los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta prueba proporciona información relevante en la que basar las medidas necesarias para superar las diferencias existentes entre el nivel competencial que se espera que el alumnado desarrolle y el que realmente ha alcanzado en el momento de completar dicha prueba.

La prueba está diseñada para que favorezca una evaluación que cumple un papel formativo. Así, no debe ser considerada como una prueba cuyos resultados aportan valoraciones estáticas (lo logrado por el alumnado) sino dinámicas (el nivel de progreso alcanzado) en el meridiano de la Educación Primaria. Por el carácter y sentido de la evaluación pretendida, los resultados obtenidos con esta prueba no suponen una herramienta para el control de los centros y a partir de ellos no van a elaborarse clasificaciones de centros o establecerse discriminaciones positivas de aquellos considerados de excelencia a la vista del nivel alcanzado en las evaluaciones.

Para potenciar el carácter formativo de la evaluación que esta prueba favorece, su aplicación en un centro no debe convertirse en un ejercicio formal sin repercusiones sobre la realidad escolar inmediata:

- Ante todo, la evaluación servirá como diagnóstico para los propios centros en los que se lleva a cabo. Éstos percibirán los beneficios que supone la realización de una evaluación de este tipo, en cuanto que la prueba orienta sobre los resultados que están logrando con su alumnado de Educación Primaria e identifica aspectos mejorables en la competencia en comunicación lingüística.
- La obtención de resultados para los centros es prácticamente inmediata, de tal manera que puedan ser efectivamente utilizados para la adopción de medidas de mejora. Los procedimientos que se han arbitrado para la corrección de las pruebas, el tratamiento de las respuestas y la explotación de los resultados son suficientemente ágiles para dar plena respuesta al sentido formativo de la evaluación.
- El proceso de evaluación contempla la retroalimentación de los centros no sólo con la información relativa a los resultados obtenidos en forma de puntuaciones o progresos logrados, sino también con sugerencias o pautas extraídas de tales resultados, que se dirigen fundamentalmente a señalar cuáles son las competencias en las que el alumnado del centro debería mejorar, y algún tipo de orientaciones genéricas para ello.

1.2. Competencias evaluadas.

La «Prueba de la evaluación de diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)» tiene como objeto las competencias básicas que ha de alcanzar el alumnado tras finalizar el 4º curso de la Educación Primaria.

Desde la Unión Europea se vienen haciendo esfuerzos por clarificar cuáles serían las competencias clave que contribuyen a la integración y participación de la ciudadanía en la vida política, económica, social y cultural. En el documento sobre competencias clave elaborado por la Red Europea de Información en Educación se afirma que el objetivo final de la escolarización es la preparación de los jóvenes estudiantes para que puedan actuar eficazmente fuera del contexto escolar (Eurydice, 2002:13). Así, en lugar de transmitir conocimientos factuales a los que se puede acceder de forma fácil gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la enseñanza debería desarrollar competencias para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido para hacer frente a los retos que se plantean en el ámbito del empleo, el ocio y la familia.

Las denominadas competencias básicas del currículo, a las que alude directamente la Ley Orgánica de Educación, hacen referencia a las capacidades de los sujetos para utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas prácticos planteados en situaciones escolares y, especialmente, extraescolares. Su carácter de básicas indica que son competencias elementales que debería desarrollar la práctica totalidad del alumnado.

En el caso de las competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española) la definición se ha realizado por especialistas en el ámbito, siendo este el punto de partida para la redacción de los ítems de la «Prueba de la evaluación de diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)».

1.2.1. Competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española).

Partiendo del concepto de competencia definido en este documento, cabe hacer algunas precisiones sobre la competencia lingüística. De la caracterización de lo que puede entenderse por competencia lingüística se ha ocupado ampliamente la Lingüística de manera teórica. Aquí entendemos la competencia lingüística en otro sentido distinto al de Chomsky, que opone la competencia (competence) a la actuación (performance).

En el sentido que aquí damos a competencia, podríamos definir la competencia lingüística como *el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, en tanto que instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la comunicación*. Se trata de conocimientos y destrezas o habilidades que integran un componente

biológico (uso de mecanismos físicos y psíquicos) y un componente cultural (forma parte del saber colectivo compartido por la comunidad).

Esta competencia lingüística se suele dividir para su análisis por los teóricos en una **competencia elocutiva**, como conjunto de conocimientos y destrezas que trascienden el nivel de las lenguas, puesto que se refieren a los principios generales del pensar y a la experiencia humana de la realidad; una **competencia idiomática**, o conjunto de conocimientos y destrezas referidos al código de una lengua concreta: en nuestro caso, el español y, por último, una **competencia expresiva**, que está constituida por el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para usar la lengua en una situación comunicativa concreta con una finalidad determinada.

Desde este punto de vista funcional las diferencias, ineludibles en la lingüística estructural y generativa entre conocimientos y destrezas, se borran: la distinción entre conocer el lenguaje y saber cómo utilizarlo es meramente terminológica, nos dice Hallyday.

Dicho de otro modo, en esta concepción se presupone que la persona adquiere el conocimiento no sólo de si los enunciados son o no son gramaticales, sino de si son o no son adecuados. Desarrolla un saber hacer lingüístico o una competencia lingüística que le indica no sólo cómo, sino para qué, dónde y con quién usar la lengua.

Esta competencia se adquiere progresivamente y va ligada al desarrollo cognitivo. El siguiente cuadro muestra las competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española) que ha de desarrollar el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria:

1. Comprender el sentido global de los textos orales y reconocer las ideas principales y secundarias.
2. Comprender el vocabulario básico de textos orales.
3. Resumir un texto escrito sencillo, captando su sentido global y las ideas principales y secundarias.
4. Captar la idea esencial de textos escritos con diverso nivel de formalización.
5. Usar textos adecuados a su edad para extraer información.
6. Producir textos con una estructura narrativa o descriptiva coherente, aplicando técnicas sencillas de redacción y unas normas ortográficas básicas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
7. Respetar y valorar la riqueza lingüística de España y reconocer la modalidad lingüística andaluza, valorándola positivamente.
8. Identificar las partes de un texto escrito.
9. Comentar textos sencillos atendiendo principalmente a su contenido.

Estas competencias pueden encuadrarse en las cuatro dimensiones de comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. En el curso 2006-2007 se evalúan tres de estas dimensiones: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

1.3. Elaboración y descripción de las pruebas.

La evaluación de competencias podría abordarse recurriendo a diferentes técnicas. En el caso de determinadas competencias se requiere de una observación directa del desempeño del sujeto: habilidades manipulativas (p.e. manejo de software para solucionar problemas), actitudes (hacia la lectura, la resolución de problemas, etc.) o valores (perseverancia, minuciosidad, etc.). Y en general, el grado en que un sujeto ha desarrollado las competencias podría ser determinado a través de otro tipo de técnicas de evaluación. El uso de portafolios, la realización de trabajos o actividades, la resolución de problemas, la entrevista con el alumno o la alumna serían vías para la recogida de información sobre el grado de desarrollo competencial alcanzado. Los problemas para poner en práctica este tipo de técnicas han condicionado que la evaluación de diagnóstico que nos ocupa se desarrolle utilizando pruebas homologadas de lápiz y papel.

Un formato que han adoptado con frecuencia los instrumentos empleados a la hora de llevar a cabo evaluaciones de diagnóstico es el de prueba objetiva. Una prueba objetiva puede constar de un número amplio de ítems, por lo que es posible cubrir con mayor amplitud el contenido objeto de evaluación. En la práctica, posiblemente los principales atractivos de una prueba objetiva son la ausencia de subjetividad, la rapidez y facilidad para la calificación, que la hacen especialmente adecuada en situaciones en las que, como la que nos ocupa, el número de alumnos y alumnas que se ha de evaluar es alto y pretendemos resultados comparables.

Aunque diferentes formatos de preguntas pueden ser utilizados (ítems de verdadero-falso, de emparejamientos, de completar frases, de respuesta breve), el formato más popular de las preguntas que forman parte de una prueba objetiva es sin duda el ítem de opciones múltiples, que sitúa al sujeto ante varias respuestas para que elija entre ellas la respuesta correcta.

Si bien el uso de pruebas objetivas conlleva una serie de ventajas, entre las que se encuentran las que hemos destacado anteriormente, también se han señalado límites a su utilización. Así, un problema estaría en el tipo de aprendizaje que permiten medir. Se ha afirmado que las pruebas objetivas se prestan a la evaluación de aprendizajes simples (definiciones, conceptos, recuerdo de datos, reconocimiento de hechos, etc.), sin ser adecuadas para evaluar aspectos reveladores de un conocimiento profundo, tales como capacidad de crítica, análisis y reflexión.

Tratando de salvar estas limitaciones, para llevar a cabo las evaluaciones de diagnóstico se ha optado por utilizar las pruebas escritas basadas en situaciones-problema. Se trataría de pruebas constituidas a partir de casos o situaciones-problema que sirven como base para la interrogación, y que en la medida de lo posible remitan a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida escolar o extraescolar. Las situaciones-problema podrían apoyarse en uno o varios de los siguientes tipos de información:

- **Textos escritos continuos o discontinuos** en los que se recogen informaciones diversas: anuncios, textos extraídos de los medios de comunicación, instrucciones, carteles informativos, transcripción de diálogos, narración de hechos, descripción de situaciones, textos literarios, textos científicos, etc.
- **Textos orales breves**, que persiguen una finalidad comunicativa, y que pueden venir expresados en diferentes lenguas nacionales o extranjeras, dependiendo del contexto geográfico en el que se empleen y del área en el que se centre la evaluación. El soporte de estos textos habría de ser cualquier formato de registro en audio.
- **Imágenes diversas**, incluyendo fotografías, mapas, dibujos, gráficos, esquemas o cualquier otra forma gráfica de representación de la realidad.

En cualquier caso, la información inicial proporcionada al alumno o alumna se ha pretendido que sea relativamente breve, teniendo en cuenta que un tamaño o número excesivo de textos o imágenes presentados incrementaría el tiempo necesario para la aplicación de la prueba.

Las preguntas van dirigidas, en líneas generales, a comprobar la comprensión de la información por parte del sujeto evaluado, su capacidad de expresión, su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades de diferentes ámbitos curriculares respondiendo a los problemas planteados.

Cada situación o caso permitiría plantear varias cuestiones que podrían encuadrarse en algunos de los siguientes formatos:

- **Preguntas de respuesta cerrada**, bajo el formato de elección múltiple con escala de respuesta graduada, de tal manera que cabe pensar en una respuesta correcta, una o más respuestas parcialmente incorrectas y una respuesta totalmente errónea. La posibilidad de utilizar preguntas cerradas con respuestas en escala graduada posee el atractivo de adaptarse a las pretensiones de una evaluación formativa, dado que permitiría aportar información no sólo sobre si un alumno o alumna posee o no la competencia que se le demanda para responder, sino también en qué grado la ha desarrollado, aportando información relevante sobre la medida en que su competencia en el elemento en cuestión es deficitaria y sobre el tipo de apoyos o refuerzos que requeriría.

- **Preguntas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados.** Este tipo de cuestiones contempla generalmente la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque podrían describirse diferentes caminos para llegar al mismo. Tanto el procedimiento como el resultado serían valorados, posibilitando el establecimiento de diferentes niveles de respuesta en función del grado de desarrollo competencial.
- **Preguntas abiertas que admitirían respuestas diversas,** las cuales aun siendo correctas pueden diferir de unos sujetos a otros. Para evitar el problema de la subjetividad a la hora de la calificación, este tipo de preguntas cuenta con una plantilla de corrección, de tal manera que se intenta cerrar las posibles respuestas a la pregunta estableciendo cuáles se considerarán correctas y cuáles no. La elaboración de criterios de corrección ha permitido graduar las respuestas estableciendo, también en este caso, niveles de ejecución intermedios entre las respuestas correcta e incorrecta.

La «Prueba de la Evaluación de Diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)» consta de 19 ítems de diferente formato, si bien alguno de ellos exige respuestas que combinan más de un formato. En la tabla siguiente se recogen según el tipo de respuesta exigida al alumno o la alumna.

FORMATOS DE RESPUESTA	ÍTEMS
Elección (opción múltiple)	3,5,6,7,8,10,12,13,14,19
Completar	1,2,9,11,15,18
Elaboración creativa	16,17
Resumen de información	4

1.4. Materiales para la aplicación.

Las pruebas se presentan en un soporte papel para la mayoría de sus ítems, excepto para aquellos que tratan de evaluar la comprensión oral del alumnado que incluyen registros en audio, que serán reproducidos al alumnado en el momento de la aplicación de la prueba.

Los ítems se han agrupado en un cuadernillo titulado "Prueba de la Evaluación de Diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)", que recogen: los textos o situaciones, los ítems o preguntas, las opciones de respuesta (en su caso) y los espacios para las preguntas que requieren la elaboración de la respuesta por parte del alumnado. Además de los ítems, se han elaborado otros materiales complementarios para la aplicación y corrección de la prueba.

En definitiva, los materiales necesarios para la aplicación de las pruebas se reducirían a los que ha de manejar el examinado y los que manejarán las personas que administren/corrijan las pruebas:

- Cuadernillos para el examinado, que contienen las respectivas pruebas, con espacios claramente indicados donde éste puede consignar las respuestas.
- Grabaciones de textos que forman parte de la prueba, para ser reproducidas mediante los dispositivos con los que puedan contar los centros.
- Manual de instrucciones para las personas administradoras, que incluye los criterios de corrección y puntuación para todos los ítems, de tal manera que inequívocamente se indique a las personas que corrigen cómo han de calificar la respuesta del examinado.

2. NORMAS DE APLICACIÓN.

2.1. Instrucciones generales.

La aplicación de las Pruebas de la evaluación de diagnóstico se ajustará a las siguientes instrucciones:

1. El profesorado encargado de realizar la aplicación de las pruebas no ofrecerá otras instrucciones al alumnado que las que se recogen en estas normas de aplicación. Si se aportan otras instrucciones complementarias, puede alterarse el valor diagnóstico de las pruebas.
2. Deben cumplirse los tiempos estipulados con exactitud.
3. Los alumnos y alumnas deberán trabajar con suficiente independencia, distancia y separación para evitar que copien unos a otros o se comuniquen sus impresiones.
4. Es indiferente que el alumnado utilice un lápiz, bolígrafo o rotulador para responder, pueden hacerlo valiéndose del útil que acostumbren a utilizar.
5. Cada una de las pruebas comienza con las siguientes orientaciones para motivar al alumnado:

POR FAVOR, PRESTAD ATENCIÓN, A CONTINUACIÓN VAIS A CONTESTAR UNAS PREGUNTAS QUE SERVIRÁN PARA MEJORAR VUESTRO RENDIMIENTO EN LENGUA. VUESTRAS RESPUESTAS NOS PERMITIRÁN SABER LO QUE HABÉIS APRENDIDO HASTA AHORA Y GRACIAS A ELLO LOS PROFESORES Y PROFESORAS PODREMOS AYUDAROS A HACERLO TODAVÍA MEJOR EN ESTE CURSO Y EN LOS SIGUIENTES.

6. Debe pedirse al sujeto que se identifique, del siguiente modo:

POR FAVOR, ESCRIBID PRIMERO VUESTRO NÚMERO. DESPUÉS, A CONTINUACIÓN DE LA PALABRA “GRUPO” ESCRIBID LO SIGUIENTE (EL PROFESOR O PROFESORA DEBERÁ ESCRIBIR EN LA PIZARRA EL NÚMERO Y EN SU CASO LA LETRA QUE IDENTIFICAN AL GRUPO EN CUESTIÓN). ESCRIBID TAMBIÉN EL NOMBRE DEL “CENTRO” TAL COMO APARECE EN LA PIZARRA (EL PROFESOR O LA PROFESORA DEBE ANOTAR EN LA PIZARRA LA DENOMINACIÓN PRECISA DEL CENTRO), LA LOCALIDAD Y LA PROVINCIA. FINALMENTE SEÑALAD EN EL RECUADRO DE LA DERECHA SÍ SOIS CHICO O CHICA.

2.2. Instrucciones específicas.

Además de las instrucciones generales, el profesorado deberá tener en cuenta otras que son específicas de la prueba de competencias en comunicación lingüística que se aplica a los alumnos de Educación Primaria.

1. Debe indicarse el tiempo previsto para la prueba, según figura a continuación:

EL TIEMPO PREVISTO ES DE 90 MINUTOS,
CON UN DESCANSO DE 15 MINUTOS HACIA LA MITAD DE LA PRUEBA.

2. Es necesario que el alumnado conozca cómo debe responder a las preguntas antes de iniciar la prueba. Para ello, debe utilizar los ejemplos que figuran en la primera hoja de la prueba.

INSTRUCCIONES

EN EL CUADERNILLO VAS A ENCONTRAR DIFERENTES TIPOS DE PREGUNTAS, A CONTINUACIÓN TE EXPLICAMOS CÓMO DEBES COMNTESTAR A CADA UNA DE ELLAS.

LAS PREGUNTAS QUE TIENEN VARIAS OPCIONES DE RESPUESTA DEBES RESPONDERLAS MARCANDO CON UNA “X” SOBRE LA CASILLA SITUADA A LA IZQUIERDA DE LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERES MÁS ADECUADA EN CADA PREGUNTA. FÍJATE EN EL SIGUIENTE EJEMPLO:

PREGUNTA:

Elige un sinónimo de la palabra meta, entre las palabras que se presentan a continuación:

- A.- Destino.
- B.- Lejanía.
- C.- Objetivo.
- D.- Huella.
- E.- Carrera.
- F.- Camino.

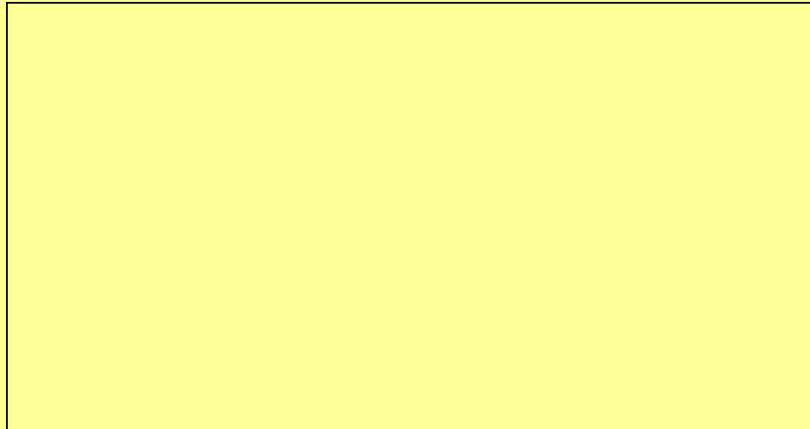
EN ESTE EJEMPLO LA RESPUESTA CORRECTA ES “C”. POR FAVOR, COLOCA UNA **X** SOBRE LA CASILLA CORRESPONDIENTE A LA LETRA “C” SEGÚN SE MUESTRA A CONTINUACIÓN.

C.- Objetivo.

HAY PREGUNTAS QUE TE PIDEN QUE HAGAS UN RESUMEN DE UN TEXTO QUE HAS LEÍDO O QUE DES UNA INTERPRETACIÓN O TU OPINIÓN SOBRE EL CONTENIDO DE UN TEXTO. PARA RESPONDER DEBES USAR EL RECUADRO QUE ESTÁ SITUADO A CONTINUACIÓN DE LA PREGUNTA. NO ESCRIBAS FUERA DE DICHO RECUADRO. FÍJATE EN EL SIGUIENTE EJEMPLO:

En el siglo XIX, en Australia eran desconocidos los conejos. Un barco inglés llevó algunos ejemplares que se reprodujeron exageradamente. Entonces llevaron zorros para que eliminaran conejos. Pero los zorros no atacaron a los conejos y, en cambio, acabaron con los pájaros. ¿Qué pasó? Que los insectos se multiplicaron y dañaron los bosques.

**PREGUNTA: ¿Por qué ocurrió esto? ¿Para qué hacían falta los pájaros en ese ecosistema?
Escribe tu respuesta dentro del recuadro de abajo.**



SI NECESITAS MÁS ESPACIO QUE EL QUE TIENES EN EL CUADERNILLO, POR FAVOR, ESCRIBE EN LA PARTE POSTERIOR DE LA HOJA.

3. Antes de que se inicie la audición de "ROSA PARK", (primera pregunta del primer cuadernillo), y de "LA IMPORTANCIA DEL RECICLADO", (primera pregunta del segundo cuadernillo), deben ofrecerse al alumnado las siguientes orientaciones:

VAIS A OÍR UNA GRABACIÓN. POR FAVOR, ESCUCHADLA CON ATENCIÓN. DESPUÉS DE OÍRLA TENDRÉIS QUE CONTESTAR ALGUNAS PREGUNTAS; PERO ANTES DE QUE LO HAGÁIS, PODRÉIS ESCUCHARLA UNA SEGUNDA VEZ.

YO OS INDICARÉ CUÁNDO PODÉIS COMENZAR A ESCRIBIR LAS RESPUESTAS EN EL CUADERNILLO QUE OS HE ENTREGADO.

¿LO HABÉIS ENTENDIDO?

[No continúe hasta no estar seguro de que el alumnado ha entendido sus instrucciones]

3. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN.

(Los criterios de corrección estarán disponibles en Séneca después de la aplicación de las pruebas).

3.1. Corrección de las puntuaciones.

3.1.1. Criterios para la corrección.

La corrección de la prueba debe realizarse por el profesorado del Tercer Ciclo.

La corrección de las pruebas debe afrontarse atendiendo a los criterios establecidos ad hoc para cada una de ellas. A continuación se recogen los Criterios de corrección de la «Prueba de la evaluación de diagnóstico de competencia en comunicación lingüística (lengua española)», para cada uno de los ítems, los diferentes modelos de respuesta y la valoración asignada a cada uno de ellos. De este modo, el profesorado que corrige la prueba debe examinar la respuesta del alumno o la alumna al ítem y, comparándola con los modelos establecidos, determinar a cuál de ellos se aproxima más. Una vez determinado el mejor ajuste entre la respuesta del alumno o alumna al ítem y el modelo, se asigna la puntuación correspondiente.

Los criterios de corrección están redactados de modo que primero se identifica el título del texto de referencia para cada uno de los ítems, después se recoge el número de la pregunta y, entre paréntesis, las competencias que trata de medir (p.e. P1 vendría a indicar que la pregunta evalúa la competencia número 1 de Educación Primaria) de acuerdo con la lista de competencias que se recogen en el apartado 1.2.1 de este Manual. Finalmente se presentan las respuestas ordenadas según su grado de

corrección, de modo que el nivel 6 implica la mejor respuesta o la respuesta correcta y el nivel 1 la respuesta más incompleta o simplemente la no respuesta.

3.1.2. Formación del profesorado que participa en la corrección de las pruebas.

La aplicación de los criterios de corrección de las pruebas a las respuestas ofrecidas por el alumnado supone una valoración subjetiva por parte de los profesores y profesoras. En este sentido, se ha realizado una formación previa a la aplicación realizada en la prueba piloto para evitar sesgos y lograr la fiabilidad entre sus valoraciones.

En la formación se ha entrenado al profesorado de un mismo ámbito curricular y etapa para que corrija en equipo las respuestas de cada sujeto.

En el caso de la "prueba de contraste" aplicada a una muestra de centros, la fiabilidad entre correctores se ha determinado a través de técnicas cuantitativas (coeficiente de Concordancia de Kendall) y de técnicas cualitativas (escalamiento dual o análisis de correspondencias).

3.1.3. Indicaciones para la introducción de datos en la aplicación informática.

La introducción de los resultados de la corrección de las pruebas en la aplicación informática debe realizarse, bajo la responsabilidad de la Jefatura de Estudios, atendiendo a las siguientes instrucciones:

1. Seleccione en el menú la **plantilla de puntuación** correspondiente a las competencias básicas y etapa para que la pretende introducir los datos.
2. Introduzca los datos de identificación del centro, alumno o alumna y grupo. Cuando termine, haga clic en "grabar".
3. Para cada ítem de la prueba, introduzca la puntuación del alumno o alumna obtenida durante la corrección. Cuando termine, haga clic en "grabar".
4. Repita los pasos 2 y 3 para todo el alumnado de un mismo grupo.
5. Si fuera necesario, repita los pasos 2 a 4 para todos los grupos que hayan completado la prueba.
6. Repita los pasos 1 a 5 para las competencias básicas y etapa restantes hasta introducir las puntuaciones de todo el alumnado del centro para

todas las pruebas administradas en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

7. Cierre la plantilla de puntuación y haga clic sobre **Resultados** dentro del menú de la aplicación para conocer las puntuaciones individuales, de grupo y de centro.

3.2. Puntuaciones individuales, de grupo y de centro.

3.2.1. Tipos de puntuaciones.

En el caso de la **aplicación censal**, las pruebas administradas proporcionan diferentes tipos de puntuaciones, en respuesta a distintas finalidades.

- Puntuaciones directas individuales. Se obtienen tras la corrección de una prueba, utilizando los criterios recogidos en 3.1. Gracias a ellas, el profesorado puede conocer el desempeño de un alumno o una alumna en cada uno de los ítems de la prueba así como la puntuación total en la misma, esta última refleja la competencia general del alumno o la alumna.
- Puntuaciones individuales por competencias. Se obtienen considerando las respuestas del alumno o la alumna a los ítems asociados a cada una de las competencias básicas medidas. Se expresan como porcentajes sobre la puntuación en el conjunto de ítems que corresponde a cada competencia.
- Puntuaciones individuales transformadas. Se obtienen a partir de las puntuaciones directas individuales. Estas puntuaciones tienen como media 500 y desviación típica 100. Su distribución sigue un modelo normal, de modo que entre 400 y 600 puntos se encuentran dos tercios de los individuos. Esta puntuación refleja el nivel de competencia logrado por el alumno o la alumna en un ámbito determinado; dicha puntuación tiene asociado uno de los 6 posibles niveles de competencia definidos.
- Puntuaciones directas para grupo y centro. Se obtienen como media aritmética de las puntuaciones logradas para cada uno de los ítems y para el conjunto de la prueba considerando todos los individuos de un grupo o de un centro. El valor promedio refleja la competencia general medida para un grupo y para el centro.
- Puntuaciones por dimensiones en el ámbito de grupo y de centro. Se obtienen como media aritmética de las puntuaciones en los ítems asociados a cada una de las competencias medidas en un mismo ámbito. Se expresan como porcentajes de grupo y centro para cada competencia medida.

- Puntuaciones transformadas en el ámbito de grupo y de centro. Se obtienen a partir de la transformación de las puntuaciones directas obtenidas por los alumnos y las alumnas para cada uno de los grupos y del centro.

Para la **aplicación muestral** (prueba de contraste), las pruebas administradas proporcionan diferentes tipos de puntuaciones, en respuesta a distintas finalidades.

- Puntuaciones directas individuales. Se obtienen tras la corrección de una prueba, utilizando los criterios recogidos en 3.1. Gracias a ellas, se puede conocer el desempeño de un alumno o alumna en cada uno de los ítems de la prueba.
- Estimaciones de competencia individual. Se obtienen a partir de las puntuaciones directas individuales y representan la probabilidad de que un sujeto con una competencia concreta responda correctamente a un ítem con una dificultad y discriminación determinadas. La competencia de un alumno o una alumna en un ámbito competencial determinado se presenta mediante una puntuación que se sitúa en una escala con media 500 y desviación típica 100; dicha puntuación tiene asociado uno de los 6 posibles niveles de competencia definidos. A partir de dicha puntuación y nivel, el profesorado puede conocer la competencia individual de un alumno o una alumna, el nivel en que se sitúa y su significado, teniendo en cuenta la dificultad y discriminación de los ítems a los que ha respondido en un ámbito competencial concreto.
- Estimaciones de competencia individual ponderadas. Se obtienen a partir de las puntuaciones directas individuales, de algunas variables del entorno (medidas a partir de un cuestionario de contexto) y de las estimaciones de competencia individual. Tomando como referencia estas puntuaciones, se puede conocer la competencia individual de un alumno o una alumna en un ámbito competencial determinado ponderada a partir de variables del entorno, cuya influencia ha sido previamente estimada.
- Puntuaciones ponderadas por centro. Se obtienen a partir de las puntuaciones de competencia individual ponderada de los alumnos y las alumnas del centro que han respondido a la prueba. Representan la puntuación promedio de la competencia estimada del alumnado del centro para un ámbito competencial determinado. Dichas puntuaciones se obtienen para las dos competencias básicas que son objeto de evaluación y permiten que los centros conozcan el nivel competencial del conjunto de sus alumnos y alumnas.
- Puntuaciones comparadas entre centros. Se obtienen a partir de las puntuaciones ponderadas obtenidas en todos los centros participantes. Permiten situar al centro con relación al valor medio observado para el conjunto de los centros participantes.

3.2.2. Obtención de resultados a partir de la aplicación informática.

La aplicación informática que se describió en 3.1.2. permite a los centros el acceso a las puntuaciones obtenidas en las pruebas, a las que se hace referencia en 3.2.1. Concretamente:

- Para cada alumno o alumna, la aplicación informática proporciona la siguiente información: puntuación directa, puntuación transformada, resultados alcanzados en las distintas "Dimensiones de la competencia", resultado global en la competencia evaluada.
- Para un grupo dado a cuyos alumnos y alumnas se ha administrado la prueba de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española), la aplicación informática proporciona la siguiente información: puntuación directa, puntuación transformada, resultados alcanzados en las distintas "Dimensiones de la competencia", resultado global en la competencia evaluada, comparaciones con diversos ámbitos de interés para el análisis de los propios centros.
- Para un centro a cuyos alumnos y alumnas se ha administrado la prueba de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española), la aplicación informática proporciona la siguiente información: puntuación directa, puntuación transformada, resultados alcanzados en las distintas "Dimensiones de la competencia", resultado global en la competencia evaluada, comparaciones con diversos ámbitos de interés para el análisis de los propios centros.

La aplicación informática procesa esta información presentando en pantalla diversos gráficos e imágenes para facilitar la interpretación de los datos ofrecidos.

4. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA PRUEBA.

Las pruebas que se utilizan en la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española), se han sometido a diferentes metodologías para garantizar su validez de contenido y de constructo.

En la redacción de los ítems así como en la elaboración de las pruebas ha participado un "panel de expertos", formado por maestros y maestras de Educación Primaria, especialistas en el ámbito objeto de evaluación; el trabajo estuvo coordinado por un inspector, especialista en la disciplina. El "panel de expertos" ha identificado y definido las competencias objeto de evaluación, sometiéndolas a revisión por otros profesores y profesoras especialistas.

La redacción de los ítems, por las personas expertas, se ha realizado a partir de la identificación de "situaciones problema" que adoptan la forma de textos escritos, grabaciones en audio, dibujos e imágenes. Cada uno de los ítems se ha asociado a una o varias de las competencias básicas definidas, construyendo tablas de especificaciones para las diversas dimensiones de las citadas competencias.

Los bancos de ítems resultantes se han configurado en un formato que identifica su relación con las competencias establecidas así como los criterios de corrección de las respuestas de los sujetos. En Educación Primaria, el banco de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española) consta de 19 situaciones problema y de 77 ítems.

A partir de cada uno de los bancos de ítems mencionados se extrajeron cuatro modelos de prueba; de modo que en uno cualquiera de ellos estaban representadas todas las competencias objeto de evaluación. Cada ítem incluido en uno cualquiera de los modelos de prueba fue sometido a un estudio piloto en el que participaron 20 centros, en los que se imparte Educación Primaria, y un total de total 1000 alumnos y alumnas.

Los datos obtenidos tras la aplicación piloto se han analizado con técnicas de la Teoría de Respuesta al Ítem. Concretamente, el modelo de crédito parcial generalizado (Muraki, 1992) y el modelo de respuesta graduada (Samejima, 1969).

La selección de los mejores ítems para cada una de las pruebas y etapas se ha realizado a partir de los modelos estadísticos considerados. Así, para seleccionar un ítem se ha recurrido a un estadístico chi-cuadrado para medir la bondad de ajuste al modelo logístico de referencia, con un nivel de significación $\alpha=0.05$.

Una vez seleccionados los ítems que cumplían dicho criterio, se ha tenido en cuenta la dificultad del ítem, seleccionando aquellos que cuentan con un parámetro de dificultad igual o inferior a 1.70, intentando excluir con ello los elementos que han requerido un nivel de competencia excesivamente alto para ser respondidos correctamente. Los niveles de competencia fijados suponen retener ítems en los que el porcentaje de respuestas correctas o parcialmente correctas se sitúa por encima del 20%.

Finalmente, los ítems resultantes han sido ubicados en matrices de especificaciones que relacionan ítems y competencias. En estas matrices, cada celda recoge al menos un ítem para cada una de las competencias que se miden en un ámbito competencial y etapa educativa determinadas. En las celdas en las que se concentra un mayor número de ítems se ha descartado a algunos de ellos, favoreciendo de ese modo que la prueba resultante sea más equilibrada. El objetivo ha sido cubrir las diferentes competencias de la matriz, así como equilibrar en lo posible el peso de las mismas en la prueba.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN.

Teniendo en cuenta el carácter formativo de la evaluación, lo más interesante de la explotación de resultados es la adopción de posibles medidas para mejorar el nivel de desarrollo competencial logrado por el alumnado.

La elaboración de un informe global de evaluación en el ámbito de la Comunidad Autónoma, en base a los resultados de la «Evaluación de Diagnóstico», constituye una vía para el conocimiento del sistema educativo, haciendo posible que éste puede autorregularse de modo constante. Con ese fin, los resultados obtenidos para nuestra Comunidad van a ser desagregados en función del contexto socioeconómico y cultural del alumnado que acude a los centros. Así, van a definirse diferentes niveles, partiendo de indicadores que permitan la ubicación del alumnado. Entre los indicadores posibles uno de los más relevantes es sin duda la titulación académica de los padres y de las madres. En función de los resultados que arroje la medición de indicadores, los centros serán considerados de un nivel socioeconómico y cultural alto, medio o bajo.

Al margen de este tipo de resultados, la aplicación muestral (prueba de contraste) permite además analizar las características técnicas de la prueba, determinando su fiabilidad y validez.

Sin embargo, donde más claramente está presente la función formativa de la evaluación es en la autoevaluación que pueden hacer los centros sobre las competencias desarrolladas por su alumnado. La interpretación de los resultados corresponde a los propios centros, donde esta información cobra significado y donde podrá ser utilizada directamente con un sentido formativo.

Los resultados de la evaluación muestral (prueba de contraste), desagregados en función del contexto socioeconómico y cultural, proporcionan referencias normativas para la interpretación de los resultados obtenidos en cada uno de los centros evaluados (tanto en la evaluación muestral como censal) de acuerdo con el contexto en que se ubican. Así, cada centro puede comparar sus puntuaciones con las puntuaciones promedio obtenidas para la totalidad de los centros o para los que atienden a alumnado de un contexto socioeconómico y cultural similar al suyo.

Por ese motivo, es fundamental que los centros lleguen a conectar este diagnóstico con planes y actuaciones de mejora que permitan la intervención sobre individuos o grupos con el interés de mejorar el nivel de competencia en comunicación lingüística logrado.

Los centros habrán de llevar a cabo una valoración de los resultados de la evaluación, tratando de identificar posibles factores que estén condicionando tales resultados. En esta reflexión, en la que habrá de participar la comunidad educativa y especialmente el profesorado del centro, debería prestarse atención a:

- Competencias para las que los niveles obtenidos en el centro estén claramente por debajo de los criterios establecidos.
- Competencias para las que se registran niveles inferiores a los valores medios normativos.
- Competencias que registran los valores medios más bajos, dentro del conjunto de competencias evaluado.
- Alumnos o alumnas que se sitúan en niveles especialmente deficitarios en las competencias evaluadas.

La reflexión sobre los resultados de la evaluación puede tomar en consideración otras informaciones y resultados disponibles en el centro. *La evaluación de competencias aporta una información complementaria sobre el aprendizaje del alumnado, que viene a sumarse a la que viene proporcionando en los centros la evaluación más estrechamente unida a los currículos de las materias y al proceso de enseñanza aprendizaje.* De acuerdo con toda esa información, será posible adoptar medidas dirigidas a alumnos o alumnas concretos que requieran un refuerzo educativo y medidas generalizadas en el centro, que podrían operativizarse, en su caso, a través del diseño y ejecución de acciones de mejora. Esas acciones pasarían a formar parte de la planificación anual del centro, e incluirían al menos los siguientes apartados:

- Descripción de la situación deficitaria de partida.
- Objetivos previstos con relación al desarrollo de las competencias.
- Actuaciones contempladas, con indicación de agentes encargados de llevarlas a cabo y recursos necesarios.
- Temporalización de las actuaciones.
- Evaluación prevista de la acción de mejora.

5.1. Interpretación de las puntuaciones.

La «Prueba de la evaluación de diagnóstico de competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española)» para la Educación Primaria ofrece, tras su aplicación al alumnado, el nivel competencia en comunicación lingüística del centro y de cada grupo.

Dicho nivel se ha establecido a partir de la transformación de las puntuaciones directas de los alumnos y las alumnas, de modo que los valores utilizados para describir la competencia lingüística se sitúan en una escala cuyo valor promedio es de 500 puntos. Teniendo en cuenta las desviaciones respecto a ese valor promedio se han identificado hasta 6 intervalos, cada uno de ellos de 67 puntos y asociado a un nivel competencial diferente.

La descripción de los seis niveles de competencia establecidos se ha realizado examinando la dificultad de los ítems para el alumnado situado en cada nivel de competencia. Igualmente se ha considerado que cada nivel

engloba al anterior, de tal manera que los rasgos enunciados en un nivel vendrían a sumarse a los que caracterizan el nivel inmediatamente inferior. Para la competencia en comunicación lingüística (lengua española), los niveles de competencia son los que se recogen en el cuadro siguiente:

Competencia en comunicación lingüística (lengua española).	
Educación Primaria	
Nivel 1 ≤ 366	Importantes déficits en cuanto a desarrollo de las competencias lingüísticas, que impiden al sujeto aplicarlas para responder con acierto a diferentes situaciones escolares o cotidianas.
Nivel 2 367-433	Competencias deficitarias, aunque con incipiente desarrollo. Su aplicación permite al sujeto responder con acierto parcial a algunas situaciones en las que se desenvuelve.
Nivel 3 444-500	Desarrolla parcialmente algunas competencias: extrae determinadas informaciones de textos escritos y orales, realiza interpretaciones y valoraciones parciales del contenido de un texto, elabora síntesis incompletas, respeta algunas convenciones ortográficas y de puntuación, aunque presenta errores importantes. En definitiva, su competencia en comunicación lingüística es claramente mejorable.
Nivel 4 501-567	Desarrollo aceptable de la mayoría de las competencias definidas, aunque presenta deficiencias objeto de corrección. En este nivel pueden situarse el alumnado que presenta un nivel adecuado de comprensión y expresión. Capta sin grandes dificultades las ideas esenciales de un texto, aplica el dominio de la lengua para resolver las situaciones problema propuestas. No obstante, su nivel de desarrollo competencial no es óptimo, bien porque presenta ciertas deficiencias en la producción de textos sobre todo en aspectos de cohesión sintáctica, de precisión semántica o de corrección ortográfica, bien porque su comprensión es incompleta, bien porque tiene dificultad para interpretar y valorar ciertos textos.
Nivel 5 568-634	Comprende las relaciones entre las ideas de un texto, identificado su estructura. Elaborar un resumen sobre un tema específico. Reconoce y comprende los rasgos característicos de diversos tipos de textos. Produce textos coherentes con la intención comunicativa y adecuados a la situación de comunicación, dotados de coherencia semántica, cohesión sintáctica, propiedad léxica y corrección ortográfica.
Nivel 6 > 634	Alto desarrollo de las competencias en los ámbitos de la comprensión oral y escrita, y la expresión escrita. En este nivel se encuentra el alumnado que aplica las competencias adquiridas de manera brillante y creativa.

Cuadro 1. Caracterización de los niveles de competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria.

Para determinar el nivel de competencia lingüística de un centro o grupo debe ponerse en relación la puntuación en competencia general obtenida por el centro y los valores recogidos en el Cuadro 1.