

Evaluación general del sistema

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Marcos de las competencias plurilingüe y digital y marco para analizar la inclusión en el sistema educativo



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



Plan de Recuperación,
Transformación y Resiliencia

Marcos de las competencias plurilingüe, digital y marco para analizar la inclusión en el sistema educativo

Evaluación general del
sistema educativo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL
INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Madrid 2024

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es/

MARCOS DE LAS COMPETENCIAS PLURILINGÜE, DIGITAL Y MARCO PARA ANALIZAR LA INCLUSIÓN EN EL
SISTEMA EDUCATIVO
EVALUACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa <http://www.educacionyfp.gob.es/inee>

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2024
NIPO línea: 164-24-163-7

Índice

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| ANEXO IV. MARCO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE. 6.º EP Y 4.º ESO | 11 |
| Introducción | 11 |
| <i>Qué entendemos en este Marco por «competencia plurilingüe»</i> | 11 |
| <i>El concepto de competencia plurilingüe</i> | 12 |
| <i>Contexto sociolingüístico español</i> | 14 |
| Plurilingüismo y Multilingüismo | 16 |
| La competencia plurilingüe en el currículo | 17 |
| <i>Descriptoros operativos al completar la Educación Primaria</i> | 18 |
| <i>Descriptoros operativos al completar la educación básica</i> | 23 |
| Contextos de uso de la lengua | 31 |
| Escalas de descriptoros de la competencia plurilingüe | 31 |
| Técnica de medición | 32 |
| <i>Procesos cognitivos para ítems en la comprensión plurilingüe</i> | 33 |
| 6.º de Educación Primaria | |
| 4.º de Educación Secundaria Obligatoria | |
| <i>Indicadores de logro para preguntas en el aprovechamiento plurilingüe</i> | 36 |
| 6.º de Educación Primaria | |
| 4.º de Educación Secundaria Obligatoria | |
| Orientaciones metodológicas para desarrolladores de ítems | 46 |
| Bibliografía | 98 |
| ANEXO V. MARCO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL. 6.º EP Y 4.º ESO | 103 |
| Presentación de la competencia digital y su evaluación | 103 |
| <i>Definición de la competencia digital</i> | 104 |
| <i>La evaluación de la competencia digital</i> | 104 |
| <i>La evaluación de las actitudes</i> | 105 |
| <i>La descripción de la competencia digital en el perfil competencial</i> | 106 |
| Dimensiones de la Competencia Digital | 108 |
| <i>Descriptor operativo</i> | 109 |
| <i>Subcompetencia</i> | 109 |
| <i>Ámbito de aplicación</i> | 110 |
| <i>Proceso cognitivo</i> | 112 |
| <i>Contexto</i> | 113 |

| | |
|---|-----|
| Indicadores de logro: 6.º EP | 114 |
| Indicadores de logro: 4.º ESO | 124 |
| La prueba de la competencia digital | 134 |
| <i>Estructura de las pruebas de evaluación de la competencia digital</i> | 134 |
| <i>Propuesta de distribución para las distintas dimensiones</i> | 134 |
| Matrices de especificaciones | 138 |
| <i>Matriz de especificaciones de 6.º EP</i> | 138 |
| <i>Matriz de especificaciones de 4.º ESO</i> | 139 |
| Ejemplos de estímulos y de ítems de competencia digital | 140 |
| <i>Ejemplos de estímulos y de ítems para el curso de 6.º EP</i> | 140 |
| <i>Ejemplos de estímulos y de ítems para el curso de 4.º ESO</i> | 161 |
| | |
| ANEXO VI. MARCO PARA ANALIZAR LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO | 183 |
| Introducción | 183 |
| La educación como derecho básico para toda la ciudadanía | 185 |
| La inclusión desde una perspectiva educativa | 186 |
| El Diseño Universal para el Aprendizaje: un referente para transformar culturas, políticas y prácticas educativas | 187 |
| Una visión inclusiva como eje transversal de toda evaluación | 190 |
| Estructura dimensional del cuestionario de contexto sobre el nivel y grado de inclusión educativa | 192 |
| Propuesta de cuestionario de contexto sobre el nivel y grado de inclusión educativa | 201 |
| <i>Cuestiones dirigidas al director o directora del centro educativo</i> | 202 |
| <i>Cuestiones dirigidas al equipo de atención a la diversidad (Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje/Orientadores y orientadoras)</i> | 211 |
| <i>Cuestiones dirigidas al tutor o tutora</i> | 225 |
| <i>Utilización del DUA como estrategia metodológica. Cuestionario dirigido al tutor o tutora, y a los especialistas (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Equipo de Orientación, etc.)</i> | 232 |
| Bibliografía | 238 |
| | |
| AGRADECIMIENTOS | 243 |

Presentación

Las evaluaciones externas del sistema educativo, según se recoge en la legislación educativa vigente, tienen como finalidad contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo y ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas. Por otro lado, proporcionarán información acerca del grado de consecución de los objetivos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos establecidos en relación con la demanda de la sociedad.

La Ley prevé distintas herramientas para la evaluación del sistema, entre ellas las evaluaciones externas. Entre las novedades introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se encuentra la Evaluación general del sistema que, a través de pruebas destinadas a medir el desarrollo de las competencias clave del alumnado, y en combinación con cuestionarios de contexto, ofrece un completo panorama de nuestro sistema en relación con la adquisición por parte del alumnado de dichas competencias, además del contexto educativo, social y cultural en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El marco general de la Evaluación general de sistema se publicó en julio de 2023 en el volumen titulado «Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico». En el capítulo B de dicho marco se recogen las características generales de esta evaluación. Como anexos de ese capítulo se desarrollaban los marcos de la competencia en comunicación lingüística, la competencia STEM y el marco para analizar el contexto educativo. En el volumen que ahora se presenta, se incorporan los marcos de evaluación correspondientes a las competencias plurilingüe y digital. Además, el tercer apartado de esta publicación recoge el marco para analizar la inclusión educativa en esta evaluación.

La Evaluación general del sistema, de ámbito nacional, se realiza de forma periódica al final de la etapa de Educación Primaria (6.º EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (4.º ESO). En el curso 2022-2023 se llevó a cabo un primer piloto, en el que participaron 243 centros de las distintas comunidades autónomas y en el que se incluyeron las competencias en comunicación lingüística y STEM. En el curso 2024-2025 se realizará un piloto de las competencias plurilingüe y digital. Como consecuencia del análisis de los resultados de ambos pilotos se configurarán pruebas de las cuatro competencias que reúnan propiedades psicométricas adecuadas y que permitan describir diferentes niveles de desarrollo de las competencias de manera apropiada.

Esta evaluación, además de analizar el sistema educativo en un momento concreto, permitirá obtener tendencias y proporcionará información valiosa que permita guiar las decisiones sobre política educativa, además de aportar materiales útiles para el profesorado, como los modelos de pruebas y los ítems liberados. En relación con las unidades de evaluación, próximamente se publicarán en la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/>) varios modelos de unidades e ítems en formato digital, que es en el que se aplicará esta evaluación, con el fin de que la comunidad educativa conozca el tipo de pruebas que se propondrán en las futuras evaluaciones.

Todos los materiales complementarios, tales como las unidades demo digitalizadas o los audios descargables, pueden encontrarse en la web del INEE.



Marco de evaluación de la competencia plurilingüe

Evaluación general del sistema educativo



Evaluación general del sistema educativo

Marco de evaluación de la competencia plurilingüe

Artículo 143.2 de la LOE modificada por la LOMLOE «[...] en el último curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas [...] llevarán a cabo, con carácter muestral y plurianual, una evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos o alumnas»

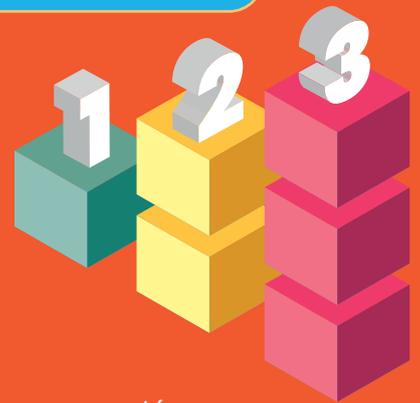
DIMENSIONES

Comprensión plurilingüe



TÉCNICAS DE MEDICIÓN

Indicadores de logro repartidos en 3 niveles de complejidad.



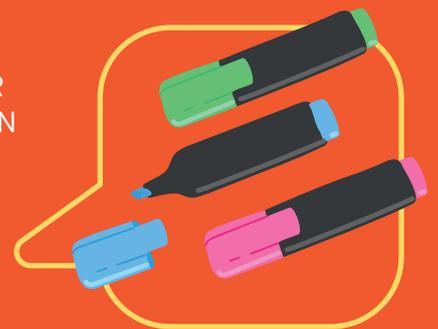
Aprovechamiento del repertorio plurilingüe



Indicadores de logro que evalúan estrategias de mediación según las funciones de:



TRANSMITIR INFORMACIÓN ESPECÍFICA



RESUMIR TEXTOS



EXPLICAR TEXTOS



TRADUCIR TEXTOS



CONTEXTOS

SOCIAL



Introducción

Qué entendemos en este Marco por «competencia plurilingüe»

El objetivo principal del presente Marco es guiar la evaluación y, mediante ella, contribuir al fomento del plurilingüismo individual y el multilingüismo social¹. Este es un objetivo europeo (Consejo de Europa, 2001) que debe ser abordado desde el aula de idiomas por el profesorado de lenguas y en colaboración con las autoridades educativas. La promoción de la competencia plurilingüe tiene como meta facilitar la movilidad y la empleabilidad en un territorio tan plural y heterogéneo como Europa y donde en la actualidad existen 24 lenguas oficiales reconocidas, además de otras 60 lenguas regionales y minoritarias².

Durante los últimos 20 años, las políticas desarrolladas en el seno de la Unión Europea han enfatizado el potencial de la educación bilingüe para mejorar el aprendizaje de segundas lenguas en todos los niveles educativos. Con este objetivo en mente, el Consejo de Europa ha implementado proyectos educativos internacionales que pretenden promocionar el multilingüismo a gran escala, mediante el apoyo a los Estados miembros de la Unión, para lograr que todos los europeos consigan un nivel de competencia lingüística que les permita comunicarse en, al menos, dos lenguas diferentes a su lengua materna. La Unión Europea marcó claramente su agenda para promocionar el plurilingüismo entre la ciudadanía de la Unión en el libro blanco *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Comisión Europea, 1995), en el que ya formulaba el objetivo de conseguir que toda la ciudadanía se comunicara en dos idiomas, además de su propia lengua materna, para el año 2010. Este documento apoya que el aprendizaje de idiomas sea desarrollado tan pronto como sea posible, y argumenta la importancia de esta medida en el hecho de que un incremento en la competencia lingüística fomenta la movilidad de los ciudadanos y promueve sus posibilidades de inserción laboral en cualquier Estado miembro de la Unión Europea. La creación de una cartera específica para el multilingüismo (la Dirección General de Multilingüismo) en la Unión Europea ratificó claramente el compromiso de los Estados miembros para desarrollar políticas que facilitaran y fomentaran el aprendizaje de idiomas, y se cristalizó en el llamado «Objetivo Barcelona» (o el objetivo de 1 + 2), acordado en el año 2002, que especificaba que todos los ciudadanos deberían conseguir comunicarse de manera independiente en dos lenguas diferentes a su lengua materna. Sin duda, todas las políticas y medidas tomadas en el seno de la Comisión Europea han propiciado la creación de un contexto favorable al multilingüismo en el continente, y han servido de acicate para estimular el plurilingüismo individual. Sin embargo, es un hecho que el elemento más determinante para lograr este objetivo es la educación que se ofrece en las escuelas.

1. La Comisión Europea separa, de forma consistente, en documentos oficiales el término bilingüismo (entendido como la habilidad individual de hablar dos lenguas), del plurilingüismo (la capacidad de una persona de hablar varias lenguas), y el multilingüismo (que hace referencia a aquellos territorios donde se hablan varias lenguas o existen lenguas en contacto).

2. Datos oficiales de la Unión Europea. Fuente: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en

El concepto de competencia plurilingüe

Es importante apuntar que, a juzgar por el concepto de competencia comunicativa, en los últimos años se ha utilizado el término «competencia plurilingüe» para referirse a la habilidad en el manejo de varias lenguas y que puede ser definido como:

«The ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw!» (Coste, et al., 2009).

«La habilidad de utilizar lenguas con el propósito de comunicarse y participar en interacción intercultural, donde una persona, vista como un actor social, tiene competencia, en grados diversos, en varias lenguas y experiencia en varias culturas. Esto no se ve como la superposición o yuxtaposición de competencias distintas, sino más bien como la existencia de una competencia compleja o incluso compuesta, de la cual el actor social puede aprovecharse» (Coste, et al., 2009).

El concepto de competencia plurilingüe tiene un claro paralelismo con el modelo de multicompetencia propuesto por Cook (1993) hace ya varias décadas, y que supuso un impulso y una inspiración para las investigaciones que tenían como objetivo analizar las posibles ventajas de que un hablante disponga de «varias» competencias lingüísticas. La teoría de la multicompetencia de Cook se resume en el siguiente extracto:

«But suppose it is normal for the human being to be multi-competent, abnormal to be a monolingual. Being an Englishman, this may be hard for me to digest, but if I came from Belgium, or the Cameroon, or Hong Kong I might find it easier. In statistical terms most human beings in fact know two or more languages rather than one: it may well be unusual to possess only mono-competence. To give a few disparate figures: Harding/Riley (1986) point out 'there are 3000-5000 languages in the world but only about 150 countries to fit them all into'; the European Commission (1987) found that 83% of 20-24 years old in Europe had studied a second language; the population of the United States in 1976 included nearly 28 million who had a non-English mother tongue (Wardhaugh, 1987); the Linguistic Minorities Project (1983) found 30.7% of children in the London Borough of Haringey spoke another language than English at home. Multi-competence is probably more typical of the human race than mono-competence» (Cook, 1993).

«Pero supongamos que es normal que el ser humano sea multicompetente, anormal ser monolingüe. Al ser inglés, esto podría ser difícil de asimilar para mí, pero si viniera de Bélgica, Camerún o Hong Kong, quizás lo encontraría más fácil. En términos estadísticos, la mayoría de los seres humanos en realidad conocen dos o más idiomas en lugar de uno solo; puede que sea inusual poseer solo monocompetencia. Para dar algunos datos dispares: Harding/Riley (1986) señalan que 'hay entre 3000 y 5000 idiomas en el mundo, pero solo alrededor de 150 países para encajarlos a todos'; la Comisión Europea (1987) encontró que el 83% de los europeos de 20-24 años habían estudiado un segundo idioma; la población de los Estados Unidos en 1976 incluyó casi 28 millones de personas con una lengua materna diferente al inglés (Wardhaugh, 1987); el Proyecto de Minorías Lingüísticas (1983) descubrió que el 30,7% de los niños en el Borough de Haringey en Londres hablaban en casa un idioma distinto al inglés. La multicompetencia es probablemente más típica de la raza humana que la monocompetencia» (Cook, 1993).

Actualmente el término «competencia intercultural y plurilingüe» cuenta con más aceptación, probablemente por su idoneidad en el actual marco social y demográfico resultante de la globalización y los movimientos migratorios. La competencia intercultural y plurilingüe no ha de ser entendida como la suma de «varias» competencias lingüísticas en diferentes lenguas, sino como una competencia compleja, específica y propia de cada individuo hacia todas las lenguas y culturas con las que interactúa. Utilizando la analogía de la catedrática cubano-estadounidense Ofelia García sobre el bilingüismo, al igual que el bilingüismo no es la suma de dos monolingüismos, la competencia plurilingüe no se alcanza sumando competencias en varias lenguas. La competencia plurilingüe es, por lo tanto, la capacidad que tiene el hablante de comunicar e interactuar culturalmente y en el discurso en lenguas diversas y a distintos niveles. Daniel Madrid enfatiza que la dimensión europea es un aspecto necesario en la formación del profesorado y establece los siguientes objetivos y contenidos básicos (Madrid, 2004: 9):

- Valorar la diversidad cultural y lingüística de Europa y de las minorías étnicas que se han establecido en el continente.
- Desarrollar en clase una perspectiva multicultural y multiétnica que apoye la diversidad y compartirla con el profesorado en formación.
- Estudiar las aportaciones artísticas, literarias, musicales e históricas de diferentes figuras mundiales; estudiar sus similitudes, adaptaciones e influencias en los esquemas culturales de los posibles destinatarios.
- Estudiar las diversidades culturales e interétnicas y el grado de comprensión interracial del alumnado a través de la exploración y comparación de las similitudes y diferencias sociales, culturales, étnicas, raciales y de género.

Son varios los autores que establecen que la competencia plurilingüe es uno de los objetivos que se deben perseguir en la enseñanza de lenguas (Bernaus, 2004; González Piñero, et al., 2010; Madrid y Hughes, 2011; Vez, 2009) y es, indiscutiblemente, uno de los ejes que vertebra la enseñanza integrada de contenidos y lenguas.

En este contexto, resulta pertinente recordar lo que se establece en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

«La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática».

Es decir, nos referiremos a la competencia plurilingüe como **la capacidad del alumnado para comunicarse de forma efectiva y funcional en varias lenguas, lo que se traduce en el dominio de la lengua materna, una lengua extranjera -al menos-, y -en su defecto- la segunda o segundas lenguas que puedan coexistir en determinados territorios.**

A pesar de que las ventajas del plurilingüismo están debidamente identificadas y justificadas en la literatura científica (Cummins, 2006; Lasagabaster, 2003), es necesario profundizar en el enfoque plurilingüe de enseñanza de lenguas y continuar trabajando en un modelo en el que esta no se afronte de forma aislada ni en el currículo, ni en los centros.

Contexto sociolingüístico español

En el sistema educativo español se pueden estudiar cinco lenguas extranjeras, una de ellas obligatoria; además, puede haber segunda e incluso tercera lengua extranjera. El inglés actúa como la lengua extranjera *de facto*, dado su papel como lengua franca internacional, y el castellano, una de las lenguas más habladas y con mayor presencia en el mundo, convive con otras lenguas de ámbito autonómico –el euskera, el catalán, el gallego y el valenciano– que tienen estatus cooficial en cinco Comunidades: Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco. La riqueza lingüística de nuestro país se define en el artículo 3 de la Constitución de 1978, que establece lo siguiente:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

El presente Marco parte de la convicción de que la educación plurilingüe no ha de restringirse a la del aprendizaje únicamente de la lengua inglesa³ o de lenguas extranjeras y de que es imprescindible estimular un bilingüismo activo en el alumnado mediante el fomento de una verdadera competencia comunicativa que permita el uso de la lengua de manera social en cualquier uso, circunstancia o registro.

Bajo este prisma se posiciona la investigación realizada en la última década; autores como Jenkins (2009, 2015) defienden la hipótesis de que en los próximos años asistiremos a la consolidación internacional de un panorama mucho más diverso, en el que se tenderá al *multilingualism with English*. Esta teoría está refrendada por el trabajo de Mauranen (2016), que afirma lo siguiente:

«English will keep changing as it has done throughout its history, with second-language users as an increasingly important influence in the thoroughly globalised contemporary world. It is unlikely to supplant local languages in its function as a lingua franca, but to complement the linguistic diversity that lives on locally and regionally. The rate of change is harder to foresee - language change never takes place at even speed - but one might surmise that the magic number of three generations, which holds for a variety of social changes including language shift might be something to go on in predicting major changes in the use and forms of English. At present, we are really talking about the first global generation of ELF, if we date it back to roughly the

3. Durante el curso 2020-2021, un 99 % y un 98,3 % del alumnado estudió inglés como primera lengua extranjera, respectivamente, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. (Datos y cifras del curso escolar 2022-2023, Ministerio de Educación y Formación Profesional).

adoption of the Internet. The one thing we can predict with certainty is that English will keep changing» (Mauranen, 2016).

«El inglés seguirá cambiando, como lo ha hecho a lo largo de su historia, con la influencia por parte de los usuarios de segunda lengua, cada vez más importante en el mundo globalizado actual. Es poco probable que suplante a las lenguas locales en su función de lengua franca, pero podrá servir de complemento a la diversidad lingüística que persiste a nivel local y regional. La velocidad del cambio es más difícil de prever, ya que el cambio lingüístico nunca se produce a un ritmo constante, pero se podría suponer que el número mágico de tres generaciones, que se aplica a una variedad de cambios sociales, incluido el cambio de idioma, podría ser un indicio en la predicción de cambios importantes en el uso y las formas del inglés. En la actualidad, estamos hablando de la primera generación global del inglés de lengua franca (ELF, en sus siglas en inglés), si retrocedemos hasta aproximadamente la adopción de Internet. Lo único que podemos predecir con certeza es que el inglés seguirá cambiando» (Mauranen, 2016).

En definitiva, los hablantes nativos de inglés podrían desarrollar una relación específica con esta lengua al aceptarla como herramienta de comunicación intercultural (y, frecuentemente, entre hablantes no nativos de inglés), mientras que se tiende hacia un multilingüismo con su lengua materna y segundas lenguas.

En este documento se utilizará el término «lengua adicional» para referirse a cualquier lengua que no sea la lengua primera (L1) de instrucción. Este término hace referencia a cualquier lengua que manejen los hablantes además de su L1, sin aportar una valoración sobre el estatus legal (oficial, cooficial, etc.), su número de hablantes o su importancia relativa, ya que en el contexto del multilingüismo se interpreta que todas las lenguas son valiosas y su conocimiento aporta riqueza a sus hablantes.

Plurilingüismo y multilingüismo

Las competencias clave, cuya descripción aparece en la Recomendación de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente del Consejo de la Unión Europea, forman parte del primer paquete de medidas encaminadas al logro de los objetivos para el Espacio Europeo de Educación 2025. En este documento se establecen un total de ocho competencias entre las que se encuentra la competencia multilingüe definida como: «*La habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencias que la lectoescritura: se basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. Las competencias lingüísticas incluyen una dimensión histórica y competencias interculturales. Se asienta en la habilidad para mediar entre lenguas y medios diferentes tal como se destaca en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En su caso, podrá incluir el mantenimiento y adquisición adicional de competencias en la lengua materna, así como el dominio de (una) lengua(s) oficial(es) de un país.*

En nota al pie 1 se hace alusión al uso de los términos «plurilingüismo» y «multilingüismo» y se aclara que «aunque el Consejo de Europa utiliza el término *plurilingüismo* para referirse a la competencia de múltiples lenguas de las personas, los documentos oficiales de la Unión Europea utilizan el término *multilingüismo* para describir tanto las competencias individuales como las situaciones sociales. Se debe en parte a las dificultades para distinguir entre *plurilingüe* y *multilingüe* en otras lenguas distintas del inglés y el francés». Vemos, por tanto, que con los términos «plurilingüismo» y «multilingüismo» existe un amplio debate al respecto de la preferencia por uno u otro. A pesar de este debate, en la lengua española existen ciertos matices de sentido entre uno y otro término que resulta relevante explicar.

La diversidad lingüística puede darse de dos modos distintos: el plurilingüismo y el multilingüismo. En el *Diccionario de términos clave de ELE* se explica la diferencia entre ambos conceptos indicando que, mientras el multilingüismo es «el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada» (es decir, que se podría lograr, por ejemplo, aumentando la diversidad de la oferta educativa en lenguas en un centro), el plurilingüismo «hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas». Por lo tanto, en el caso del plurilingüismo, existe una interrelación entre las lenguas que conoce un individuo que no existe en el multilingüismo, que alude únicamente a la coexistencia de dichas lenguas en la sociedad. El plurilingüismo, así, no se describe como «la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia completa e incluso compuesta» en un individuo, tal y como establece el MCER (2001, sección 8.1).

Teniendo en cuenta estas definiciones, y tomando como horizonte la finalidad comunicativa y la relación intercultural, el dominio de una o más lenguas estudiadas y consideradas de forma aislada carece de utilidad como objetivo de aprendizaje. En su lugar, el plurilingüismo se revela como competencia esencial, pues supone el desarrollo de un repertorio

lingüístico que un individuo pueda usar en cualquier contexto comunicativo. En otras palabras, y como se recoge en el MCER, más allá del multilingüismo, el enfoque plurilingüe *«enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan»*. (MCER 2001, sección 1.3).

La competencia plurilingüe en el currículo

Los perfiles competenciales representan lo que se pretende que los estudiantes alcancen al final de cada etapa, siendo determinante que, con el fin de lograr esos perfiles, las Administraciones educativas, los centros y el profesorado aúnen fuerzas y realicen un trabajo de colaboración constante. Tanto los docentes como los gestores y todos aquellos que, de forma directa o indirecta, tienen responsabilidades en el ámbito educativo deberían encontrar en el perfil competencial la matriz que oriente la toma de decisiones para el desarrollo curricular. Cada una de las competencias contempladas en la *Recomendación* del Consejo de la UE disponen de su perfil competencial.

Para la elaboración de estos perfiles competenciales se han tomado como referentes tanto la definición de las competencias redactada por la UE como la literatura a ese respecto elaborada desde el Consejo de Europa. La competencia plurilingüe forma parte de las 8 competencias clave propuestas para el aprendizaje permanente, que, además, constituyen uno de los objetivos orientados hacia el logro del Espacio Europeo de Educación. Se han considerado también los documentos análogos de otros países -como Portugal-, y los documentos educativos de ámbito nacional -LOE y LOMLOE-.

Los perfiles competenciales, tal y como se plantean, tienen un carácter abarcador, transversal y recurrente, respetando siempre la naturaleza inclusiva de la educación. La transversalidad, además, se asienta en la idea de que cada área y materia curricular contribuye al desarrollo de todas y cada una de las competencias, pero de manera heterogénea, de modo que no exista una identificación directa, cerrada y estricta entre las competencias y las áreas y materias curriculares.

Los perfiles competenciales se han elaborado relacionando cada perfil con el/los objetivo(s) afines que hay establecidos en la LOMLOE y partiendo, como se ha dicho, de la definición de cada competencia que aparece en la *Recomendación de 22 de mayo de 2018* del Consejo de la UE. A partir de ello, cada perfil competencial se estructurará del siguiente modo:

Tabla 1. Estructura del perfil competencial



Así, por ejemplo, en LifeComp se describe una competencia con tres bloques [competenciales] que, a su vez, incluyen un total de nueve componentes con tres descriptores cada uno.

En las tablas que se presentan a continuación se recoge la relación de las competencias específicas de cada una de las áreas o materias con los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria y los descriptores operativos del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, establecidos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, respectivamente.

Descriptores operativos al completar la Educación Primaria

CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.

CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.

Tabla 2. Áreas asociadas al descriptor operativo CP1

| Área | Competencia específica vinculada |
|--------------------------|---|
| Lengua Extranjera | 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas. |
| | 2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. |
| | 3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía. |
| | 4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. |

Tabla 3. Áreas asociadas al descriptor operativo CP2

Descriptor operativo: CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

| Área | Competencia específica vinculada |
|---------------------------------------|---|
| Lengua Castellana y Literatura | 1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. |
| | 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas |
| | 3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales, y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas. |
| | 4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos. |
| | 9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita. |
| Lengua Extranjera | 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas. |
| | 2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. |
| | 3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía. |
| | 4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. |
| | 5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas. |

Tabla 4. Áreas asociadas al descriptor operativo CP3

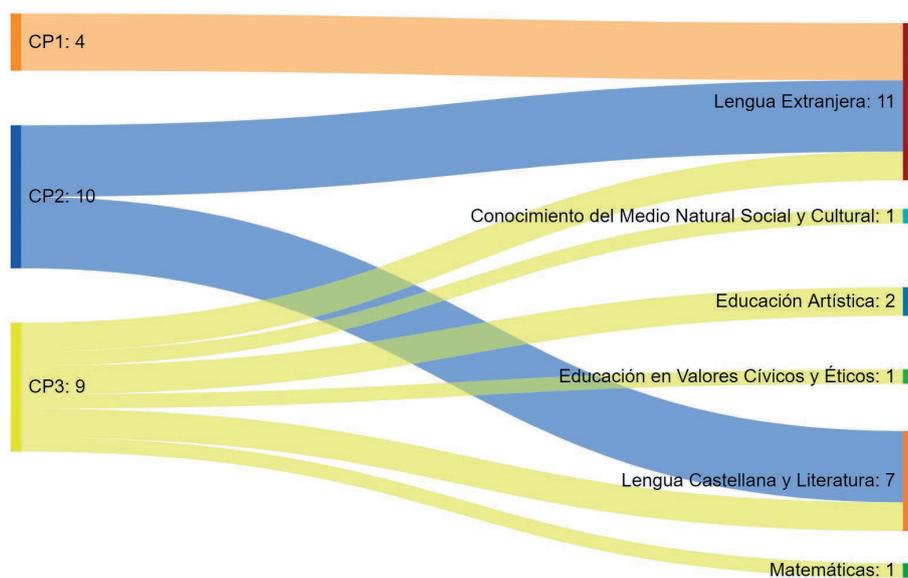
| Descriptor operativo: CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia. | |
|--|--|
| Área | Competencia específica vinculada |
| Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural | 8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea. |
| Educación Artística | 1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad. |
| | 2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia. |
| Educación en Valores Cívicos y Éticos | 1. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica. |
| Lengua Castellana y Literatura | 1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. |
| | 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje. |
| Lengua Extranjera | 4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. |
| | 6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales. |
| Matemáticas | 8. Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables. |

Tabla 5. Porcentajes totales de vinculaciones de las competencias específicas de cada área con los descriptores de la competencia

Número de competencias específicas vinculadas por área:

| Área | Descriptor CP1 | Descriptor CP2 | Descriptor CP3 | N.º de CE | Porcentaje |
|---|----------------|----------------|----------------|-----------|------------|
| Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural | - | - | 1 | 1 | 4,1 |
| Educación Artística | - | - | 3 | 3 | 12,5 |
| Educación en Valores Cívicos y Éticos | - | - | 1 | 1 | 4,1 |
| Lengua Castellana y Literatura | - | 5 | 2 | 7 | 29,1 |
| Lengua Extranjera | 4 | 5 | 2 | 11 | 45,8 |
| Matemáticas | - | - | 1 | 1 | 4,1 |

Tabla 6. Visualización de los porcentajes totales de vinculaciones de las competencias específicas de cada área con los descriptores de la competencia



Descriptor operativo al completar la educación básica

CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Tabla 7. Materias asociadas al descriptor operativo CP1

| Descriptor operativo: CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional. | |
|---|--|
| Materia | Competencia específica vinculada |
| Economía y Emprendimiento | 2. Utilizar estrategias de conformación de equipos, así como habilidades sociales, de comunicación e innovación ágil, aplicándolas con autonomía y motivación a las dinámicas de trabajo en distintos contextos, para constituir equipos eficaces y descubrir el valor de cooperar con otras personas durante el proceso de ideación y desarrollo de soluciones emprendedoras. |
| Latín | 3. Leer e interpretar textos latinos, asumiendo la aproximación a los textos como un proceso dinámico y tomando conciencia de los conocimientos y experiencias propias, para identificar su carácter clásico y fundamental. |
| Lengua Extranjera | 1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas. |
| | 2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos. |
| | 3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía. |
| | 4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable. |
| Matemáticas | 8. Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas. |

Tabla 8. Materias asociadas al descriptor operativo CP2

| Descriptor operativo: CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual. | |
|--|--|
| Materia | Competencia específica vinculada |
| Economía y Emprendimiento | 2. Utilizar estrategias de conformación de equipos, así como habilidades sociales, de comunicación e innovación ágil, aplicándolas con autonomía y motivación a las dinámicas de trabajo en distintos contextos, para constituir equipos eficaces y descubrir el valor de cooperar con otras personas durante el proceso de ideación y desarrollo de soluciones emprendedoras. |
| Latín | 1. Valorar el papel de la civilización latina en el origen de la identidad europea, com parando y reconociendo las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas, para analizar críticamente el presente. |
| | 2. Conocer los aspectos básicos de la lengua latina, comparándola con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para valorar los rasgos comunes y apreciar la diversidad lingüística como muestra de riqueza cultural. |
| | 3. Leer e interpretar textos latinos, asumiendo la aproximación a los textos como un proceso dinámico y tomando conciencia de los conocimientos y experiencias propias, para identificar su carácter clásico y fundamental. |
| | 4. Comprender textos originales latinos, traduciendo del latín a la lengua de enseñanza y desarrollando estrategias de acceso al significado de un enunciado sencillo en lengua latina, para alcanzar y justificar la traducción propia de un pasaje. |

Tabla 8 (cont.)

| | |
|---------------------------------------|--|
| Lengua Castellana y Literatura | <p>1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.</p> |
| | <p>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p> |
| | <p>3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p> |
| | <p>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p> |
| | <p>9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.</p> |

Tabla 8 (cont.)

| | |
|------------------------------------|---|
| Lengua Extranjera | 1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas. |
| | 2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos. |
| | 3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía. |
| | 4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable |
| | 5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas. |
| Tecnología | 4. Desarrollar soluciones automatizadas a problemas planteados, aplicando los conocimientos necesarios e incorporando tecnologías emergentes, para diseñar y construir sistemas de control programables y robóticos. |
| | 5. Aprovechar y emplear de manera responsable las posibilidades de las herramientas digitales, adaptándolas a sus necesidades, configurándolas y aplicando conocimientos interdisciplinares, para la resolución de tareas de una manera más eficiente. |
| Tecnología y Digitalización | 5. Desarrollar algoritmos y aplicaciones informáticas en distintos entornos, aplicando los principios del pensamiento computacional e incorporando las tecnologías emergentes, para crear soluciones a problemas concretos, automatizar procesos y aplicarlos en sistemas de control o en robótica. |
| | 6. Comprender los fundamentos del funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones habituales de su entorno digital de aprendizaje, analizando sus componentes y funciones y ajustándolos a sus necesidades, para hacer un uso más eficiente y seguro de los mismos y para detectar y resolver problemas técnicos sencillos. |

Tabla 9. Materias asociadas al descriptor operativo CP3

| Descriptor operativo: CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia. | |
|---|---|
| Materia | Competencia específica vinculada |
| Expresión Artística | 1. Analizar manifestaciones artísticas, contextualizándolas, describiendo sus aspectos esenciales y valorando el proceso de creación y el resultado final, para educar la mirada, alimentar el imaginario, reforzar la confianza y ampliar las posibilidades de disfrute del patrimonio cultural y artístico. |
| Física y Química | 5. Utilizar las estrategias propias del trabajo colaborativo, potenciando el crecimiento entre iguales como base emprendedora de una comunidad científica crítica, ética y eficiente, para comprender la importancia de la ciencia en la mejora de la sociedad, las aplicaciones y repercusiones de los avances científicos, la preservación de la salud y la conservación sostenible del medio ambiente. |
| Geografía e Historia | 7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. |
| Latín | 1. Valorar el papel de la civilización latina en el origen de la identidad europea, comparando y reconociendo las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas, para analizar críticamente el presente. |
| | 2. Conocer los aspectos básicos de la lengua latina, comparándola con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para valorar los rasgos comunes y apreciar la diversidad lingüística como muestra de riqueza cultural. |
| | 4. Comprender textos originales latinos, traduciendo del latín a la lengua de enseñanza y desarrollando estrategias de acceso al significado de un enunciado sencillo en lengua latina, para alcanzar y justificar la traducción propia de un pasaje. |
| | 5. Descubrir, conocer y valorar el patrimonio cultural, arqueológico y artístico romano, apreciándolo y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para identificar las fuentes de inspiración y distinguir los procesos de construcción, preservación, conservación y restauración, así como para garantizar su sostenibilidad. |

Tabla 9 (cont.)

| | |
|---------------------------------------|---|
| Lengua Castellana y Literatura | 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. |
| | 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje. |
| Lengua Extranjera | 4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable. |
| | 6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales. |
| Matemáticas | 10. Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa y reflexivamente en proyectos en equipos heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y grupal y crear relaciones saludables. |
| Música | 1. Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. |

Tabla 10. Porcentajes totales de vinculaciones de las competencias específicas de cada materia con los descriptores de la competencia

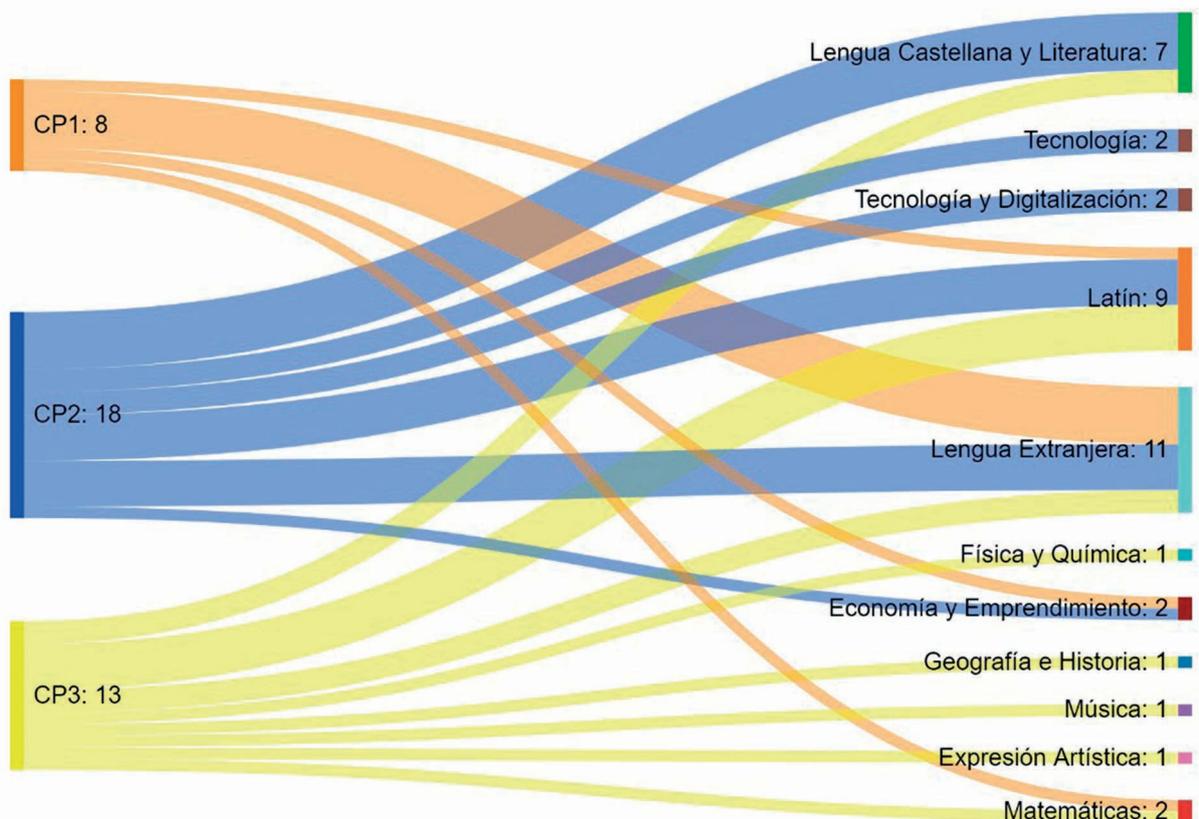
| Materia | Descriptor CP1 | Descriptor CP2 | Descriptor CP3 | N.º de CE | Porcentaje |
|---|----------------|----------------|----------------|-----------|------------|
| Economía y Emprendimiento (solo en 4.º curso, no obligatoria) | 1 | 1 | - | 2 | 5,1 |
| Expresión Artística (solo en 4.º curso, no obligatoria) | - | - | 1 | 1 | 2,5 |
| Física y Química (obligatoria en 2.º y 3.º) | - | - | 1 | 1 | 2,5 |
| Geografía e Historia (obligatoria) | - | - | 1 | 1 | 2,5 |
| Latín (solo en 4.º curso, no obligatoria) | 1 | 4 | 4 | 9 | 23 |
| Lengua Castellana y Literatura (obligatoria) | - | 5 | 2 | 7 | 17,9 |
| Lengua Extranjera (obligatoria) | 4 | 5 | 2 | 11 | 28,2 |
| Matemáticas (obligatoria) | 1 | - | 1 | 2 | 5,1 |
| Música (obligatoria en los tres primeros cursos) | - | - | 1 | 1 | 2,5 |
| Tecnología (solo en 4.º curso, no obligatoria) | - | 2 | - | 2 | 5,1 |
| Tecnología y Digitalización (obligatoria en los tres primeros cursos) | - | 2 | - | 2 | 5,1 |

Además, la competencia plurilingüe podrá desarrollarse también mediante las optativas que defina cada comunidad.

La información recogida en las tablas sirve para entender que, en la adquisición y desarrollo de la competencia plurilingüe, cada una de estas áreas o materias tiene un peso específico.

Cualquier marco que evalúe la competencia plurilingüe debe acotar las lenguas objeto de evaluación, tal y como se menciona en el estudio satélite n.º 2 de la *Guía para el desarrollo y la puesta en marcha de currículos para una educación plurilingüe y pluricultural* (Lenz et al., 2010). Por todo ello, este Marco tiene en cuenta el contexto lingüístico mayoritario de L1 del alumnado, así como la lengua extranjera más estudiada (inglés). No obstante, muchos ítems incluyen otras lenguas que, por su cercanía con la L1 o el inglés, deberían evaluar la competencia plurilingüe del alumnado.

Tabla 11. Visualización de los porcentajes totales de vinculaciones de las competencias específicas de cada materia con los descriptores de la competencia



Contextos de uso de la lengua

Los contextos de uso de la lengua son los posibles escenarios relacionados con la vida cotidiana del alumnado en los que se enmarcan preguntas, situaciones o retos que requieren hacer uso de la competencia plurilingüe para su resolución. Las situaciones o contextos ofrecen la oportunidad de desarrollar esta competencia y aplicarla en la vida real.

Se espera que el alumnado movilice los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los ámbitos **personal, social y educativo/laboral**, a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado.

- **Personal:** hace referencia a contextos relacionados con la alumna o alumno, su familia y personas cercanas, con sus emociones, pensamientos, necesidades, deseos o actividades como ocio, planificación de viajes, juegos, deportes, etc.
- **Social:** se refiere al conjunto de personas que integran la comunidad local o global de la que forma parte el alumnado, y constituye el entorno en que desarrolla su vida. La diferencia con el contexto anteriormente citado radica en que, en este caso, el foco se encuentra en la perspectiva de la comunidad. Incluye temas de interés general y los retos del siglo XXI, como la igualdad de género, la búsqueda de equidad, el cuidado del medio ambiente o la sostenibilidad.
- **Educativo/laboral:** vinculado a actividades habituales dentro del entorno de aprendizaje o trabajo, como situaciones propias del aula, el grupo-clase, el centro o la comunidad educativa real o virtual o el lugar de desarrollo profesional.

El contexto laboral está excluido en Educación Primaria y limitado en Educación Secundaria Obligatoria.

Escalas de descriptores de la competencia plurilingüe

En su capítulo IV, el volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ofrece una escala de descriptores ilustrativos para la competencia plurilingüe y pluricultural, con tres dimensiones básicas: aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y aprovechamiento del repertorio plurilingüe.

Si bien, como se ha referido con anterioridad, los conceptos de lengua y cultura están estrechamente ligados, este Marco se centra en las dimensiones de **comprensión plurilingüe** y **aprovechamiento del repertorio plurilingüe**. Esta decisión se justifica por la existencia previa de una 8.ª competencia clave. (Competencia en conciencia y expresión culturales), que excede los propósitos del presente Marco y será objeto de un desarrollo independiente.

Además, se ha tenido en cuenta la especial vinculación de la competencia plurilingüe con las competencias específicas de las áreas o materias de Lengua Extranjera y Lengua Castellana y Literatura, vinculadas, en mayor porcentaje, con los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria recogidos en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. Esto

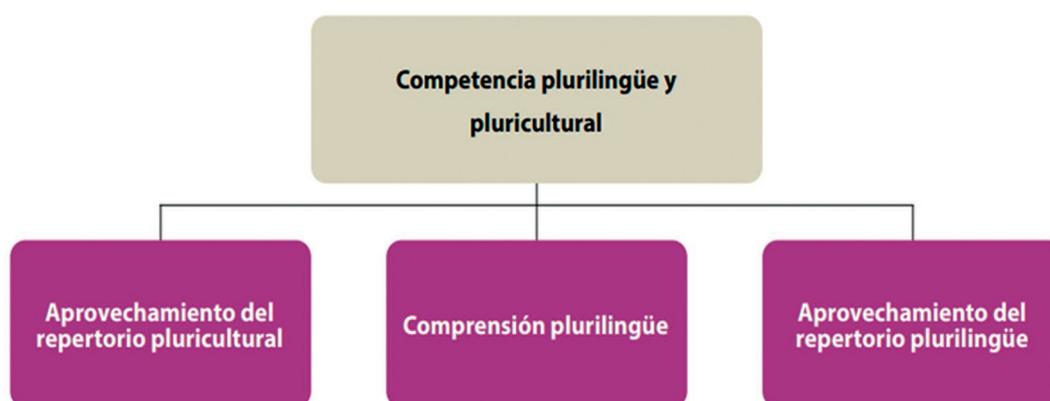
justifica que se contemplen la interacción y la mediación en la segunda dimensión, a saber:

- **DIMENSIÓN 1:** COMPRENSIÓN PLURILINGÜE
- **DIMENSIÓN 2:** APROVECHAMIENTO DEL REPERTORIO PLURILINGÜE

A continuación, se ofrecen indicadores de logro para medir dichas dimensiones a final de cada etapa educativa.

La elaboración de los ítems se basa en los descriptores recopilados para aprendientes jóvenes de varios Estados miembros del Consejo de Europa a partir de muestras de materiales extraídos de modelos oficiales del banco del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) alojadas en su sitio web, junto con los descriptores de evaluación para aprendientes jóvenes proporcionados por *Cambridge Assessment English*.

Tabla 12. Competencia plurilingüe y pluricultural



Técnica de medición

La técnica principal será una prueba puntual en la que el alumnado deberá responder a una serie de preguntas e ítems de diferentes tipologías referidas a indicadores de logro, que se han desarrollado de forma diferenciada (página 48 del Marco de la Evaluación general del sistema educativo).

Atendiendo a los descriptores operativos de la competencia plurilingüe del currículo, se han desarrollado, por un lado, indicadores de logro para ítems de comprensión plurilingüe, compartimentados en tres niveles de complejidad según el proceso cognitivo (punto 6.1); y, por otro, se han establecido indicadores de logro para ítems de aprovechamiento del repertorio plurilingüe (punto 6.2.). Han sido de gran ayuda las tablas que ofrece el volumen complementario para establecer los niveles de competencia mediadora.

Las preguntas abiertas recogen mayoritariamente la capacidad mediadora del alumnado, al que se le plantearán estímulos guiados que se ajusten a los contextos de cada nivel. Todo ello garantizará el carácter competencial de la evaluación.

Procesos cognitivos para ítems en la comprensión plurilingüe

6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tabla 13. Indicadores de logro para el PRIMER nivel de procesos cognitivos de 6.º de Educación Primaria

Indicadores de logro para el PRIMER nivel de procesos cognitivos: Localizar el sentido y la información global, expresados en distintas lenguas, en textos orales, escritos o multimodales diversos.

- 1.1. Comprende textos escritos multimodales muy breves y sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en imágenes y/o símbolos internacionales.
- 1.2. Comprende textos orales multimodales muy breves y sencillos, expresados de forma clara y pausada en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.3. Localiza el sentido global y la información más relevante de textos orales multimodales muy breves, expresados de manera pausada y sencilla, en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.4. Identifica el sentido global y la información más relevante de textos escritos multimodales muy breves y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en imágenes y/o símbolos internacionales.
- 1.5. Identifica géneros literarios básicos expresados en distintas lenguas, así como sus convenciones fundamentales.
- 1.6. Identifica las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluida la realidad plurilingüe y multicultural de España), para aprender a gestionar situaciones interculturales.
- 1.7. Reconoce los repertorios lingüísticos personales básicos entre distintas lenguas.

Tabla 14. *Indicadores de logro para el SEGUNDO nivel de procesos cognitivos de 6.º de Educación Primaria*

Indicadores de logro para el SEGUNDO nivel de procesos cognitivos: Analizar e interpretar la información específica de textos orales, escritos y multimodales diversos, realizando predicciones. Establecer relaciones entre las distintas lenguas atendiendo a distintos discursos y funciones comunicativas.

- 2.1. Interpreta textos escritos multimodales muy breves y sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en imágenes y/o símbolos internacionales.
- 2.2. Interpreta textos orales multimodales muy breves y sencillos, expresados de forma clara y lentamente en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.3. Interpreta la información específica y predecible de textos orales multimodales muy breves, lentos y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.4. Interpreta la información específica y predecible de textos escritos multimodales breves y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en imágenes y/o símbolos internacionales.
- 2.5. Analiza, de manera guiada, obras o fragmentos literarios muy breves expresados en distintas lenguas, estableciendo relaciones entre ellos y realizando predicciones.
- 2.6. Analiza las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluida la realidad plurilingüe y multicultural de España), para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Tabla 15. *Indicadores de logro para el TERCER nivel de procesos cognitivos de 6.º de Educación Primaria*

Indicadores de logro para el TERCER nivel de procesos cognitivos: Valorar la comunicación utilizando distintas lenguas, entendiendo la diversidad lingüística y cultural como un elemento positivo. Aplicar la transferencia lingüística para fines comunicativos diversos.

- 3.1. Valora la comunicación utilizando distintas lenguas, entendiendo la diversidad lingüística y cultural como un elemento positivo gracias al dominio de un repertorio plurilingüe.
- 3.2. Interpreta e integra la información específica de textos orales, escritos o multimodales diversos con el apoyo de imágenes internacionales o su repertorio plurilingüe.
- 3.3. Aplica la transferencia lingüística para fines comunicativos diversos y en las distintas lenguas que conoce.
- 3.4. Reflexiona, de forma guiada, sobre aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas básicas en distintas lenguas.
- 3.5. Valora las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluida la realidad plurilingüe y multicultural de España), para aprender a gestionar situaciones interculturales.
- 3.6. Contrasta información procedente de dos o más fuentes en lenguas diversas y evalúa su fiabilidad.
- 3.7. Reflexiona sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.

4.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Tabla 16. *Indicadores de logro para el PRIMER nivel de procesos cognitivos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria*

Indicadores de logro para el PRIMER nivel de procesos cognitivos: Localizar el sentido y la información global, expresados en distintas lenguas (incluidas las clásicas), en textos orales, escritos o multimodales diversos.

- 1.1. Comprende textos escritos multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.2. Comprende textos orales multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.3. Localiza el sentido global y la información más relevante de textos orales multimodales sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.4. Identifica el sentido global y la información más relevante de textos escritos multimodales sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 1.5. Identifica géneros literarios expresados en distintas lenguas, así como sus convenciones fundamentales.
- 1.6. Identifica las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluyendo el reconocimiento de las lenguas de España y las características de las principales variedades dialectales del español), para aprender a gestionar situaciones interculturales e interlingüísticas.
- 1.7. Reconoce los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas.

Tabla 17. *Indicadores de logro para el SEGUNDO nivel de procesos cognitivos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria*

Indicadores de logro para el SEGUNDO nivel de procesos cognitivos: Analizar e interpretar la información específica, de textos orales, escritos y multimodales diversos, realizando predicciones. Establecer relaciones entre las distintas lenguas (incluidas las clásicas) atendiendo a distintos discursos y funciones comunicativas.

- 2.1. Interpreta textos escritos multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.2. Interpreta textos orales multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.3. Interpreta la información específica y predecible de textos orales multimodales sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.4. Interpreta la información específica y predecible de textos escritos multimodales y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce.
- 2.5. Analiza, de manera guiada, obras o fragmentos literarios expresados en distintas lenguas, estableciendo relaciones entre ellos y realizando predicciones.
- 2.6. Analiza las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluyendo el análisis del origen y desarrollo sociohistórico de las lenguas de España y las características de las principales variedades dialectales del español), para aprender a gestionar situaciones interculturales e interlingüísticas.

Tabla 18. *Indicadores de logro para el TERCER nivel de procesos cognitivos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria*

Indicadores de logro para el TERCER nivel de procesos cognitivos: Valorar la comunicación utilizando distintas lenguas, entendiendo la diversidad lingüística y cultural como un elemento positivo. Aplicar la transferencia lingüística para fines comunicativos diversos.

3.1. Infiere léxico específico de textos orales, escritos o multimodales diversos expresados en diferentes lenguas con el apoyo de su repertorio plurilingüe.

3.2. Aplica la transferencia lingüística para fines comunicativos diversos y en las distintas lenguas que conoce.

3.3. Reflexiona sobre aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas básicas en distintas lenguas.

3.4. Valora las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluida la realidad plurilingüe y multicultural de España), para aprender a gestionar situaciones interculturales e interlingüísticas, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

3.5. Contrasta información procedente de dos o más fuentes en lenguas diversas y evalúa su fiabilidad.

3.6. Reflexiona sobre cuestiones éticas, para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Indicadores de logro para preguntas en el aprovechamiento plurilingüe

Para todos los descriptores de esta sección, la L1 y la lengua adicional pueden ser lenguas diferentes, variedades o modalidades de la misma lengua, diferentes registros de la misma variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas: el MCER de 2001 es claro en cuanto a que la mediación también puede darse dentro de una única lengua. Por otro lado, la mediación puede implicar varias lenguas, variedades o modalidades, por lo que puede haber varias lenguas adicionales en la situación comunicativa en cuestión. Para facilitar su uso, solo se hace referencia en los descriptores a una L1 y una lengua adicional.

6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tabla 19. Indicadores de logro para ítems de aprovechamiento del repertorio plurilingüe en 6.º de EP

| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
|--|---|---|--|
| TRANSMITIR INFORMACIÓN ESPECÍFICA | | | |
| 1.1. Transmite en una lengua adicional información específica de forma oral o signada. | Muestra mucha dificultad al transmitir (en una lengua adicional) información sencilla y predecible sobre horarios y lugares (por ejemplo, nombres, números, precios, etc.) extraída de declaraciones breves y sencillas (en L1). | Transmite (en una lengua adicional) parte de la información sencilla y predecible sobre horarios y lugares (por ejemplo, nombres, números, precios, etc.) extraída de declaraciones breves y sencillas (en L1). No obstante, hay bastantes omisiones. | Transmite (en una lengua adicional) la mayor parte de la información sencilla y predecible sobre horarios y lugares (por ejemplo, nombres, números, precios, etc.) extraída de declaraciones breves y sencillas (en L1). |
| 1.2. Transmite información específica por escrito. | Muestra mucha dificultad para enumerar (en una lengua adicional) algunos nombres, números, precios e información muy sencilla y de interés inmediato de textos orales (en L1), siempre que la articulación sea muy lenta y muy clara, con repeticiones. | Enumera (en una lengua adicional) muy pocos nombres, números, precios e información muy sencilla y de interés inmediato de textos orales (en L1), siempre que la articulación sea muy lenta y muy clara, con repeticiones. | Enumera (en una lengua adicional) varios nombres, números, precios e información muy sencilla y de interés inmediato de textos orales (en L1), siempre que la articulación sea muy lenta y muy clara, con repeticiones. |

Tabla 19. (cont.)

| RESUMIR Y EXPLICAR TEXTOS | | | |
|--|--|---|--|
| 2.1. Resume y explica textos de forma oral o signada. | Muestra mucha dificultad para transmitir (en una lengua adicional) información sencilla y predecible de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y muy sencillos (en L1). | Transmite (en una lengua adicional) parte de la información sencilla y predecible de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y muy sencillos (en L1). | Transmite (en una lengua adicional) información sencilla y predecible de señales, avisos, letreros, carteles, pósteres y programas de un espectáculo breves y muy sencillos (en L1). |
| 2.2. Resume y explica textos por escrito. | Muestra mucha dificultad para transmitir (en una lengua adicional) el significado de frases sencillas (en L1), con la ayuda de un diccionario, sobre temas conocidos y cotidianos. | Transmite (en una lengua adicional) parte del significado de frases sencillas (en L1), con la ayuda de un diccionario, sobre temas conocidos y cotidianos. | Transmite (en una lengua adicional) el significado de frases sencillas (en L1), con la ayuda de un diccionario, sobre temas conocidos y cotidianos. |
| TRADUCIR UN TEXTO ESCRITO | | | |
| 3.1. Traduce un texto escrito de forma oral o signada. | Muestra mucha dificultad para realizar una traducción sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional) de palabras/signos y frases sencillas y cotidianas (escritos en L1) que se encuentran en señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos, etc. Hay omisiones. | Realiza una traducción sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional) de palabras/signos y frases sencillas y cotidianas (escritos en L1) que se encuentran en señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos, etc. Hay omisiones. | Realiza una traducción sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional) de la mayoría de las palabras/signos y frases sencillas y cotidianas (escritos en L1) que se encuentran en señales, avisos, letreros, carteles, pósteres, programas de un espectáculo, folletos, etc. |
| 3.2. Traduce un texto escrito por escrito. | Apenas puede traducir palabras/signos y frases sencillas (de L1 a una lengua adicional), ni siquiera con la ayuda de la entrada de un diccionario. | Traduce palabras/signos y frases sencillas (de L1 a una lengua adicional) con la ayuda de la entrada de un diccionario, pero puede que no siempre seleccione el significado apropiado. | Traduce correctamente palabras/signos y frases sencillas (de L1 a una lengua adicional) con la ayuda de la entrada de un diccionario. |

4.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Tabla 20. Indicadores de logro para ítems de aprovechamiento del repertorio plurilingüe en 4.º de EP

| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
|--|---|---|---|
| TRANSMITIR INFORMACIÓN ESPECÍFICA | | | |
| 1.1. Transmite el sentido de un anuncio de forma oral o signada. | Tiene dificultad al transmitir (en una lengua adicional) el sentido de un anuncio claro (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos. | Transmite (en una lengua adicional) el sentido de un anuncio claro (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos, aunque tal vez tenga que simplificar el mensaje y buscar palabras/signos. | Transmite (en una lengua adicional) el sentido de un anuncio claro (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos. |
| 1.2. Transmite información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles de forma oral o signada. | Tiene dificultad al transmitir (en una lengua adicional) información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles breves y sencillos (en L1), aunque se trate de temas conocidos. | Transmite (en una lengua adicional) parte de la información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles breves y sencillos (en L1) sobre temas conocidos. Puede haber omisiones. | Transmite (en una lengua adicional) la mayor parte de la información específica y relevante de textos, etiquetas, avisos, letreros y carteles breves y sencillos (en L1) sobre temas conocidos. |
| 1.3. Transmite el sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves de forma oral o signada. | Tiene dificultad al transmitir (en una lengua adicional) el sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves, claros y sencillos, aunque se expresen despacio y con claridad en un lenguaje sencillo (en L1). | Transmite (en una lengua adicional) parte del sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves, claros y sencillos, siempre que se expresen despacio y con claridad en un lenguaje sencillo (en L1). | Transmite (en una lengua adicional) el sentido de mensajes, instrucciones y anuncios breves, claros y sencillos, siempre que se expresen despacio y con claridad en un lenguaje sencillo (en L1). |
| 1.4. Transmite de forma sencilla una serie de instrucciones cortas y sencillas de forma oral o signada. | Tiene dificultad al transmitir (en una lengua adicional) de forma sencilla una serie de instrucciones cortas y sencillas, aunque el original (en L1) esté articulado despacio y con claridad. | Transmite (en una lengua adicional) de forma sencilla la mayor parte de unas instrucciones cortas y sencillas, siempre que el original (en L1) esté articulado despacio y con claridad. | Transmite (en una lengua adicional) de forma sencilla una serie de instrucciones cortas y sencillas, siempre que el original (en L1) esté articulado despacio y con claridad. |

Tabla 20. (cont.)

| TRANSMITIR INFORMACIÓN ESPECÍFICA | | | |
|--|---|---|--|
| 1.5. Transmite por escrito información específica de textos informativos breves y sencillos. | Tiene dificultad al transmitir por escrito (en una lengua adicional) información específica de textos informativos breves y sencillos (en L1), aunque traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano. | Transmite por escrito (en una lengua adicional) información específica de textos informativos breves y sencillos (en L1), siempre que traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano. No obstante, hay bastantes omisiones. | Transmite por escrito (en una lengua adicional) la mayor parte de la información específica de textos informativos breves y sencillos (en L1), siempre que traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano. |
| 1.6. Enumera por escrito información específica de textos informativos breves y sencillos. | Enumera con dificultad (en una lengua adicional) los aspectos principales de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos (en L1), aunque estén articulados despacio y con claridad. | Enumera (en una lengua adicional) algunos aspectos de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos (en L1), siempre que estén articulados despacio y con claridad. | Enumera con destreza (en una lengua adicional) los aspectos principales de mensajes y anuncios breves, claros y sencillos (en L1), siempre que estén articulados despacio y con claridad. |
| 1.7. Enumera por escrito información específica de textos sencillos en lengua 1. | Enumera con dificultad (en una lengua adicional) información específica de textos sencillos (en L1) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos. | Enumera (en una lengua adicional) información específica de textos sencillos (en L1) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos, aunque con omisiones. | Enumera (en una lengua adicional) con destreza la información específica de textos sencillos (en L1) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos. |

Tabla 20. (cont.)

| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
|--|---|--|--|
| EXPLICAR DATOS (DE GRÁFICOS, DIAGRAMAS, ETC.) | | | |
| 2.1. Explica datos (de gráficos, diagramas, etc.) de forma oral o signada. | Tiene mucha dificultad en interpretar y describir (en una lengua adicional) representaciones visuales sencillas sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) con texto en L1. | Interpreta y describe (en una lengua adicional) parcialmente representaciones visuales sencillas sobre temas conocidos (por ejemplo, un mapa del tiempo, un diagrama de flujo básico) con texto en L1. | Transmite por escrito (en una lengua adicional) la mayor parte de la información específica de textos informativos breves y sencillos (en L1), siempre que traten de temas concretos y conocidos y estén elaborados en un lenguaje sencillo y cotidiano. |
| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
| RESUMIR Y EXPLICAR TEXTOS | | | |
| 3.1. Comunica la información principal de forma oral o signada. | Presenta dificultades para comunicar (en una lengua adicional) parte de la información principal de noticias sencillas de televisión o radio (en L1). | Comunica (en una lengua adicional) parte de la información principal de noticias sencillas de televisión o radio (en L1). | Comunica con solvencia y autonomía (en una lengua adicional) parte de la información principal de noticias sencillas de televisión o radio (en L1). |
| 3.2. Comunica la información, de forma oral o signada. | Presenta dificultades para comunicar con frases sencillas (en una lengua adicional) parte de la información de textos breves, sencillos y estructurados de forma clara (en L1) que contienen ilustraciones o tablas. | Comunica con frases sencillas (en una lengua adicional) la información de textos breves, sencillos y estructurados de forma clara (en L1) que contienen ilustraciones o tablas. Puede haber omisiones. | Comunica eficazmente con frases sencillas (en una lengua adicional) la información de textos breves, sencillos y estructurados de forma clara (en L1) que contienen ilustraciones o tablas. |

Tabla 20. (cont.)

| RESUMIR Y EXPLICAR TEXTOS | | | |
|--|---|---|--|
| 3.3. Resume la información principal, de forma oral o signada. | Presenta dificultades para resumir (en una lengua adicional) la información principal de textos informativos breves y sencillos (en L1) sobre temas conocidos. | Resume (en una lengua adicional) la mayor parte de la información principal de textos informativos breves y sencillos (en L1) sobre temas conocidos. | Resume (en una lengua adicional) la información principal de textos informativos breves y sencillos (en L1) sobre temas conocidos. |
| 3.4. Transmite la información principal de forma oral o signada. | Presenta dificultades para transmitir (en una lengua adicional) la información principal de textos breves, sencillos y estructurados con claridad (en L1), apenas complementando su repertorio limitado con otros medios (por ejemplo, gestos, dibujos, palabras/ signos de otras lenguas). | Transmite (en una lengua adicional) parte de la información principal de textos breves, sencillos y estructurados con claridad (en L1), lo cual logra complementando su repertorio limitado con otros medios (por ejemplo, gestos, dibujos, palabras/ signos de otras lenguas). | Transmite eficazmente (en una lengua adicional) la información principal de textos breves, sencillos y estructurados con claridad (en L1), lo cual logra complementando su repertorio limitado con otros medios (por ejemplo, gestos, dibujos, palabras/ signos de otras lenguas). |
| 3.5. Recoge por escrito en una lista información relevante. | Presenta dificultades para recoger, por escrito, en una lista (en una lengua adicional) la información relevante contenida en textos breves y sencillos (en L1). | Recoge por escrito en una lista (en una lengua adicional) la mayor parte de la información relevante contenida en textos breves y sencillos (en L1). | Recoge por escrito en una lista (en una lengua adicional) la información relevante contenida en textos breves y sencillos (en L1). |

Tabla 20. (cont.)

| RESUMIR Y EXPLICAR TEXTOS | | | |
|--|---|---|---|
| <p>3.6. Capta y reproduce por escrito palabras y frases clave.</p> | <p>Presenta dificultades para captar y reproducir, por escrito, palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de un texto corto que se encuentra dentro de la competencia y la experiencia limitadas del o la aprendiente.</p> | <p>Capta y reproduce de forma adecuada, por escrito, palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de un texto corto que se encuentra dentro de la competencia y la experiencia limitadas del o la aprendiente.</p> | <p>Capta y reproduce con eficiencia, por escrito, palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de un texto corto que se encuentra dentro de la competencia y la experiencia limitadas del o la aprendiente.</p> |
| <p>3.7. Usa un lenguaje sencillo para transmitir por escrito la información principal.</p> | <p>Presenta dificultades para usar un lenguaje muy sencillo para transmitir, por escrito (en una lengua adicional), la información principal de textos muy breves (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia.</p> | <p>Usa de forma adecuada un lenguaje sencillo para transmitir, por escrito (en una lengua adicional), la información principal de textos muy breves (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia.</p> | <p>Usa un lenguaje sencillo para transmitir con eficacia y de manera autónoma, por escrito (en una lengua adicional), la información principal de textos muy breves (en L1) sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia.</p> |

Tabla 20. (cont.)

| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
|---|--|---|---|
| TRADUCIR UN TEXTO ESCRITO | | | |
| 4.1. Realiza una traducción oral aproximada. | Presenta grandes dificultades para realizar una traducción oral aproximada (en una lengua adicional) de textos breves, sencillos y cotidianos (catálogos, avisos, letreros, carteles, instrucciones, cartas o correos electrónicos) escritos en L1. | Realiza con cierta dificultad una traducción oral aproximada (en una lengua adicional) de textos breves, sencillos y cotidianos (catálogos, avisos, letreros, carteles, instrucciones, cartas o correos electrónicos) escritos en L1. | Realiza una traducción oral aproximada (en una lengua adicional) de textos breves, sencillos y cotidianos (catálogos, avisos, letreros, carteles, instrucciones, cartas o correos electrónicos) escritos en L1. |
| 4.2. Traduce de forma oral, captando la información más importante. | Presenta grandes dificultades para realizar una traducción oral, sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de textos breves y sencillos (avisos, letreros y carteles sobre asuntos conocidos) escritos en L1, con mucha dificultad para captar la información más importante. | Realiza con cierta dificultad una traducción oral, sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de textos breves y sencillos (avisos, letreros y carteles sobre asuntos conocidos) escritos en L1, captando parte de la información más importante. | Realiza una traducción oral sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de textos breves y sencillos (avisos, letreros y carteles sobre asuntos conocidos) escritos en L1, captando la información más importante. |

Tabla 20. (cont.)

| INDICADORES DE LOGRO | CÓDIGO 0 | CÓDIGO 1 | CÓDIGO 2 |
|---|--|--|--|
| TRADUCIR UN TEXTO ESCRITO | | | |
| 4.3. Traduce de forma oral información rutinaria. | Presenta grandes dificultades para realizar una traducción oral, sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de información rutinaria relacionada con temas conocidos y expresada en oraciones sencillas en L1 (noticias personales, narraciones breves, indicaciones, avisos, letreros, carteles o instrucciones). | Realiza con cierta dificultad una traducción oral, sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de información rutinaria relacionada con temas conocidos y expresada en oraciones sencillas en L1 (noticias personales, narraciones breves, indicaciones, avisos, letreros, carteles o instrucciones). | Realiza una traducción oral, sencilla y poco elaborada (en una lengua adicional), de información rutinaria relacionada con temas conocidos y expresada en oraciones sencillas en L1 (noticias personales, narraciones breves, indicaciones, avisos, letreros, carteles o instrucciones). |
| 4.4. Traduce un texto escrito por escrito. | Presenta grandes dificultades para realizar una traducción aproximada (de L1 a una lengua adicional) de textos muy breves, sobre temas conocidos y cotidianos, que contienen vocabulario de mayor frecuencia; los errores hacen que la traducción sea difícilmente comprensible. | Presenta alguna dificultad para realizar una traducción aproximada (de L1 a una lengua adicional) de textos muy breves, sobre temas conocidos y cotidianos, que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible. | Realiza una traducción aproximada usando un lenguaje sencillo (de L1 a una lengua adicional) de textos muy breves, sobre temas conocidos y cotidianos, que contienen vocabulario de mayor frecuencia. La traducción resulta comprensible. |

Orientaciones metodológicas para desarrolladores de ítems

ÍTEMS EN 6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se confeccionarán ítems que midan:

La comprensión plurilingüe

Los ítems estarán destinados a comprobar que el alumnado reconoce internacionalismos y palabras/signos comunes en diferentes lenguas (por ejemplo, *Haus/hus/house*) o cognados que prueben que:

- Deduce el significado de señales, avisos, letreros y carteles sencillos.
- Identifica el posible mensaje de un texto breve y sencillo.
- Sigue, en líneas generales, intercambios sociales, sencillos y breves, que se enuncian en su presencia muy despacio y con mucha claridad.
- Deduce lo que las personas intentan decirle directamente, siempre que la articulación sea muy lenta y con mucha claridad, repitiendo si es necesario.

Además, habrá ítems que incluyan las lenguas cooficiales de todo el territorio nacional.

El aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Los ítems permitirán demostrar que el alumnado mediar y maneja con soltura las funciones discursivas básicas de transmitir, resumir, explicar y traducir.

ÍTEMS EN 4.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Se confeccionarán ítems que midan:

La comprensión plurilingüe

Los ítems permitirán demostrar que el alumnado:

- Comprende anuncios breves y articulados con claridad combinando lo que entiende de las versiones disponibles en diferentes lenguas.
- Comprende mensajes e instrucciones breves expresados con claridad combinando lo que entiende de las versiones disponibles en diferentes lenguas.
- Utiliza avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante.

Además, habrá ítems que incluyan las lenguas cooficiales de todo el territorio nacional.

El aprovechamiento del repertorio plurilingüe

Los ítems permitirán demostrar que el alumnado media y maneja con soltura las funciones discursivas de transmitir, resumir, explicar y traducir, así como ítems en los que se da cuenta de que el alumnado:

- Utiliza, de manera elemental, avisos, instrucciones e información, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, que usa para producir información relevante.
- Usa un repertorio lingüístico adecuado en diferentes lenguas para llevar a cabo una transacción cotidiana concreta muy básica con un/a interlocutor/a colaborativo/a.
- Usa un repertorio correcto de otras lenguas para encontrar información necesaria para la cumplimentación de tareas.

Matriz de especificaciones de la competencia plurilingüe

Las ponderaciones o porcentajes que aparecen en las matrices de especificaciones siguientes son una propuesta orientativa.

6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| DIMENSIONES | PORCENTAJES |
|--|-------------|
| Comprensión plurilingüe | 70 % |
| Aprovechamiento del repertorio plurilingüe | 30 % |
| TOTAL | 100 % |

Comprensión plurilingüe. Procesos cognitivos

| Primer nivel | Segundo nivel | Tercer nivel | Porcentaje total de la dimensión |
|--------------|---------------|--------------|----------------------------------|
| 10 % | 50 % | 10 % | 70 % |

Aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Indicadores de logro

| Transmitir información específica | Resumir y explicar textos | Traducir un texto escrito | Porcentaje total de la dimensión |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 10 % | 10 % | 10 % | 30 % |

4.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

| DIMENSIONES | PORCENTAJES |
|--|--------------|
| Comprensión plurilingüe | 80 % |
| Aprovechamiento del repertorio plurilingüe | 20 % |
| TOTAL | 100 % |

Comprensión plurilingüe. Procesos cognitivos

| Primer nivel | Segundo nivel | Tercer nivel | Porcentaje total de la dimensión |
|--------------|---------------|--------------|----------------------------------|
| 15 % | 50 % | 15 % | 80 % |

Aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Indicadores de logro

| Transmitir información específica | Explicar datos de forma oral o signada | Resumir y explicar textos | Traducir un texto escrito | Porcentaje total de la dimensión |
|-----------------------------------|--|---------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 5 % | 5 % | 5 % | 5 % | 20 % |

Aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Indicadores de logro (en el supuesto en que no haya ítems de producción oral)

| Transmitir información específica | Resumir y explicar textos | Traducir un texto escrito | Porcentaje total de la dimensión |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 7 % | 6 % | 7 % | 20 % |

Ejemplos de estímulos y de ítems competencia plurilingüe

En este documento, se recogen modelos de estímulos y de ítems junto con su correspondiente guía de codificación para la evaluación de la competencia plurilingüe, para los cursos de 6.º EP y de 4.º ESO.

Ejemplos de ítems de comprensión plurilingüe para el curso de 6.º EP

Se presentan, a continuación, ejemplos de ítems con sus correspondientes guías de codificación, para el curso de 6.º EP.

Seguir intercambios sociales

Escucha la grabación todas las veces que quieras y elige la respuesta correcta.

Ítem: G6PP24M1CP01



<https://bit.ly/4bxgjNy>

¿Qué empleo tiene esta persona?

- A. Cocinera B. Secretaria C. Empresaria D. Limpiadora

Grabación:

Mein Name ist Paula. Ich bin Sekretärin von Beruf.

Ítem: G6PP24M2CP01



<https://bit.ly/44eZvXU>

¿Cuál es el número de teléfono?

A. 653 76 53 34

B. 654 49 76 12

C. 654 56 58 23

D. 611 23 56 45

Grabación:

Hablante 1: Qual'è il tuo numero di teléfono?

Hablante 2: 654 49 76 12

Deducir el significado de letreros y avisos

Ítem: G6PP24M3CP01



Fuente: Imagen creada con IA

¿Qué crees que puede significar este panel?

A. Que se puede bailar

B. Que el suelo está mojado

C. Que hay peligro por obras

D. Que existe peligro por fuertes lluvias

Ítem: G6PP24M4CP01



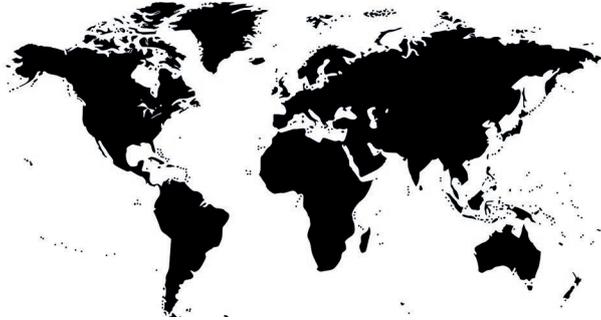
<https://bit.ly/44cDmch>

¿Qué quiere decir esta señal?

- A. Que la carretera ya funciona
- B. Que la carretera está libre de trabajo
- C. Que se ha pasado por una zona de obras
- D. Que a continuación hay obras en la carretera

Identificar mensajes

Ítem: G6PP24M5CP01



<https://bit.ly/3ytA61E>

¿Desde dónde te saludan? Relaciona cada saludo con el país

| | |
|---------|----------|
| Hello | Alemania |
| Bonjour | Irlanda |
| Hallo | Portugal |
| Olá | Italia |
| Ciao | Francia |

Ítem: G6PP24M6CP01



<https://bit.ly/3NMWnLK>

¿Qué indica esta señal?

- A. Calle sin salida B. Calle sin tráfico C. Peligro de muerte D. Calle del cementerio

Deducir lo que las personas intentan decirle

Ítem: G6PP24M6CP01



<https://bit.ly/30kH5PS>

En esta situación...

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> A. la persona se está presentando | <input type="checkbox"/> B. la persona está pidiendo una pizza | <input type="checkbox"/> C. la persona está preguntando por su familia | <input type="checkbox"/> D. la persona está preguntándole qué prefiere |
|--|--|--|--|

Grabación:

Che gusto preferisci per il tuo gelato?

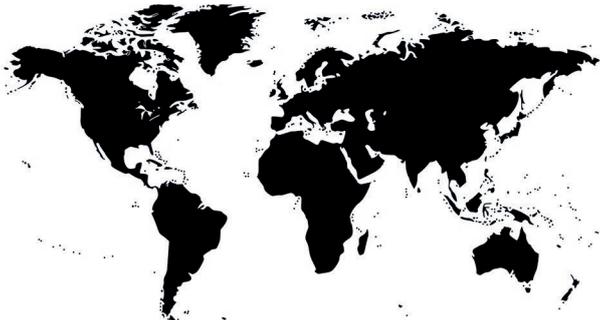
Guías de codificación

| Código de ítem: G6PP24M3CP01 | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Seguir intercambios sociales |
| Indicador de logro | 2.2. Interpreta textos orales multimodales muy breves y sencillos, expresados de forma clara y lentamente en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | <p>¿Qué empleo tiene esta persona?</p> <p>A. Cocinera B. Secretaria C. Empresaria D. Limpiadora</p>  <p>https://bit.ly/4bxgjNy</p> |
| Respuesta correcta | B.Secretaria |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

| Código de ítem: G6PP24M2CP01 | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Seguir intercambios sociales |
| Indicador de logro | 1.3. Localiza el sentido global y la información más relevante de textos orales multimodales muy breves, expresados de manera pausada y sencilla, en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Personal |
| Enunciado | <p>¿Cuál es el número de teléfono?</p> <p>A. 653 76 53 34 B. 654 49 76 12 C. 654 56 58 23 D. 611 23 56 45</p>  <p>https://bit.ly/44eZvXU</p> |
| Respuesta correcta | B. 654 49 76 12 |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G6PP24M3CP01 | |
|-----------------------------------|--|
| Proceso cognitivo | Deducir el significado de letreros y avisos |
| Indicador de logro | 2.4. Interpreta la información específica y predecible de textos escritos multimodales breves y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en imágenes y/o símbolos internacionales. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | <p>¿Qué crees que puede significar este panel?</p> <p>A. Que se puede bailar B. Que el suelo está mojado C. Que hay peligro por obras D. Que existe peligro por fuertes lluvias</p>  <p><i>Fuente: Imagen creada con IA</i></p> |
| Respuesta correcta | B. Que el suelo está mojado |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

| Código de ítem: G6PP24M4CP01 | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Deducir el significado de letreros y avisos |
| Indicador de logro | 3.2. Interpreta e integra la información específica de textos orales, escritos o multimodales diversos con el apoyo de imágenes internacionales o su repertorio plurilingüe. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>¿Qué quiere decir esta señal?</p> <p>A. Que la carretera ya funciona</p> <p>B. Que la carretera está libre de trabajo</p> <p>C. Que se ha pasado por una zona de obras</p> <p>D. Que a continuación hay obras en la carretera</p>  <p>https://bit.ly/44cDmch</p> |
| Respuesta correcta | D. Que a continuación hay obras en la carretera |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G6PP24M5CP01 | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|-------|----------|---------|---------|-------|----------|-----|--------|------|---------|
| Proceso cognitivo | Identificar mensajes | | | | | | | | | | |
| Indicador de logro | 3.1. Valora la comunicación utilizando distintas lenguas, entendiendo la diversidad lingüística y cultural como un elemento positivo gracias al dominio de un repertorio plurilingüe. | | | | | | | | | | |
| Contexto | Social | | | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>¿Desde dónde te saludan? Relaciona cada saludo con el país</p>  <p>https://bit.ly/3ytA61E</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Hello</td> <td>Alemania</td> </tr> <tr> <td>Bonjour</td> <td>Irlanda</td> </tr> <tr> <td>Hallo</td> <td>Portugal</td> </tr> <tr> <td>Olá</td> <td>Italia</td> </tr> <tr> <td>Ciao</td> <td>Francia</td> </tr> </tbody> </table> | Hello | Alemania | Bonjour | Irlanda | Hallo | Portugal | Olá | Italia | Ciao | Francia |
| Hello | Alemania | | | | | | | | | | |
| Bonjour | Irlanda | | | | | | | | | | |
| Hallo | Portugal | | | | | | | | | | |
| Olá | Italia | | | | | | | | | | |
| Ciao | Francia | | | | | | | | | | |
| Respuesta correcta | Hello-Irlanda; Bonjour-Francia; Hallo-Alemania; Olá-Portugal; Ciao-Italia | | | | | | | | | | |
| Codificación de respuestas | Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta | | | | | | | | | | |

| Código de ítem: G6PP24M6CP01 | |
|------------------------------|--|
| Proceso cognitivo | Deducir el significado de letreros y avisos |
| Indicador de logro | 3.2. Interpreta e integra la información específica de textos orales, escritos o multimodales diversos con el apoyo de imágenes internacionales o su repertorio plurilingüe. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>¿Qué indica esta señal?</p> <p>A. Calle sin salida B. Calle sin tráfico C. Peligro de muerte D. Calle del cementerio</p>  <p>https://bit.ly/3NMWnLK</p> |
| Respuesta correcta | A. Calle sin salida |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G6PP24M6CP01 | |
|-----------------------------------|--|
| Proceso cognitivo | Deducir lo que las personas intentan decirle |
| Indicador de logro | 2.3. Interpreta la información específica y predecible de textos orales multimodales muy breves, lentos y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>En esta situación...</p> <p>A. la persona se está presentando</p> <p>B. la persona está pidiendo una pizza</p> <p>C. la persona está preguntando por su familia</p> <p>D. la persona está preguntándole qué prefiere</p>  <p>https://bit.ly/30kH5PS</p> |
| Respuesta correcta | D. la persona está preguntándole qué prefiere |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

Ejemplos de ítems de aprovechamiento del repertorio plurilingüe para el curso de 6.º EP

Se presenta, a continuación, un ejemplo de unidad de aprovechamiento del repertorio plurilingüe con su correspondiente guía de codificación, para el curso de 6.º EP, que lleva por título ***Una visita de intercambio***.

Contexto de la unidad: Un grupo de escolares de Irlanda viene a visitar vuestra ciudad. El sábado tienen tiempo libre y tu profesor te ha pedido que acompañes a dos de ellos (Ian y Fiona) a visitar tu ciudad y pasar un día divertido.

Ítem 1: Transmitir información específica G6PP24M1AP01

Contexto o input del ítem



Fuente: Imagen creada con IA

Decides quedar con ellos enviándoles un mensaje.

Instrucciones para el alumnado

Indícales que os encontraréis en el parque que está cerca del colegio el sábado a las 11:00 de la mañana y que traigan los bañadores porque iréis a la piscina. Empieza con *Hi, we'll meet...*

Ítem 2: Resumir y explicar textos G6PP24M1AP02

Contexto o input del ítem



Fuente: Imagen generada por IA

Este es tu plan:

Por la mañana

1. Visitar los lugares más famosos de la ciudad: el castillo y el Museo de Ciencias.
2. Comer en una pizzería.

Después de comer

1. Descansar un rato en el parque.
2. Ir a la piscina.

Instrucciones para el alumnado

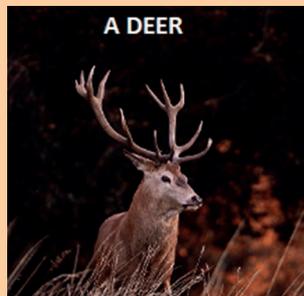
Explícales tu plan. Empieza con *First, we'll visit...*

Ítem 3: Resumir y explicar textos G6PP24M1AP03

Contexto o input
del ítem



Fuente: Imagen generada por IA



A DEER

Fuente: <https://bit.ly/3V8Yoa5>



THE ROYAL FAMILY

Fuente: <https://bit.ly/3tO9AhB>

Pista de audio:

Este castillo es del año 1200. La familia real viene aquí en vacaciones. Tiene unos jardines muy grandes y bonitos, con animales salvajes: ciervos, muchas aves...

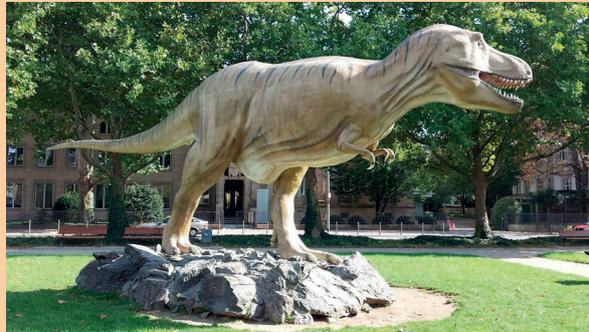
Instrucciones para el
alumnado

Explícales a Ian y a Fiona lo que dice el guía. Empieza con *Listen, this castle...*

Ítem 4: Traducir un texto escrito G6PP24M1AP04

Contexto o input
del ítem

Después del castillo vais a visitar el museo. En este momento hay una exposición de dinosaurios.



Fuente: <https://bit.ly/4bMtE3U>

En casa, Ian saca un libro de dinosaurios que ha traído de Dublín donde se habla del Tiranosaurio Rex.

Introduction

Tyrannosaurus rex was one of the largest and most ferocious predators ever to walk on Earth. Its name means «king of the tyrant lizards». It was just one of the group of dinosaurs. They were theropods, or meat-eating dinosaurs that walked on their two back legs.

When and Where Tyrannosaurus rex Lived

T. rex lived about 80 to 65.5 million years ago. Fossil remains of *T. rex* have been found in the United States, Canada, and Asia. Scientists believe that *T. rex* lived in forests and in forest clearings

Physical Features

T. rex could reach a length of 13 meters and weighed up to 8 tons. Its huge head could reach 1.5 meters in length, and its skull alone weighed up to 270 kilograms. Its eyes allowed it to see forward and to the sides. *T. rex* had about 60 teeth with saw-like edges. It had muscular back legs, each with three clawed toes. *T. rex's* front legs were tiny but very strong. Its stiff tail was held off the ground.

Behavior

T. rex preyed on plant-eating dinosaurs. It most likely lunged out from behind trees in surprise attacks. It also may have hunted in packs to bring down much larger dinosaurs. Scientists estimate that *T. rex* could run 32 kilometers per hour for short distances. *T. rex* also may have been a scavenger, feeding upon dead animals.

Instrucciones para el
alumnado

Encuentra estas palabras en inglés en el texto y escríbelas en la tabla:

| | | | |
|----------------|--|-------------------|--|
| terópodo | | claros del bosque | |
| restos fósiles | | musculoso | |
| carnívoro | | feroz | |
| herbívoro | | depredador | |

Ítem 5: Resumir y explicar textos G6PP24M1AP05

| | |
|--|---|
| <p>Contexto o input del ítem</p> | <p>Después de la visita al museo, vais a comer a una pizzería.</p>  <p><i>Fuente: imagen de creación propia</i></p> |
| <p>Instrucciones para el alumnado</p> | <p>Explica a tus amigos qué lleva cada pizza. Empieza con <i>Ok, the Margarita pizza...</i></p> |

Ítem 6: Traducir un texto escrito G6PP24M1AP06

**Contexto o input
del ítem**

Después de comer, os vais al parque.



NORMAS DEL PARQUE

Horario de apertura y cierre:
- El parque abre a las 8:00 a.m. y cierra a las 8:00 p.m. Todos los días.

Mantén limpio el parque:
- Usa las papeleras.

Plantas y animales:
- No dañes las plantas ni alimentos a los animales.

Emergencias:
- En caso de emergencia, llama al 911.

Gracias por ayudarnos a cuidar el parque

Fuente: Imagen de creación propia



Fuente: <https://bit.ly/3S04GG5> Fuente: <https://bit.ly/3U7rWoj>

**Instrucciones para el
alumnado**

Indícales a Ian y a Fiona las normas del parque. Ayúdate de las imágenes. Empieza así:
These are the park rules:
The park opens...

Ítem 7: Resumir y explicar textos G6PP24M1AP07

Contexto o input
del ítem

Una vez en la piscina, la socorrista les explica las normas en inglés a todo el grupo de intercambio. Pero en el grupo también están Sara y Juan, que no hablan muy bien inglés.



Fuente: Imagen generada por IA

Pista de audio:

Ok, guys. The most important thing is that you always need to follow the instructions of the lifeguard, because he or she is the most qualified person to make decisions.

Do not run alongside the swimming pool, but walk instead.

Do not enter the pool if you are dirty. Always shower first. And please, always use a clean swimsuit. Do not go into the pool with swimwear that you have worn all day.

And you mustn't eat or drink.

The pool is not a toilet. Please use the bathroom.

Instrucciones para el
alumnado

Explícales a Sara y Juan qué os ha dicho con tus propias palabras.

Empieza así:

Juan, Sara, las 5 cosas más importantes que hay que saber en la piscina son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Ítem 8: Transmitir información específica G6PP24M1AP08

**Contexto o input
del ítem**

Ahora toca volver a casa. Fiona e Ian tienen que volver en autobús.



Tenéis que seguir recto por esta calle.
Al llegar a la plaza, giráis a la derecha.
Luego camináis hasta la iglesia.
La parada de autobús está delante.
Vuestro bus es el número 4.

Fuente de la imagen: Imagen de creación propia

**Instrucciones para el
alumnado**

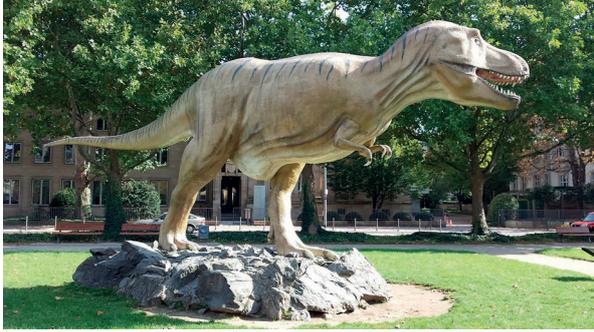
Explícales el camino hasta la parada de bus con la ayuda de las indicaciones de la imagen. Empieza con *Go straight along this street...*

Guías de codificación

| Código de ítem: G6PP24M1AP01 | |
|-----------------------------------|---|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Transmitir información específica |
| Indicador de logro | 1.2. Transmite información específica por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado |  <p><i>Fuente: Imagen creada con IA</i></p> <p>Decides quedar con ellos enviándoles un mensaje. Indícales que os encontraréis en el parque que está cerca del colegio el sábado a las 11:00 de la mañana y que traigan los bañadores porque iréis a la piscina. Empieza con <i>Hi! We 'll meet...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Hay más de 2 palabras clave que faltan: <i>park, near the school, Saturday, 11 o'clock, swimming pool, swimsuit</i> Código 2: Elabora una unidad de sentido en la que se entiende el mensaje, aunque no sepa cómo se dice <i>swimsuit</i> o <i>swimming costume</i></p> |

| Código de ítem: G6PP24M1AP02 | |
|-----------------------------------|--|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Resumir y explicar textos |
| Indicador de logro | 2.2. Resume y explica textos por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Ya en el parque el sábado por la mañana te reúnes con ellos. Has escrito un plan para pasar el día juntos. Les das una copia a ellos.</p>  <p><i>Fuente: Imagen generada por IA</i></p> <p>Este es tu plan:</p> <p>Por la mañana</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar los lugares más famosos de la ciudad: el castillo y el Museo de las Ciencias. 2. Comer en una pizzería. <p>Después de comer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descansar un rato en el parque. 2. Ir a la piscina. <p>Explícales tu plan. Empieza con <i>First, we'll visit...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Falta la mitad de la información Código 2: Se perciben las palabras clave, aunque sea de forma esquemática: -Morning: visit castle and Science Museum, pizza -Afternoon: park and swimming pool</p> |

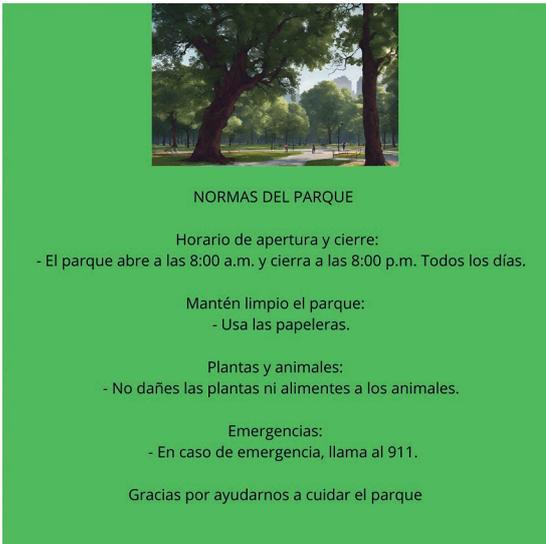
| Código de ítem: G6PP24M1AP03 | |
|-----------------------------------|--|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Resumir y explicar textos |
| Indicador de logro | 2.2. Resume y explica textos por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>En el castillo un guía explica la visita que vais a hacer.</p>  <p>Fuente: Imagen generada por IA</p>   <p>Fuente: https://bit.ly/3V8Yoa5 Fuente: https://bit.ly/3t09AhB</p> <p>Escucha la pista de audio y explícales a Ian y a Fiona lo que dice el guía. Empieza con <i>Listen, this castle...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: No traslada palabras básicas como <i>holiday, gardens, big, beautiful</i> Código 2: Puede decir <i>deers</i> en vez de <i>deer</i>. Comprende bien la fecha</p> |

| Código de ítem: G6PP24M1AP04 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|-------------------|--|-------------------|--|----------------|--|-----------|--|-----------|--|-------|--|-----------|--|------------|--|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Proceso cognitivo | Traducir un texto escrito | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicador de logro | 3.2. Traduce un texto escrito por escrito | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contexto | Social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>Después del castillo vais a visitar el museo. En este momento hay una exposición de dinosaurios.</p>  <p>Fuente: https://bit.ly/4bMtE3U</p> <p>En casa, Ian saca un libro de dinosaurios que ha traído de Dublín donde se habla del Tiranosaurio Rex. Texto:</p> <p>Introduction <i>Tyrannosaurus rex</i> was one of the largest and most ferocious predators ever to walk on Earth. Its name means «king of the tyrant lizards». It was just one of the group of dinosaurs. They were theropods, or meat-eating dinosaurs that walked on their two back legs.</p> <p>When and Where Tyrannosaurus rex Lived <i>T. rex</i> lived about 80 to 65.5 million years ago. Fossil remains of <i>T. rex</i> have been found in the United States, Canada, and Asia. Scientists believe that <i>T. rex</i> lived in forests and in forest clearings.</p> <p>Physical Features <i>T. rex</i> could reach a length of 13 meters and weighed up to 8 tons. Its huge head could reach 1.5 meters in length, and its skull alone weighed up to 270 kilograms. Its eyes allowed it to see forward and to the sides. <i>T. rex</i> had about 60 teeth with saw-like edges. It had muscular back legs, each with three clawed toes. <i>T. rex</i>'s front legs were tiny but very strong. Its stiff tail was held off the ground.</p> <p>Behaviour <i>T. rex</i> preyed on plant-eating dinosaurs. It most likely lunged out from behind trees in surprise attacks. It also may have hunted in packs to bring down much larger dinosaurs. Scientists estimate that <i>T. rex</i> could run 32 kilometers per hour for short distances. <i>T. rex</i> also may have been a scavenger, feeding upon dead animals.</p> <p>Encuentra estas palabras en inglés en el texto y escríbelas en la tabla:</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>terópodo</td> <td></td> <td>claros del bosque</td> <td></td> </tr> <tr> <td>restos fósiles</td> <td></td> <td>musculoso</td> <td></td> </tr> <tr> <td>carnívoro</td> <td></td> <td>feroz</td> <td></td> </tr> <tr> <td>herbívoro</td> <td></td> <td>depredador</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | terópodo | | claros del bosque | | restos fósiles | | musculoso | | carnívoro | | feroz | | herbívoro | | depredador | |
| terópodo | | claros del bosque | | | | | | | | | | | | | | | |
| restos fósiles | | musculoso | | | | | | | | | | | | | | | |
| carnívoro | | feroz | | | | | | | | | | | | | | | |
| herbívoro | | depredador | | | | | | | | | | | | | | | |

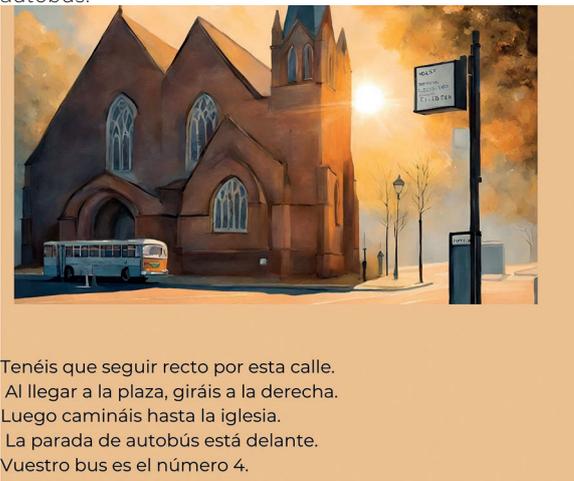
Código de ítem: G6PP24M1AP04

| | | | | |
|-----------------------------------|--|----------------|-------------------|------------------|
| Respuesta correcta | terópodo | theropod | claros del bosque | forest clearings |
| | restos fósiles | fossil remains | musculoso | muscular |
| | carnívoro | meat-eating | feroz | ferocious |
| | herbívoro | plant-eating | depredador | predator |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Encuentra de 3 a 5 palabras Código 2: Encuentra de 6 a 8 palabras</p> | | | |

| Código de ítem: G6PP24M1AP05 | |
|-----------------------------------|---|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Resumir y explicar textos |
| Indicador de logro | 2.2. Resume y explica textos por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Después de la visita al museo vais a comer a una pizzería.</p>  <p>PIZZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Margarita: queso y salsa de tomate. 5.00€ • Hawaiana: piña, jamón y salsa de tomate. 6.00€ • Cuatro estaciones: aceitunas, salami, champiñones, queso. 6.50€ <p><i>Fuente: Imagen de creación propia</i> Explica a tus amigos qué lleva cada pizza. Empieza con <i>Ok, the Margarita pizza...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Menciona al menos <i>cheese, tomato, pineapple</i> Código 2: Transmite al menos 5 palabras clave aunque no traduzca los nombres de las pizzas Palabras clave: <i>tomato (sauce), cheese, pineapple, ham, olives, salami, mushrooms</i></p> |

| Código de ítem: G6PP24M1AP06 | |
|-----------------------------------|---|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Traducir un texto escrito |
| Indicador de logro | 3.2. Traduce un texto escrito por escrito |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Después de comer os vais al parque.</p>  <p>NORMAS DEL PARQUE</p> <p>Horario de apertura y cierre: - El parque abre a las 8:00 a.m. y cierra a las 8:00 p.m. Todos los días.</p> <p>Mantén limpio el parque: - Usa las papeleras.</p> <p>Plantas y animales: - No dañes las plantas ni alimentos a los animales.</p> <p>Emergencias: - En caso de emergencia, llama al 911.</p> <p>Gracias por ayudarnos a cuidar el parque</p> <p><i>Fuente: imagen de creación propia.</i></p> <p>Indícales a Ian y a Fiona las normas del parque. Ayúdate de las imágenes. Empieza así:</p> <p><i>These are the park rules: The park opens...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Traduce con inteligibilidad relativa Código 2: Traduce correctamente lo esencial, pero se espera que escriba <i>give food to the animals y be careful with the plants</i></p> |

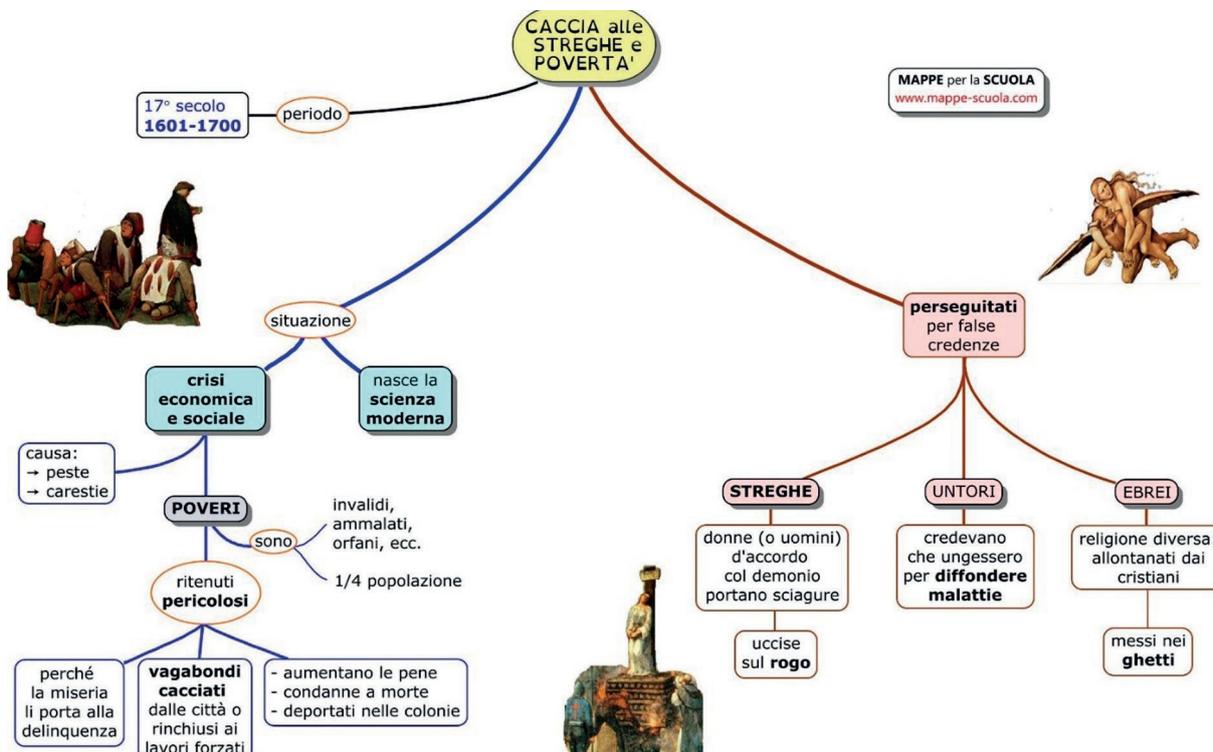
| Código de ítem: G6PP24M1AP07 | |
|-----------------------------------|---|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Resumir y explicar textos |
| Indicador de logro | 2.2. Resume y explica textos por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Una vez en la piscina, la socorrista les explica las normas en inglés a todo el grupo de intercambio. Pero en el grupo también están Sara y Juan, que no hablan muy bien inglés.</p>  <p><i>Fuente: Imagen generada por IA</i></p> <p>Explícales a Sara y Juan qué os ha dicho con tus propias palabras. Empieza así:</p> <p><i>Juan, Sara, las 5 cosas más importantes que hay que saber en la piscina son:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. |
| Respuesta correcta | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer caso al socorrista 2. No correr 3. Ducharse / estar limpio 4. No comer ni beber 5. Usar el baño |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Se resumen 3 de las 5 ideas Código 2: Se resumen las 5 ideas</p> |

| Código de ítem: G6PP24M1AP08 | |
|-----------------------------------|---|
| Título de la unidad de evaluación | Una visita de intercambio |
| Proceso cognitivo | Transmitir información específica |
| Indicador de logro | 1.2. Transmite información específica por escrito. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Ahora toca volver a casa. Fiona e Ian tienen que volver en autobús.</p>  <p>Tenéis que seguir recto por esta calle. Al llegar a la plaza, giráis a la derecha. Luego caminaís hasta la iglesia. La parada de autobús está delante. Vuestro bus es el número 4.</p> <p><i>Fuente de la imagen: Imagen de creación propia</i></p> <p>Explícales el camino hasta la parada de bus con la ayuda de las indicaciones de la imagen. Empieza con <i>Go straight along this street...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Se resumen 3 de las 5 ideas con inteligibilidad relativa Código 2: Se resumen las 5 ideas con inteligibilidad, aunque haya errores de gramática, léxico y ortografía</p> |

Ejemplos de ítems de comprensión plurilingüe para el curso de 4.º ESO

Se presenta, a continuación, un ejemplo de unidad de evaluación con su correspondiente guía de codificación, para el curso de 4.º ESO

| CAZAS DE BRUJAS EN EUROPA | | |
|---|---|---|
| Europas letzte Hexe | Witchcraft in Europe | La chasse aux sorcières |
| <p>Der letzte Hexenprozess Europas fand gerade mal vor mehr als einem halben Jahrhundert in Schottland statt. Helen Duncan (1897-1956) war eine bekannte Wahrsagerin und Geisterbeschwörerin.</p> | <p>It was believed to be a combination of sorcery and heresy. While sorcery attempts to produce negative supernatural effects through formulas and rituals, heresy is the Christian contribution to witchcraft in which an individual makes a pact with the Devil. In addition, heresy denies the recognition of important Christian values such as baptism, salvation, Christ, and sacraments.</p> | <p>En Europe, entre le XVIe et le XVIIIe siècle, des milliers de femmes et, plus rarement, d'hommes ont été jugés pour sorcellerie. De façon quasi systématique, ces procès aboutissaient à une condamnation à mort. Les historiens parlent de 200 000 procès en sorcellerie et de 50 000 à 100 000 femmes brûlées.</p> |



Lee los textos anteriores y responde a las preguntas siguientes:

1. Escribe la palabra *bruja* o *brujas* en inglés, francés, alemán e italiano:

| | | |
|---------|--|----------|
| INGLÉS | | ALEMÁN |
| FRANCÉS | | ITALIANO |

2. La palabra *juicio* en español define el «conjunto de actos y trámites seguidos ante un juez o tribunal, tendentes a dilucidar la justificación en derecho de una determinada pretensión entre partes y que concluye por resolución motivada». Tiene los siguientes sinónimos: *proceso*, *causa*, *pleito*, *litigio*, *sumario*. Uno de estos sinónimos es muy parecido en francés y alemán (en el texto alemán está dentro de una palabra compuesta). Encuentra cómo se dice en ambas lenguas:

| | |
|---------|--|
| FRANCÉS | |
| ALEMÁN | |

3. Según los textos:

- A. Solo se juzgó a mujeres
- B. Se juzgó a más hombres que mujeres
- C. Se juzgó a más mujeres que a hombres
- D. Se juzgó a tantos hombres como mujeres

4. ¿De qué parte de Gran Bretaña procede la última persona considerada 'bruja' de Europa?

- A. Irlanda
- B. Escocia
- C. Gales
- D. Inglaterra

5. ¿Cuándo murió la última condenada por brujería?

- A. En el siglo XVII
- B. En el siglo XVIII
- C. En el siglo XIX
- D. En el siglo XX

6. La herejía...

- A. se refiere al uso de la magia
- B. es lo mismo que la hechicería
- C. equivale al alejamiento de lo cristiano
- D. tiene que ver con poderes sobrenaturales

7. Mira la infografía en italiano y responde si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

| AFIRMACIONES | V | F |
|--|---|---|
| 1. Se crean guetos para musulmanes | | |
| 2. Los vagabundos son expulsados de la ciudad | | |
| 3. La mayoría de las brujas eran condenadas a trabajos forzados | | |
| 4. La crisis económica y social hace que la mitad de la población sea pobre en el siglo XVII | | |

8. Hay una palabra en italiano para referirse a personas que propagan enfermedades o desinformación. ¿Cómo se llamaban en el siglo XVII estos perseguidos?

9. Encuentra estas palabras en los textos en los idiomas que se indican:

| SIGLO | | |
|---------|--------|----------|
| FRANCÉS | ALEMÁN | ITALIANO |
| | | |

| CAZA | |
|---------|----------|
| FRANCÉS | ITALIANO |
| | |

Guías de codificación

| Código de ítem: G4SP24M1CP01 | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--------|-------|---------|----------|--------|------|----------|----------------|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante. | | | | | | | | |
| Indicador de logro | 2.4. Interpreta la información específica y predecible de textos escritos multimodales y sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. | | | | | | | | |
| Contexto | Educativo/Laboral | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>Escribe la palabra bruja o brujas en inglés, francés, alemán e italiano:</p> <table border="1"> <tr> <td>INGLÉS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>FRANCÉS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ALEMÁN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ITALIANO</td> <td></td> </tr> </table> | INGLÉS | | FRANCÉS | | ALEMÁN | | ITALIANO | |
| INGLÉS | | | | | | | | | |
| FRANCÉS | | | | | | | | | |
| ALEMÁN | | | | | | | | | |
| ITALIANO | | | | | | | | | |
| Respuesta correcta | <table border="1"> <tr> <td>INGLÉS</td> <td>WITCH</td> </tr> <tr> <td>FRANCÉS</td> <td>SORCIÈRE</td> </tr> <tr> <td>ALEMÁN</td> <td>HEXE</td> </tr> <tr> <td>ITALIANO</td> <td>STREGA/STREGUE</td> </tr> </table> | INGLÉS | WITCH | FRANCÉS | SORCIÈRE | ALEMÁN | HEXE | ITALIANO | STREGA/STREGUE |
| INGLÉS | WITCH | | | | | | | | |
| FRANCÉS | SORCIÈRE | | | | | | | | |
| ALEMÁN | HEXE | | | | | | | | |
| ITALIANO | STREGA/STREGUE | | | | | | | | |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta</p> | | | | | | | | |

Código de ítem: G4SP24M1CP02

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---------|--------|--------|---------|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante | | | | |
| Indicador de logro | 2.1. Interpreta textos escritos multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. | | | | |
| Contexto | Educativo/Laboral | | | | |
| Enunciado | <p>La palabra juicio en español define el «conjunto de actos y trámites seguidos ante un juez o tribunal, tendentes a dilucidar la justificación en derecho de una determinada pretensión entre partes y que concluye por resolución motivada». Tiene los siguientes sinónimos: proceso, causa, pleito, litigio, sumario. Uno de estos sinónimos es muy parecido en francés y alemán (en el texto alemán está dentro de una palabra compuesta). Encuentra cómo se dice en ambas lenguas:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>FRANCÉS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ALEMÁN</td> <td></td> </tr> </table> | FRANCÉS | | ALEMÁN | |
| FRANCÉS | | | | | |
| ALEMÁN | | | | | |
| Respuesta correcta | <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>FRANCÉS</td> <td>PROCÈS</td> </tr> <tr> <td>ALEMÁN</td> <td>PROZESS</td> </tr> </table> | FRANCÉS | PROCÈS | ALEMÁN | PROZESS |
| FRANCÉS | PROCÈS | | | | |
| ALEMÁN | PROZESS | | | | |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta</p> | | | | |

| Código de ítem: G4SP24M1CP03 | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante |
| Indicador de logro | 3.3. Reflexiona sobre aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas básicas en distintas lenguas. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | Según los textos: A. Solo se juzgó a mujeres B. Se juzgó a más hombres que mujeres C. Se juzgó a más mujeres que a hombres D. Se juzgó a tantos hombres como mujeres |
| Respuesta correcta | C. Se juzgó a más mujeres que a hombres |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

Código de ítem: G4SP24M1CP04

| | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante |
| Indicador de logro | 1.1. Comprende textos escritos multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | ¿De qué parte de Gran Bretaña procede la última persona considerada 'bruja' de Europa? A. Irlanda B. Escocia C. Gales D. Inglaterra |
| Respuesta correcta | B. Escocia |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SP24M1CP05 | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante |
| Indicador de logro | 1.4. Identifica el sentido global y la información más relevante de textos escritos multimodales sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | ¿Cuándo murió la última condenada por brujería? A. En el siglo XVII B. En el siglo XVIII C. En el siglo XIX D. En el siglo XX |
| Respuesta correcta | D. En el siglo XX |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

Código de ítem: G4SP24M1CP06

| | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante |
| Indicador de logro | 3.3. Reflexiona sobre aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas básicas en distintas lenguas. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | La herejía... A. se refiere al uso de la magia B. es lo mismo que la hechicería C. equivale al alejamiento de lo cristiano D. tiene que ver con poderes sobrenaturales |
| Respuesta correcta | C. equivale al alejamiento de lo cristiano |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SP24M1CP07 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------|---|---|------------------------------------|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicador de logro | 2.1. Interpreta textos escritos multimodales sencillos, expresados de forma clara en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contexto | Educativo/Laboral | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>Mira la infografía en italiano y responde si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>AFIRMACIONES</th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Se crean guetos para musulmanes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Los vagabundos son expulsados de la ciudad</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. La mayoría de las brujas eran condenadas a trabajos forzados</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. La crisis económica y social hace que la mitad de la población sea pobre en el siglo XVII</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | AFIRMACIONES | V | F | 1. Se crean guetos para musulmanes | | | 2. Los vagabundos son expulsados de la ciudad | | | 3. La mayoría de las brujas eran condenadas a trabajos forzados | | | 4. La crisis económica y social hace que la mitad de la población sea pobre en el siglo XVII | | |
| AFIRMACIONES | V | F | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Se crean guetos para musulmanes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Los vagabundos son expulsados de la ciudad | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. La mayoría de las brujas eran condenadas a trabajos forzados | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. La crisis económica y social hace que la mitad de la población sea pobre en el siglo XVII | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Respuesta correcta | 1F, 2V, 3F, 4F | | | | | | | | | | | | | | | |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

Código de ítem: G4SP24M1CP08

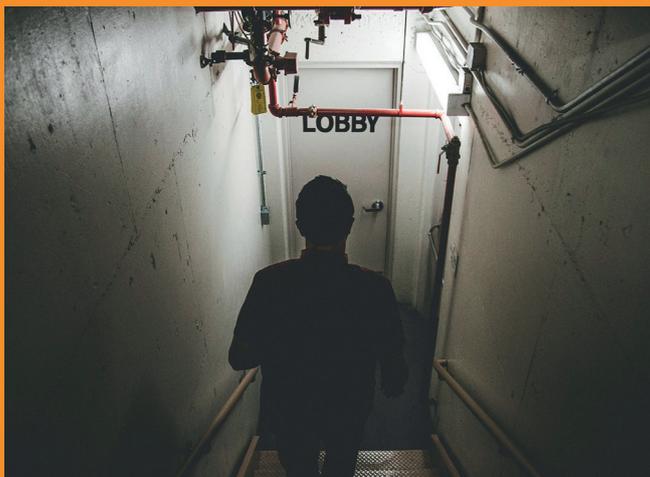
| | |
|-----------------------------------|---|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante |
| Indicador de logro | 1.4. Identifica el sentido global y la información más relevante de textos escritos multimodales sencillos, expresados en distintas lenguas, apoyándose en las lenguas que conoce. |
| Contexto | Educativo/Laboral |
| Enunciado | Hay una palabra en italiano para referirse a personas que propagan enfermedades o desinformación. ¿Cómo se llamaban en el siglo XVII estos perseguidos? |
| Respuesta correcta | <i>Untori</i> |
| Codificación de respuestas | Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SP24M1CP09 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|----------|--|--|---------|--------|----------|--------|-------------|--------|------|--|---------|----------|--------|--------|
| Proceso cognitivo | Utilizar avisos, instrucciones e información sobre productos, de naturaleza sencilla y proporcionados en textos paralelos en diferentes lenguas, para encontrar información relevante. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicador de logro | 1.6. Identifica las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas (incluyendo el reconocimiento de las lenguas de España y las características de las principales variedades dialectales del español), para aprender a gestionar situaciones interculturales e interlingüísticas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contexto | Educativo/Laboral | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>Encuentra estas palabras en los textos en los idiomas que se indican:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">SIGLO</th> </tr> <tr> <th>FRANCÉS</th> <th>ALEMÁN</th> <th>ITALIANO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">CAZA</th> </tr> <tr> <th>FRANCÉS</th> <th>ITALIANO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | SIGLO | | | FRANCÉS | ALEMÁN | ITALIANO | | | | CAZA | | FRANCÉS | ITALIANO | | |
| SIGLO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FRANCÉS | ALEMÁN | ITALIANO | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAZA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FRANCÉS | ITALIANO | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Respuesta correcta | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">SIGLO</th> </tr> <tr> <th>FRANCÉS</th> <th>ALEMÁN</th> <th>ITALIANO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIÈCLE</td> <td>JAHRHUNDERT</td> <td>SECOLO</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">CAZA</th> </tr> <tr> <th>FRANCÉS</th> <th>ITALIANO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CHASSE</td> <td>CACCIA</td> </tr> </tbody> </table> | SIGLO | | | FRANCÉS | ALEMÁN | ITALIANO | SIÈCLE | JAHRHUNDERT | SECOLO | CAZA | | FRANCÉS | ITALIANO | CHASSE | CACCIA |
| SIGLO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FRANCÉS | ALEMÁN | ITALIANO | | | | | | | | | | | | | | |
| SIÈCLE | JAHRHUNDERT | SECOLO | | | | | | | | | | | | | | |
| CAZA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FRANCÉS | ITALIANO | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHASSE | CACCIA | | | | | | | | | | | | | | | |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 1: al menos, tres palabras correctas Código 0: cualquier otra respuesta</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

Ejemplos de ítems de aprovechamiento del repertorio plurilingüe para el curso de 4.º ESO

Se presenta, a continuación, un ejemplo de unidad de aprovechamiento del repertorio plurilingüe con su correspondiente guía de codificación, para el curso de 4.º ESO, que lleva por título **Un escape room**.

Contexto de la unidad: Estás en un *escape room* en el que coincides en un grupo con tres españoles, dos chicas ucranianas, dos chicos chinos, una estadounidense y otro de Portugal. Para comunicaros, utilizáis el inglés. Ayuda a los demás a resolver las tareas que se os plantean.



Fuente: <https://bit.ly/3ExZXW3>

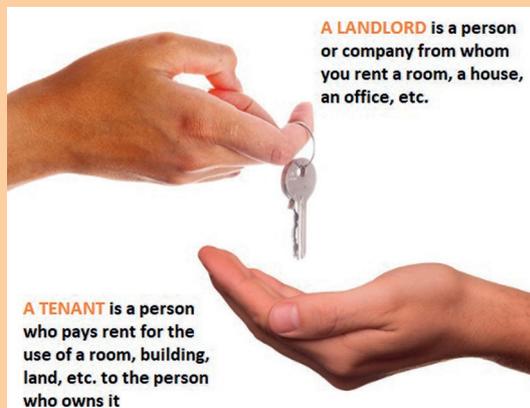
Ítem 1: Transmitir información específica

| | |
|--|--|
| <p>Contexto o input del ítem</p> | <p>Al entrar en el <i>escape room</i>, el grupo se encuentra una grabación que dice lo siguiente:</p> <p>Pista de audio: <i>¡Bienvenidos! En esta casa encontraréis puzzles y desafíos que tendréis que resolver para encontrar un tesoro. Debéis trabajar juntos y usar vuestra imaginación para abrir las puertas.</i></p> |
| <p>Instrucciones para el alumnado</p> | <p>Transmite el contenido del mensaje a tus compañeros usando tus propias palabras en inglés.</p> |

Ítem 2: Resumir y explicar textos

Contexto o input del ítem

A continuación, un hombre inglés te entrega una nota que solo tú puedes leer:



Fuente: <https://bit.ly/3U3U4sm>

Texto:

It so happens that pets do not live very well in their owners' house and then they may try to escape. The hero of this challenge is a cute dog named Beenie, who can no longer stay where he lives, because a new tenant has appeared in the apartment and he decided to exterminate the dog. To save his life, the poor animal needs to escape. But this is not so easy to do, because the owners lock the pet in the room after leaving for work. You need to find two keys: from the front door and from the one that leads to the room where the dog is sitting. Help the poor dog escape, the life of an animal depends on your ingenuity and ability to solve puzzles.

Instrucciones para el alumnado

Resume con tus propias palabras lo más importante en español. Ayúdate mirando las definiciones de la imagen. Empieza con *Ahora tenemos que...*

Ítem 3: Traducir un texto escrito

Contexto o input del ítem

En la siguiente habitación os han separado a los españoles, y recibís un texto de una persona muy misteriosa:



Fuente: <https://bit.ly/3RiBY13>

Texto escrito:

**You can see me in the bathroom
I'm just like you.
If you break me, you won't see me.
Who am I?**

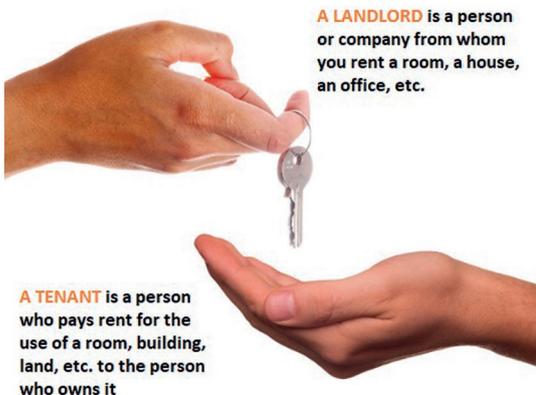
Instrucciones para el alumnado

Tus compañeros españoles no hablan bien muy bien inglés, pero necesitan entender esto bien para que se abran unas compuertas y os reunáis con los demás. Tradúceles el acertijo e indica cuál crees que es la solución. Empieza así:

- *Chicos, el siguiente poema es en realidad un acertijo, que dice lo siguiente:*
- *La solución del acertijo es...*

Guías de codificación

| Código de ítem: G4SP24M1AP01 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | Un escape room |
| Proceso cognitivo | Transmitir información específica |
| Indicador de logro | 1.5. Transmite por escrito información específica de textos informativos breves y sencillos. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>Estás en un escape room en el que coincides en un grupo con tres españoles, dos chicas ucranianas, dos chicos chinos, una estadounidense y otro de Portugal. Para comunicaros, utilizáis el inglés. Ayuda a los demás a resolver las tareas que se os plantean.</p>  <p><i>Fuente: https://bit.ly/3ExZXW3</i></p> <p>Al entrar en el escape room, el grupo se encuentra una grabación. Escúchala y explica el contenido del mensaje a tus compañeros usando tus propias palabras en inglés.</p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Se transmite solo parte de las ideas Código 2: Transmite la totalidad del mensaje de manera inteligible, aunque puede que no sepa la palabra <i>challenges</i></p> |

| Código de ítem: G4SP24M1AP02 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | Un escape room |
| Proceso cognitivo | Resumir y explicar textos |
| Indicador de logro | 3.7. Usa un lenguaje sencillo para transmitir por escrito la información principal. |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>A continuación, un hombre inglés te entrega una nota que solo tú puedes leer:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Fuente: https://bit.ly/3U3U4sm</p> <p>Texto:</p> <p><i>It so happens that pets do not live very well in their owners' house and then they may try to escape. The hero of this challenge is a cute dog named Beenie, who can no longer stay where he lives, because a new tenant has appeared in the apartment and he decided to exterminate the dog. To save his life, the poor animal needs to escape. But this is not so easy to do, because the owners lock the pet in the room after leaving for work. You need to find two keys: from the front door and from the one that leads to the room where the dog is sitting. Help the poor dog escape, the life of an animal depends on your ingenuity and ability to solve puzzles.</i></p> <p>Resume con tus propias palabras lo más importante en español. Ayúdate mirando las definiciones de la imagen. Empieza con <i>Ahora tenemos que...</i></p> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Falta la mitad de la información Código 2: Se habla de que el perro Beenie quiere escapar de casa porque el nuevo inquilino quiere matarlo, pero Beenie queda encerrado en su habitación cuando los inquilinos van a trabajar. Hay que encontrar la llave del cuarto de Beenie y la de la casa</p> |

| Código de ítem: G4SP24M1AP03 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | Un escape room |
| Proceso cognitivo | Traducir un texto escrito |
| Indicador de logro | 4.4. Traduce un texto escrito por escrito |
| Contexto | Social |
| Enunciado | <p>En la siguiente habitación os han separado a los españoles, y recibís un texto de una persona muy misteriosa.</p>  <p>Fuente: https://bit.ly/3RiBYI3</p> <p>Texto escrito: You can see me in the bathroom I'm just like you. If you break me, you won't see me. Who am I?</p> <p>Tus compañeros españoles no hablan bien muy bien inglés, pero necesitan entender esto bien para que se abran unas compuertas y os reunáis con los demás. Tradúceles el acertijo e indica cuál crees que es la solución. Empieza así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Chicos, el siguiente poema es en realidad un acertijo, que dice lo siguiente:</i> • <i>La solución del acertijo es...</i> |
| Respuesta correcta | Respuesta abierta |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta Código 1: Se entienden al menos 2 frases Código 2: Se traduce todo y es comprensible, aunque la ortotipografía sea deficiente en español. Se indica que la respuesta es el espejo</p> |

Bibliografía

- Bernaus, M. (2004). *Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas*. Glosas didácticas, 11, 3-13.
- Cook, V., y Cook, V. J. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
- Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Language Policy Division, 2-44.
- Couto-Cantero, P., y Fraga-Castrillón, N. (2023). *El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria*. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, (39), 281-298.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual matters*.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- De Europa, C. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Language policy section. www.coe.int/lang.
- Europea, C. (1995). *Teaching and learning. Towards the Learning Society*. Bruxelles, EU.
- European Council (2002) Presidency Conclusions - Barcelona European Council 15 and 16 March 2002, SN 100/1/102 REV 1, Barcelona.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., y Vez Jeremías, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis, 2010.
- Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Jeremías, J. M. V. (2009). *Multilingual education in Europe: Policy developments*. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (12), 7-24.
- Jeremías, J. M. V., y Piñeiro, M. G. (2014). *Intercultural competence and the European dimension. In TELF in primary education (pp. 342-382)*. Editorial Universidad de Granada.
- Jiménez, L. G. (2021). *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH)*. Routledge.
- Lasagabaster, D., y Huguet, Á. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. (No Title).
- Madrid Fernández, D. (2004). *La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Madrid, D., y Hughes, S. (Eds.). (2011). *Studies in bilingual education*. Peter Lang.
- Marcilla, M. H. (Ed.). (2022). *Guía para la inclusión lingüística de migrantes (Vol. 30)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mauranen, A. K. (2015). *What is Going on in Academic ELF?: Findings and Implications. In New frontiers in teaching and learning English (p. 2)*. Cambridge Scholars Publishing.
- Peris, E. M., y Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Ranson, S. (1995). *Towards the learning society*. British Journal of Educational Studies, 43(3).
- Schrader-Kniffki, M. (2021). *El multilingüismo americano: aspectos teóricos y tipológicos. In Manual del español en América (pp. 225-242)*. De Gruyter Mouton



Marco de evaluación de la competencia digital

Evaluación general del sistema educativo



Evaluación general del sistema educativo

Marco de evaluación de la competencia digital

Artículo 143.2 de la LOE modificada por la LOMLOE
«[...] en el último curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas [...] llevarán a cabo, con carácter muestral y plurianual, una evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos o alumnas».

Dimensiones de la competencia digital

Ámbitos de aplicación

Descriptorios operativos

Búsqueda y tratamiento de la información

Creación de contenidos

Comunicación

Seguridad

Resolución de problemas



- Científico-tecnológico
- Sociolingüístico
- Cultural
- Artístico



Procesos cognitivos

- Identificar
- Comprender
- Aplicar
- Analizar
- Crear
- Valorar

Presentación de la competencia digital y su evaluación

Según se establece en los reales decretos de desarrollo curricular de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la Competencia Digital es una de las ocho competencias clave que se recogen en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. Su adquisición se considera imprescindible para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.

Las competencias clave que se recogen en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Según esta Recomendación, «la competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la búsqueda y gestión de información y datos, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad) y la resolución de problemas».

La competencia digital es imprescindible para la integración del alumnado en la sociedad, cada vez más digitalizada, del siglo XXI. Su presencia debe contemplarse desde una doble perspectiva. Por una parte, como objeto mismo de aprendizaje, en la medida en la que forma parte de la alfabetización básica de la ciudadanía en todas las etapas educativas. Por otra, el profesorado y el alumnado han de emplearlas como medios para desarrollar cualquier otro tipo de aprendizaje.

La rápida transformación digital de la sociedad ha convertido a la competencia digital en una herramienta básica para poder aprovechar las oportunidades que ofrece desde el punto de vista económico, social y ambiental. Desde esta perspectiva, se impone la necesidad de formar a las nuevas generaciones con la suficiente competencia digital que les permita adaptarse a esta transformación y ejercer así una ciudadanía activa, responsable y crítica.

En este sentido, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, actualizado en enero de 2022, en su Área 6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado, establece las competencias que debe tener el profesorado para lograr el fin establecido para el sistema educativo en el apartado l) del artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: «La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva».

Por lo tanto, de todo ello se concluye que la alfabetización digital de todo el alumnado es imprescindible para su integración en la sociedad y para la toma de decisiones de forma autónoma e informada.

Definición de la competencia digital

Según los citados reales decretos de desarrollo curricular: «La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico».

La evaluación de la competencia digital

El cambio de paradigma hacia el aprendizaje competencial requiere que las formas de evaluación sean más ricas y variadas. El profesorado, en su práctica de aula, integrará las competencias a través de una variedad de enfoques pedagógicos que resulten eficaces para generar un aprendizaje significativo y que se orientarán hacia la investigación y hacia la resolución de problemas, de forma que se coloque al alumnado en el centro y como protagonista de su aprendizaje.

Para la evaluación formativa de la competencia digital en el aula, el profesorado priorizará aquellas actividades de contextos socio-científicos que planteen un problema real al que se deba dar una respuesta coherente y ajustada en relación con las competencias específicas recogidas en el currículo educativo. La manifestación de la competencia se produce por medio de las tareas o acciones que el alumnado realiza. La ejecución de estas acciones, en relación con unos indicadores previamente definidos, debe ser observada y valorada por el profesorado de forma continua. Para ello, se necesita diseñar instrumentos de evaluación en los que el alumnado demuestre, con evidencias, las destrezas relacionadas con la competencia. Los instrumentos de evaluación deben ser diversos y no orientarse únicamente a la medida del logro del objetivo planteado o a la corrección del resultado alcanzado, sino que deben tener en cuenta otros indicadores asociados a las distintas dimensiones de la competencia digital. En este sentido, las rúbricas de evaluación, las escalas graduadas, las listas de cotejo o los portfolios educativos, entre otros, son instrumentos adecuados para la evaluación de las competencias.

Sin embargo, este marco se centra en la evaluación externa de la competencia digital, por lo que algunos de los instrumentos de evaluación anteriormente citados resultan de aplicación compleja en una población amplia de individuos donde la comparabilidad debe garantizarse. Por ello, el instrumento de evaluación habitual en este tipo de evaluaciones, que será el empleado para la evaluación de la competencia digital, es la prueba competencial formada por unidades de evaluación integradas por un estímulo o situación-problema, cercano a un planteamiento real, con una serie de ítems o preguntas asociadas. Este instrumento de evaluación se basa en que las competencias se manifiestan por medio de las acciones o tareas observables que realiza el alumnado en una situación o

contexto determinado (desempeño de la competencia), de manera que el diseño de la prueba juega un papel fundamental. La prueba se basará en la activación eficaz de las competencias del alumnado, lo que requiere tanto de las destrezas como de las actitudes y conocimientos asociados, huyendo de la mera memorización de aprendizajes conceptuales.

No obstante, no debe olvidarse que la evaluación externa proporciona una «foto fija» del desarrollo competencial del alumnado y, por lo tanto, está sujeta a posibles fuentes de error, una de ellas derivada del instrumento de evaluación utilizado.

La evaluación de las actitudes

Las actitudes son la predisposición de un individuo a realizar ciertas acciones y las emociones que despliega ante determinadas situaciones. Son, por tanto, un componente esencial en el desempeño de cualquier tarea que implique la movilización de la competencia digital del alumnado. De forma indirecta contribuyen al desarrollo cognitivo de las personas y a la calidad con la que realizan distintas tareas. Por este motivo, las actitudes influirán en la forma en la que el alumnado responderá a las cuestiones de la prueba de evaluación. En el caso de la competencia digital esas actitudes se presuponen, en la mayor parte de los casos, como positivas, ya que, en la sociedad actual, la utilización de medios digitales por parte del alumnado es un hecho muy generalizado desde una edad muy temprana. Sin embargo, aunque imprescindibles, las actitudes no pueden ser evaluadas de forma directa en una prueba de evaluación externa, porque resultaría imposible conocer cuánto han influido estas y cuánto las destrezas del alumnado en la resolución de las preguntas planteadas. Su evaluación puede realizarse de forma cotidiana en el aula, pero, para la evaluación objeto de este marco, se tendrán en cuenta únicamente las destrezas del alumnado. En el cuestionario del alumnado se incorporarán cuestiones actitudinales relacionadas con esta competencia.

La descripción de la competencia digital en el perfil competencial

La competencia digital se concreta en cinco descriptores operativos que marcan el Perfil de salida del alumnado graduándose, a lo largo de la educación básica, en dos niveles de desempeño: uno para la Educación Primaria y otro para la enseñanza básica.

Tabla 1. Anexo V. Perfil de salida

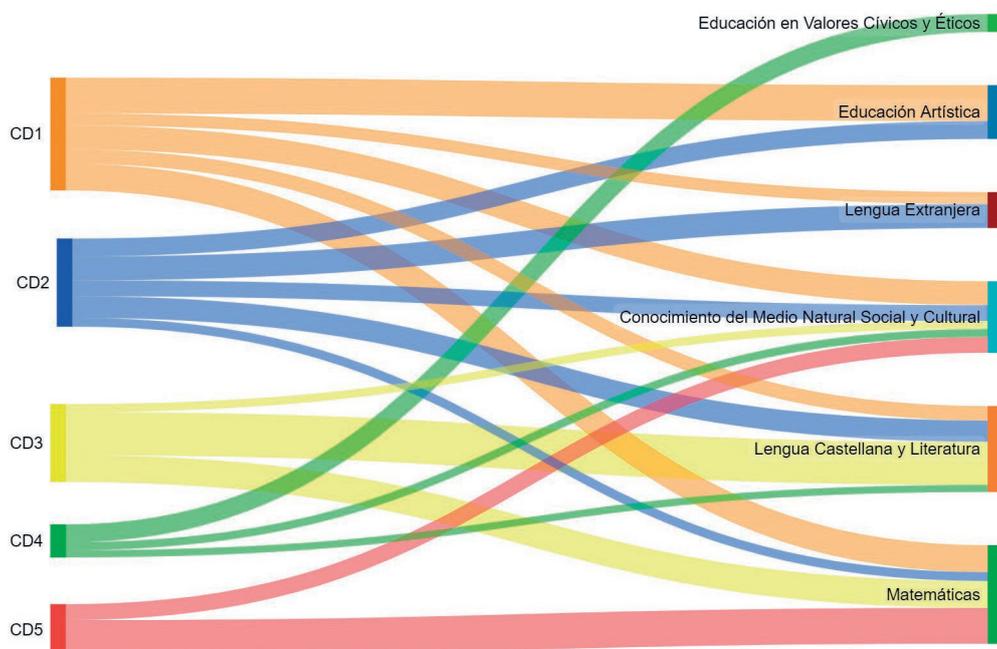
| Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna... | Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna... |
|--|---|
| CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos. | CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual. |
| CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza. | CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente. |
| CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso. | CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva. |
| CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías. | CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías. |
| CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario. | CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético. |

Estos descriptores operativos se conectan con las llamadas «competencias específicas» de las diferentes áreas y materias, nuevo elemento curricular incorporado con el desarrollo de los Reales Decretos de currículo de la LOMLOE, que, al vincularse con descriptores de varias competencias, garantizan la transversalidad de las mismas. A su vez, las competencias específicas se concretan en los criterios de evaluación de cada área o materia, capaces de nivelar la evaluación, los cuales, a su vez, se relacionan con los bloques de saberes básicos cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

Desde este planteamiento curricular, y atendiendo a estas dos etapas educativas, se enfoca este marco, con el objetivo de diseñar la evaluación de la competencia digital. Puesto que el proceso de evaluación es de carácter general, parece coherente buscar en los elementos curriculares comunes a todo el alumnado unas referencias teóricas compartidas, como lo son los descriptores operativos, punto de partida del currículo, o bien sus desarrollos o concreciones en los demás elementos curriculares.

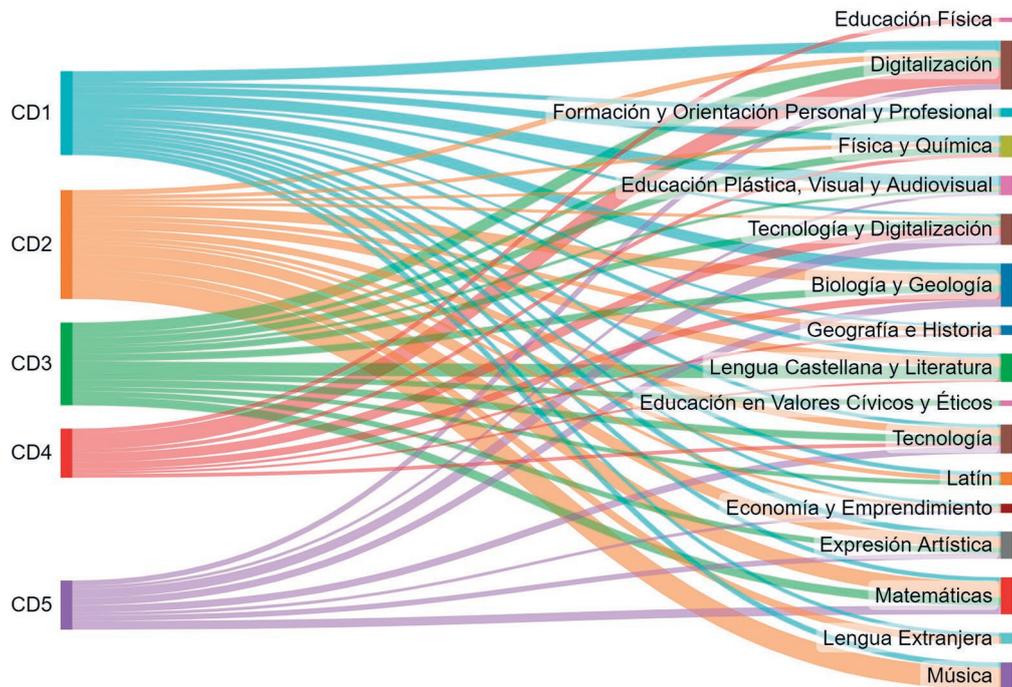
En los siguientes gráficos se muestra la vinculación entre los cinco descriptores operativos de la competencia digital y las diferentes áreas y materias, cuantificado por el número de competencias específicas de esa área o materia en la que aparece la conexión con el citado descriptor operativo.

Tabla C.VI. Conexión entre los descriptores operativos de la Competencia Digital y las competencias específicas en las diferentes áreas de Educación Primaria



Made with SankeyMATIC

Tabla C.V.2. Conexión entre los descriptores operativos de la Competencia Digital y las competencias específicas en las diferentes materias de Educación Secundaria Obligatoria



Así pues, estos descriptores operativos serán el punto de partida que se utilizará para la definición de los indicadores de logro que servirán de base para la medida del desarrollo de la competencia digital en este marco de evaluación.

Dimensiones de la Competencia Digital

La evaluación de la competencia digital se ha definido a través de las siguientes dimensiones:

- Descriptor operativo
- Subcompetencia
- Área o ámbito de aplicación
- Proceso cognitivo
- Contexto

Por ello, cada ítem de la prueba corresponde a una única combinación de cada dimensión: un descriptor, una subcompetencia, un área o ámbito de aplicación, un proceso cognitivo, y un contexto.

Descriptor operativo

Se refiere al descriptor que marca el Perfil de salida del alumnado (CD1, CD2, CD3, CD4 o CD5) en el que mejor se enmarca cada uno de los ítems.



Tabla C.V.3

Subcompetencia

Se refiere a la concreción, para cada descriptor operativo, de la competencia que debe desarrollar el alumnado.

Las «subcompetencias» que se tendrán en cuenta para Educación Primaria se muestran en la siguiente figura:

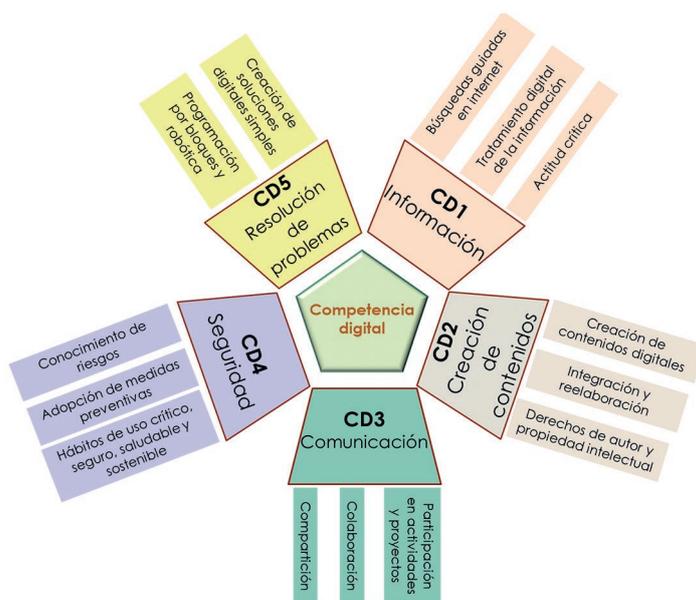


Tabla C.V.4

Las «subcompetencias» que se tendrán en cuenta para Educación Secundaria Obligatoria se muestran en la siguiente figura:

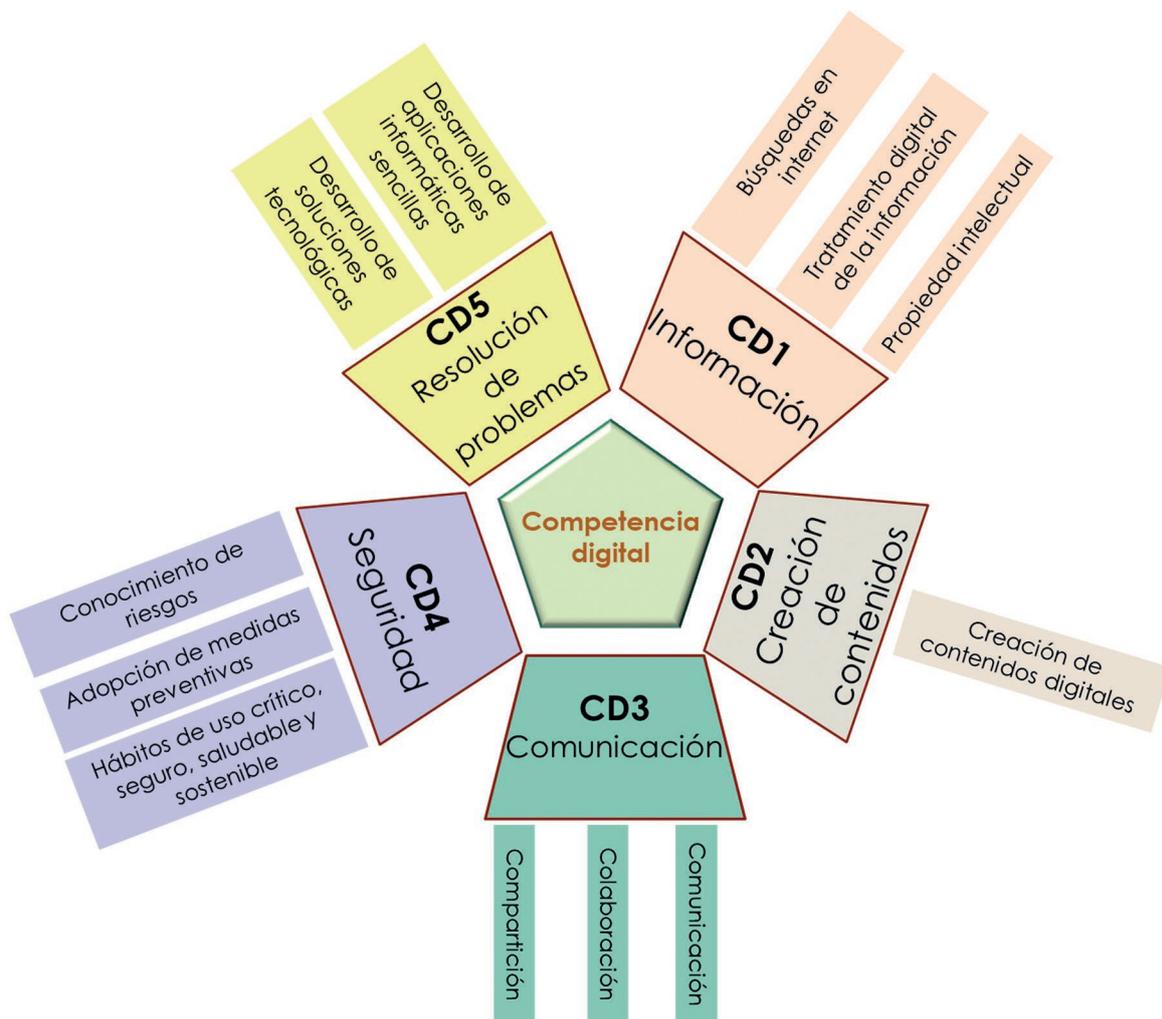


Tabla C.V.5

Ámbito de aplicación

El adecuado desarrollo de una competencia requiere abordar un conjunto de saberes que le son propios. En el caso de la competencia digital, los saberes que se requiere abordar no corresponden a áreas o materias concretas, sino que se trata de conocimientos y destrezas que están presentes en todas ellas de manera indirecta.

Los saberes se han agrupado en categorías, denominados «ámbitos de aplicación». Cada ítem que compone la evaluación se asociará a un ámbito en función de la temática del mismo. La respuesta del alumno o alumna dependerá únicamente de su competencia digital y no de las destrezas y conocimientos asociados a dicho ámbito.

Los «ámbitos de aplicación» y su correspondencia con las áreas de Educación Primaria son las siguientes:

| Ámbito de aplicación | Áreas de Educación Primaria |
|---|--|
| Ámbito lingüístico | Lengua Castellana y Literatura Lengua Cooficial y Literatura Lengua Extranjera |
| Ámbito matemático | Matemáticas |
| Ámbito científico-tecnológico y social | Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural |
| Ámbito artístico | Educación Artística |

Los «ámbitos de aplicación» y su correspondencia con las materias de Educación Secundaria Obligatoria son los siguientes:

| Ámbito de aplicación | Materias de Educación Secundaria Obligatoria |
|--------------------------------------|---|
| Ámbito científico-tecnológico | Biología y Geología Digitalización Física y Química Matemáticas Tecnología Tecnología y Digitalización |
| Ámbito sociolingüístico | Economía y emprendimiento Geografía e Historia Lengua Castellana y Literatura Lengua Cooficial y Literatura (si la hubiere) Lengua Extranjera |
| Ámbito cultural | Educación en Valores Cívicos y Éticos Formación y Orientación Personal y Profesional Latín |
| Ámbito artístico | Educación Física Educación Plástica, Visual y Audiovisual Expresión Artística Música |

Proceso cognitivo

Corresponde a las formas de pensamiento que se despliegan en la mente de una persona (en este caso, la alumna o el alumno) ante situaciones o informaciones diversas (estímulos e ítems) para poder interactuar adecuadamente en un contexto cercano y próximo a la realidad que le rodea.

Se han considerado seis procesos, adaptados a partir de la taxonomía de Bloom (Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001), Churches, A. (2008), McNulty, N. (2020):

- **Identificar:** reconocer o reproducir información (ideas, conceptos, hechos, datos, principios...) a partir de conocimientos ya adquiridos.
- **Comprender:** percibir con claridad y asimilar conceptos, procesos, informaciones o patrones para explicarlos, describirlos y generar significados propios, estableciendo relaciones e integrándolos con los conocimientos previos.
- **Aplicar:** seleccionar, transferir y utilizar los conocimientos y destrezas adquiridos y los recursos disponibles en situaciones diversas (familiares o nuevas) con un fin concreto.
- **Analizar:** descomponer un todo en sus partes, de manera que permita contrastar, comparar, deducir, realizar inferencias, encontrar evidencias y entender las relaciones entre ellas, con el fin de facilitar la comprensión del conjunto o resolver un problema.
- **Crear:** integrar diferentes informaciones y unir componentes, relacionándolos, organizándolos o combinándolos para extraer conclusiones, elaborar ideas o planes propios, generar posibilidades o alternativas, encontrar soluciones o construir un producto que se adecúe a un fin determinado.
- **Valorar:** evaluar la validez o idoneidad de ideas, hipótesis, informaciones, datos, soluciones o productos basándose en criterios científicos o propios, fundamentados bajo la evidencia, para formular opiniones argumentadas, conclusiones fundamentadas o tomar decisiones razonables.

Cada uno de estos procesos se ha concretado en diferentes indicadores de logro que servirán de referencia para la evaluación. Estos indicadores han sido obtenidos a partir de los cinco descriptores operativos y, más concretamente, a partir de las subcompetencias que se han enumerado anteriormente. Cada uno de los indicadores recoge una acción concreta que el alumnado debe desplegar para poner en evidencia un determinado proceso cognitivo. Como puede observarse en la tabla de indicadores de logro que se incluye a continuación, un mismo descriptor ofrece la oportunidad de desplegar varios procesos cognitivos y un mismo proceso cognitivo no está ligado únicamente a un descriptor, pues los descriptores implican acciones complejas.

En particular, cada ítem de la prueba, si bien podría hacer referencia a más de un proceso, se relacionará con uno y solo uno de estos procesos, teniendo en cuenta un indicador concreto.

Contexto

El contexto es el posible escenario, relacionado con la vida cotidiana del alumnado, en el que se enmarcan preguntas, problemas o retos que requieren hacer uso de la competencia digital para su resolución.

- **Personal:** hace referencia a contextos relacionados con la alumna o alumno, su familia y personas cercanas, con sus emociones, pensamientos, necesidades, deseos o actividades como ocio, planificación de compras, viajes, juegos, deportes o finanzas personales.
- **Escolar o laboral:** vinculado a actividades habituales dentro del entorno de aprendizaje o trabajo, como situaciones propias del aula, el grupo-clase, el centro o la comunidad educativa real o virtual o el lugar de desarrollo profesional.
- **Social:** se refiere al conjunto de personas que integran la comunidad local o global de la que forma parte el alumnado y constituye el entorno en que desarrolla su vida. La diferencia con los contextos anteriormente citados radica en que, en este caso, el foco se encuentra en la perspectiva de la comunidad. Incluye temas de interés general y los retos del siglo XXI, como la igualdad de género, las situaciones de inequidad, el cuidado del medio ambiente o la sostenibilidad.
- **Científico y humanístico:** se refiere a aspectos relacionados con el acervo cultural humano desarrollado mediante las herramientas digitales por medio de la indagación, investigación, descubrimiento y creación.

Indicadores de logro: 6.º EP

CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.

Tabla 2. C.V.1.1

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|--|---|---|---|
| Búsquedas guiadas en internet | Reconoce las diferencias entre los motores de búsqueda y selecciona uno adecuado. | Entiende los términos de búsqueda y cómo usarlos para obtener resultados concretos. | Utiliza filtros de búsqueda para depurar los resultados obtenidos. |
| Tratamiento digital de la información | Distingue diferentes herramientas para el tratamiento digital de la información. | Asimila la importancia de seleccionar información relevante y organizada para la realización de tareas específicas. | Emplea estrategias de tratamiento digital de la información para buscar y seleccionar información relevante y confiable en línea. |
| Actitud crítica | Recuerda la importancia de evaluar la credibilidad y la calidad de la información obtenida en la red. | Percibe la necesidad de verificar la información obtenida de la red antes de usarla. | Usa técnicas de evaluación de la información obtenida de la red, como verificar la fuente y comprobar la veracidad de la información. |

Tabla 2. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|--|---|---|--|
| Búsquedas guiadas en internet | Observa la relevancia y la calidad de los resultados de búsqueda obtenidos. | Origina búsquedas avanzadas para encontrar información específica y detallada. | Considera la utilidad y la relevancia de los resultados de búsqueda en relación con la tarea de investigación encomendada. |
| Tratamiento digital de la información | Examina la información obtenida en línea para determinar su relevancia y confiabilidad. | Forma una lista de palabras clave para buscar información en línea sobre un tema específico. | Evalúa la confiabilidad y la credibilidad de las fuentes de información en línea. |
| Actitud crítica | Compara y contrasta diferentes fuentes de información para evaluar su credibilidad y calidad. | Genera una lista de criterios para evaluar la calidad y la credibilidad de la información obtenida. | Aprueba la utilidad de la información para tareas concretas. |

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.

Tabla 3. C.V.1.2

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|--|--|---|--|
| Creación de contenidos digitales | Identifica los diferentes formatos digitales disponibles para la expresión de ideas, sentimientos y conocimientos. | Comprende la importancia de utilizar formatos digitales adecuados para transmitir de manera efectiva ideas, sentimientos y conocimientos. | Utiliza herramientas y software específicos para crear contenidos digitales en diferentes formatos. |
| Integración y reelaboración | Reconoce las características específicas de distintos formatos digitales y su uso adecuado. | Describe la información principal de un contenido digital y su relevancia en un contexto determinado. | Emplea estrategias de organización y jerarquización de información para reelaborar un contenido digital y mejorar su comprensión. |
| Derechos de autor y propiedad intelectual | Reconoce y distingue los derechos de autor y la propiedad intelectual en diferentes tipos de contenidos, como textos, imágenes, videos y música. | Explica con sus propias palabras el concepto de propiedad intelectual y derechos de autor, y comprende su importancia para promover la creatividad y la innovación. | Utiliza estrategias para obtener permiso y respetar los derechos de autor al reutilizar contenido de terceros en sus propios trabajos. |

Tabla 3. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|--|--|--|---|
| Creación de contenidos digitales | Analiza y evalúa la eficacia de diferentes formatos digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos en función del objetivo. | Crea contenidos digitales en distintos formatos. | Valora la propia producción de contenidos digitales, reconociendo fortalezas y áreas de mejora en relación con la expresión de ideas, sentimientos y conocimientos. |
| Integración y reelaboración | Examina críticamente la calidad y la confiabilidad de los contenidos digitales, evaluando su relevancia y vigencia. | Integra de manera creativa diferentes recursos digitales para generar un producto multimedia coherente y atractivo. | Reflexiona sobre el proceso de integración y reelaboración de contenidos digitales, identificando mejoras y oportunidades de aprendizaje. |
| Derechos de autor y propiedad intelectual | Analiza críticamente la autenticidad y la legalidad de los contenidos que encuentra en línea, evaluando si cumplen con los derechos de autor y la propiedad intelectual. | Crea y comparte contenido original respetando los derechos de autor y la propiedad intelectual, atribuyendo correctamente las obras de otros cuando corresponda. | Valora la importancia de la protección de los derechos de autor y la propiedad intelectual para fomentar la innovación y el progreso en diversos campos. |

CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.

Tabla 4. C.V.1.3

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---|---|---|---|
| Participación en actividades y proyectos | Reconoce los elementos básicos de una plataforma virtual y los diferencia de otras formas de comunicación digital. | Describe los beneficios y limitaciones del uso de plataformas virtuales en el contexto escolar. | Utiliza herramientas virtuales para colaborar en proyectos escolares y compartir recursos con otros compañeros de manera efectiva. |
| Colaboración | Identifica los recursos y herramientas necesarios para trabajar de manera cooperativa en entornos digitales restringidos. | Describe los roles y responsabilidades individuales en un entorno digital restringido de colaboración. | Participa activamente en proyectos o tareas colaborativas en línea, aportando ideas y apoyando a los demás. |
| Compartición | Identifica los entornos digitales restringidos y supervisados adecuados para compartir datos y contenidos de manera segura. | Comprende los derechos y responsabilidades relacionados con el uso de entornos digitales restringidos y supervisados. | Aplica estrategias y herramientas para compartir datos y contenidos de forma segura en entornos digitales restringidos y supervisados |

Tabla 4. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---|---|---|---|
| Participación en actividades y proyectos | Examina las ventajas y desventajas del uso de diferentes herramientas virtuales en proyectos escolares específicos. | Elabora contenidos digitales originales (como presentaciones, videos, infografías, etc.) para enriquecer proyectos escolares. | Evalúa y reflexiona sobre su propia participación en proyectos escolares utilizando herramientas virtuales, identificando fortalezas y áreas de mejora. |
| Colaboración | Analiza y soluciona problemas o conflictos que puedan surgir durante la colaboración en línea en entornos restringidos | Diseña y propone soluciones innovadoras para optimizar la colaboración en entornos digitales restringidos. | Evalúa el trabajo colaborativo realizado en entornos digitales restringidos, identificando fortalezas y áreas de mejora. |
| Compartición | Analiza los riesgos potenciales asociados con la divulgación no autorizada de datos y contenidos en entornos digitales inseguros. | Diseña y desarrolla estrategias personalizadas para compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados. | Evalúa críticamente la confiabilidad y la autenticidad de los datos y contenidos compartidos en entornos digitales. |

CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Tabla 5. C.V.1.4

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---|--|--|---|
| Conocimiento de riesgos | Identifica los riesgos más comunes asociados al uso de tecnologías digitales. | Comprende las implicaciones de la suplantación de identidad en línea. | Utiliza medidas de seguridad adecuadas al navegar por internet y utilizar servicios en línea. |
| Adopción de medidas preventivas | Enumera los diferentes tipos de medidas preventivas que se pueden aplicar al utilizar las tecnologías digitales. | Explica con sus propias palabras las razones por las cuales es importante adoptar medidas preventivas al usar tecnologías digitales. | Demuestra habilidades prácticas al implementar medidas de seguridad al usar tecnologías digitales. |
| Hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible | Reconoce las características distintivas de las tecnologías críticas, seguras, saludables y sostenibles. | Comprende las consecuencias ambientales y los principios de sostenibilidad relacionados con el uso de tecnologías. | Aplica criterios de selección para elegir tecnologías sostenibles y saludables en diferentes contextos. |

Tabla 5. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---|--|--|---|
| Conocimiento de riesgos | Analiza situaciones hipotéticas y determina los riesgos potenciales asociados con el uso de tecnologías digitales. | Crea una presentación que explique los riesgos y medidas de seguridad al usar tecnologías digitales. | Reflexiona sobre la necesidad de mantenerse actualizado sobre los riesgos y medidas de seguridad en el entorno digital. |
| Adopción de medidas preventivas | Analiza los posibles riesgos y amenazas asociadas con el uso de tecnologías digitales y propone estrategias de prevención adecuadas. | Crea un conjunto de medidas preventivas personalizadas para el uso seguro de tecnologías digitales en situaciones específicas. | Evalúa de manera crítica su propio comportamiento y prácticas en relación con la adopción de medidas preventivas al utilizar tecnologías digitales. |
| Hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible | Analiza los impactos positivos y negativos de las tecnologías en la salud física y mental. | Diseña y crea estrategias innovadoras para fomentar el uso crítico, seguro, saludable y sostenible de las tecnologías. | Reflexiona sobre la importancia de equilibrar el uso de tecnologías con otras actividades saludables y sostenibles. |

CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.

Tabla 6. C.V.1.5

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---|---|---|---|
| Creación de soluciones digitales simples | Identifica diferentes tipos de materiales tecnológicos reutilizados. | Describe los beneficios ambientales y económicos de utilizar materiales tecnológicos reutilizados en lugar de nuevos. | Implementa estrategias para aprovechar al máximo los materiales tecnológicos reutilizados en la creación de soluciones digitales. |
| Programación por bloques y robótica | Identifica y nombra los componentes clave de un programa de robótica educativa. | Describe cómo se utiliza la programación por bloques y la robótica educativa para resolver problemas. | Utiliza bloques de programación para crear un programa que controle un robot y resuelva un problema específico. |

Tabla 6. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---|--|---|---|
| Creación de soluciones digitales simples | Analiza las características y funcionalidades de los materiales tecnológicos reutilizados disponibles para determinar su idoneidad en la creación de soluciones digitales. | Diseña y construye una solución digital simple utilizando materiales tecnológicos reutilizados de manera efectiva. | Evalúa la eficacia y la eficiencia de la solución digital creada utilizando materiales tecnológicos reutilizados. |
| Programación por bloques y robótica | Analiza y evalúa diferentes estrategias de programación por bloques para resolver problemas complejos. | Diseña y crea un proyecto original que combine programación por bloques y robótica educativa para resolver un problema creativamente. | Evalúa críticamente las ventajas y desventajas de utilizar la programación por bloques y la robótica educativa en la resolución de problemas. |

Indicadores de logro: 4.º ESO

CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.

Tabla 7. C.V.2.1

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|--|--|---|--|
| Búsquedas en internet | Reconoce los elementos básicos de las plataformas virtuales más habituales en los centros educativos y las diferencia de otras formas de comunicación digital. | Entiende los términos de búsqueda y cómo usarlos para obtener resultados concretos y la importancia de seleccionar información en páginas fiables y asequibles. | Utiliza filtros de búsqueda para depurar los resultados obtenidos. Uso de corchetes, puntos y coma, fechas..., en la búsqueda. |
| Tratamiento digital de la información | Identifica los recursos y herramientas necesarias para trabajar de manera cooperativa en entornos digitales. | Entiende la utilidad e importancia de clasificar los tipos de información obtenida en las búsquedas y en el tipo de herramienta ideal para su almacenamiento. | Emplea estrategias para personalizar y acotar las búsquedas lo más posible acorde a sus objetivos. |
| Propiedad intelectual | Recuerda la importancia de ser crítico con la información obtenida en la búsqueda, desde el uso de buscadores y la fiabilidad de la página, hasta el contraste con otras fuentes. Reconoce y distingue los derechos de autor y la propiedad intelectual en diferentes tipos de contenidos, como textos, imágenes, videos y música. | Es consciente, de la importancia de utilizar diferentes fuentes de información para garantizar su fiabilidad y posibilidad de utilizar como origen de partida para su proceso de investigación. Explica con sus propias palabras el concepto de propiedad intelectual y derechos de autor. Comprende los conceptos de propiedad intelectual y derechos de autor para promover la creatividad y la innovación. | Utiliza estrategias para obtener permiso y respetar los derechos de autor al reutilizar contenido de terceros en sus propios trabajos. |

Tabla 7. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|--|--|---|--|
| Búsquedas en internet | Observa la relevancia y la calidad de los resultados de búsqueda obtenidos y analiza los resultados obtenidos de varias fuentes para comparar fiabilidad y puntos de vista. | Origina búsquedas avanzadas para encontrar información específica y detallada y guarda las búsquedas más interesantes por temas en aplicaciones en red, en favoritos y en la nube. | Considera la utilidad y la relevancia de los resultados de búsqueda en relación con la tarea de investigación encomendada y toma conciencia de la importancia de conseguir unos resultados fiables en los procesos de investigación. |
| Tratamiento digital de la información | Examina la información trabajando con varias fuentes que le permitan analizar su veracidad y fiabilidad. | Establece un listado de páginas web organizadas por la temática trabajada para futuras búsquedas que garanticen la fiabilidad de la información obtenida. | Evalúa las webs de búsqueda analizando la veracidad de la información suministrada, su posición en los buscadores o el número de visitas. |
| Propiedad intelectual | Compara la fiabilidad de los resultados y analiza críticamente la autenticidad y la legalidad de los contenidos que encuentra en línea, evaluando si cumplen con los derechos de autor y la propiedad intelectual. | Crea y comparte contenido original respetando los derechos de autor y la propiedad intelectual, atribuyendo correctamente las obras de otros cuando corresponda y a partir del análisis de la fiabilidad crea un listado de criterios propicio para analizarla. | Aprueba la importancia de la información en la red que le permite conocer proyectos e investigaciones actuales para apoyarse en sus procesos de investigación y valora la importancia de la protección de los derechos de autor y la propiedad intelectual para fomentar la innovación y el progreso en diversos campos. |

CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

Tabla 8. C.V.2.2

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---|--|--|--|
| Creación de contenidos digitales | <p>Identifica diferentes formas de gestionar su entorno personal digital de aprendizaje.</p> <p>Reconoce las características específicas de distintos formatos digitales y estrategias básicas de tratamiento de la información.</p> <p>Localiza herramientas digitales en función de sus necesidades de aprendizaje y de la tarea que debe cumplir.</p> | <p>Interpreta la relación entre el entorno personal digital de aprendizaje y la construcción de conocimiento.</p> <p>Explica el propósito de la creación de contenidos digitales y las estrategias de tratamiento de la información utilizadas en el proceso.</p> <p>Clasifica herramientas digitales en función de la tarea que se vaya a ejecutar, de las necesidades de formación que pretende cubrir así como de los posibles receptores de la misma</p> | <p>Utiliza técnicas de construcción de conocimiento, como la reflexión y la síntesis, en el entorno personal digital de aprendizaje.</p> <p>Emplea estrategias de organización y jerarquización de información para la creación de un contenido digital y mejorar su comprensión.</p> <p>Utiliza criterios y conocimientos sobre herramientas digitales para seleccionar la más adecuada para una tarea y público específicos.</p> |

Tabla 8. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|--|---|---|--|
| <p>Creación de contenidos digitales</p> | <p>Analiza y evalúa las limitaciones del entorno personal digital de aprendizaje en relación con la construcción de conocimiento.</p> <p>Examina críticamente la calidad y la confiabilidad de los contenidos digitales creados evaluando su relevancia y vigencia.</p> <p>Desglosa las características y funcionalidades de las diferentes herramientas digitales seleccionadas.</p> <p>Identifica la gradación y dificultades en el aprendizaje en su creación y uso de herramientas.</p> | <p>Mejora su entorno personal digital de aprendizaje integrando diferentes recursos y herramientas y establece objetivos en su aprendizaje para conseguir continuidad en la línea de aprendizaje.</p> <p>Integra de manera creativa diferentes recursos digitales creados para generar un producto multimedia coherente y atractivo.</p> <p>Integra diferentes herramientas digitales de manera creativa para mejorar el aprendizaje permanente y la inclusión a través del uso de diferentes herramientas digitales.</p> | <p>Valora la calidad y relevancia de los recursos utilizados en el entorno personal digital de aprendizaje y la importancia de generar sus propios recursos para compartir y afianzar sus avances.</p> <p>Reflexiona sobre el proceso de creación de contenidos digitales y del tratamiento de la información identificando mejoras y oportunidades de aprendizaje.</p> <p>Realiza juicios sobre la idoneidad de las herramientas digitales en función de su rendimiento en el aprendizaje permanente.</p> |

CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

Tabla 9. C.V.2.3

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---------------------|---|--|---|
| Comunicación | Reconoce los elementos básicos de las plataformas virtuales más habituales en los centros educativos y las diferencia de otras formas de comunicación digital. | Describe los beneficios y limitaciones del uso de plataformas virtuales en el contexto escolar. Diferencia las utilidades de las diferentes herramientas de comunicación. | Utiliza herramientas virtuales para colaborar en proyectos escolares y compartir recursos con otros compañeros y compañeras de manera efectiva. Selecciona, en cada caso, las herramientas más efectivas para compartir información. |
| Colaboración | Identifica los recursos y herramientas necesarias para trabajar de manera cooperativa en entornos digitales. | Describe los roles y responsabilidades individuales en un entorno digital de colaboración. Conoce la utilidad de herramientas colaborativas como planificadores, calendarios, documentos compartidos o nubes. | Participa activamente en proyectos o tareas colaborativas en línea, aportando ideas y apoyando a los demás, respetando las opiniones de otros y adaptándose a las soluciones más viables |
| Compartición | Reconoce la necesidad de gestionar de manera responsable las acciones, presencia y visibilidad en la red y conoce las opciones de herramientas virtuales en acceso con usuario y contraseña y la importancia de las mismas. | Comprende los derechos y responsabilidades relacionados con el uso de entornos digitales y las impresiones de compartir datos y contenidos en entornos digitales en relación con la ciudadanía digital respetando la netiqueta y las licencias de uso. | Aplica estrategias y herramientas para compartir datos y contenidos de forma segura y ética en entornos digitales y supervisados. Conoce las opciones al compartir archivos o carpetas. |

Tabla 9. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---------------------|---|--|--|
| Comunicación | <p>Examina las ventajas y desventajas del uso de diferentes herramientas virtuales en proyectos escolares específicos.</p> <p>Analiza que herramientas virtuales son más útiles atendiendo a la temática, rango de edad, público al que está destinado.</p> | <p>Elabora contenidos digitales originales (como presentaciones, videos, infografías, etc.) para enriquecer proyectos escolares.</p> <p>Diseña recursos digitales para compartir sus hallazgos empleando diferentes tipos de herramientas disponibles.</p> | <p>Evalúa y reflexiona sobre su propia participación en proyectos escolares utilizando herramientas virtuales, identificando fortalezas y áreas de mejora.</p> |
| Colaboración | <p>Analiza y soluciona problemas o conflictos que puedan surgir durante la colaboración en línea en entornos digitales, como pueden ser los chats, espacios de colaboración, reuniones virtuales.</p> | <p>Diseña y propone soluciones innovadoras para optimizar la colaboración en entornos digitales</p> | <p>Evalúa el trabajo colaborativo realizado en entornos digitales identificando fortalezas y áreas de mejora</p> |
| Compartición | <p>Analiza los riesgos potenciales asociados con la divulgación no autorizada de datos y contenidos en entornos digitales inseguros.</p> | <p>Diseña y desarrolla estrategias personalizadas para compartir datos de manera segura y ética en entornos digitales.</p> <p>Establece las licencias de uso y respeta las licencias de los materiales de referencia.</p> | <p>Evalúa críticamente la confiabilidad y la autenticidad de los datos y contenidos compartidos en entornos digitales y la visibilidad en la red en el ejercicio de la ciudadanía digital responsable, garantizando la autoría de los datos y contenidos elaborados por el equipo o individualmente.</p> |

CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Tabla 10. C.V.2.4

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|---|--|--|---|
| Conocimiento de riesgos | Reconoce los riesgos más comunes asociados al uso de tecnologías digitales en relación con los datos personales, salud y seguridad de los equipos. | Comprende las implicaciones de la suplantación de identidad en línea y se da cuenta de la importancia del usuario y contraseña. | Utiliza medidas de seguridad adecuadas al navegar por internet y utilizar servicios en línea e identifica páginas fraudulentas. |
| Adopción de medidas preventivas | Enumera los diferentes tipos de medidas preventivas que se pueden aplicar al utilizar las tecnologías digitales. | Explica con sus propias palabras las razones por las cuales es importante adoptar medidas preventivas al usar tecnologías digitales. | Demuestra habilidades prácticas al implementar medidas de seguridad al usar tecnologías digitales. |
| Hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible | Reconoce las características distintivas de las tecnologías críticas, seguras, saludables y sostenibles. | Comprende las consecuencias ambientales y los principios de sostenibilidad relacionados con el uso de tecnologías. | Aplica criterios de selección para elegir tecnologías sostenibles y saludables en diferentes contextos. |

Tabla 10. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---|--|--|---|
| Conocimiento de riesgos | Analiza situaciones hipotéticas y determina los riesgos potenciales asociados con el uso de tecnologías digitales. | Crea una presentación que explique los riesgos y medidas de seguridad al usar tecnologías digitales. | Reflexiona sobre la necesidad de mantenerse actualizado sobre los riesgos y medidas de seguridad en el entorno digital. |
| Adopción de medidas preventivas | Analiza los posibles riesgos y amenazas asociadas con el uso de tecnologías digitales y propone estrategias de prevención adecuadas. | Crea un conjunto de medidas preventivas personalizadas para el uso seguro de tecnologías digitales en situaciones específicas. | Evalúa de manera crítica su propio comportamiento y prácticas en relación con la adopción de medidas preventivas al utilizar tecnologías digitales. |
| Hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible | Analiza los impactos positivos y negativos de las tecnologías en la salud física y mental. | Diseña y crea estrategias innovadoras para fomentar el uso crítico, seguro, saludable y sostenible de las tecnologías. | Reflexiona sobre la importancia de equilibrar el uso de tecnologías con otras actividades saludables y sostenibles. |

CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Tabla 11. C.V.2.5

| SUBCOMPETENCIA | Identificar | Comprender | Aplicar |
|--|--|---|--|
| Desarrolla aplicaciones informáticas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles. | Identifica la necesidad de descomponer un problema en otros más pequeños y de establecer una serie de pasos ordenados para ayudar a resolverlos. | Comprende la importancia de descomponer los problemas en otros más pequeños que faciliten su resolución. Representa la información obtenida a través de abstracciones y modelos. | Generaliza y transfiere este proceso de resolución de problemas para resolver una gran variedad de familias de problemas. |
| Muestra interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y ético | Identifica algunas tecnologías digitales que han surgido en los últimos años así como problemas ambientales o éticos relacionados con su uso. | Explica cómo las tecnologías digitales han cambiado a lo largo del tiempo y cómo el desarrollo sostenible se relaciona con su uso. | Detecta ejemplos específicos de tecnologías digitales que tienen un impacto positivo en el desarrollo sostenible y describe cómo se podrían abordar los desafíos éticos asociados con su aplicación. |

Tabla 11. (cont.)

| SUBCOMPETENCIA | Analizar | Crear | Valorar |
|---|--|---|---|
| <p>Desarrolla aplicaciones informáticas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles.</p> | <p>Analiza e implementa posibles soluciones tras la descomposición del problema inicial para lograr una modelización de la solución planteada efectiva y eficiente a través de pasos ordenados y secuenciados y recursos cotidianos.</p> | <p>Automatiza soluciones haciendo uso del pensamiento algorítmico.</p> | <p>Reconoce la importancia del razonamiento algorítmico para comprender y explicar sobre los sistemas y procesos tanto naturales como artificiales.</p> |
| <p>Muestra interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y ético</p> | <p>Compara y contrasta diferentes enfoques en el desarrollo de tecnologías digitales sostenibles y éticas.</p> | <p>Crea soluciones a diferentes problemas que pueden ser representadas como secuencias ordenadas de instrucciones y algoritmos.</p> | <p>Evalúa la eficacia de propuestas para promover el desarrollo sostenible y ético en la tecnología digital.</p> |

La prueba de la competencia digital

En esta sección se describe el enfoque adoptado para integrar las dimensiones definidas en los epígrafes anteriores en las pruebas de evaluación de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

Esto incluye la estructura de la prueba de evaluación, el tipo de unidades de evaluación y de ítems, así como la distribución deseada de porcentajes para las categorías de las distintas dimensiones.

Estructura de las pruebas de evaluación de la competencia digital

En la primera edición de la evaluación, las pruebas de la competencia digital constarán, aproximadamente, de 72 ítems distribuidos según los porcentajes que se recogen más adelante en la matriz de especificaciones. Los 72 ítems se distribuyen en 6 bloques de 12 ítems cada uno, de forma que a cada alumno o alumna participante en la evaluación se le propondrá completar dos o tres bloques (24 o 36 ítems en un tiempo máximo de 60 minutos). A la combinación concreta de ítems de evaluación que se le planteará a cada alumno o alumna, junto con los propuestos para otras competencias, se denominará «itinerario de evaluación». Además de estos itinerarios se configurará otro más corto para aplicarlo al alumnado que tenga prescrita una ampliación de tiempo en las pruebas de evaluación (por ejemplo, el alumnado que presente TDAH). Como alternativa, para este alumnado podría plantearse una ampliación de tiempos para que pueda realizar la misma prueba que sus compañeros.

El objetivo que se persigue con este diseño es poder plantear ítems con diferentes niveles de dificultad que permitan describir de forma adecuada los distintos niveles de rendimiento del alumnado. Los diferentes bloques aparecerán en los itinerarios de evaluación en diferentes posiciones para evitar que la respuesta a un ítem determinado se vea influenciada por el efecto cansancio. El número de estudiantes que finalmente responderá a cada una de las preguntas será similar.

El marco de evaluación orienta la estructura de la prueba, lo que es fundamental para que esta tenga un equilibrio de ítems que refleje apropiadamente el balance de las diferentes categorías de las dimensiones recogidas en este marco de evaluación.

Propuesta de distribución para las distintas dimensiones

Como se ha dicho con anterioridad, los ítems de las pruebas para la evaluación de la competencia digital se asignan a una única categoría de cada una de las dimensiones definidas en este marco.

Con respecto a los procesos cognitivos, cada uno de los ítems se referirá a uno de los indicadores de logro recogidos en las tablas de descriptores, es decir, estará vinculado a un único descriptor de la competencia. Para las pruebas de evaluación de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se proponen las distribuciones porcentuales para los diferentes procesos cognitivos que se recogen en las siguientes tablas. Las

ponderaciones o porcentajes que aparecen en las tablas son una propuesta orientativa, pero el objetivo es lograr una prueba que proporcione una ponderación equilibrada para adaptarse así a los distintos grados de adquisición de la competencia en el alumnado al finalizar la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Distribución de ítems por descriptor operativo:

6.º EP

| | CD1 | CD2 | CD3 | CD4 | CD5 |
|------------|------|------|------|------|------|
| % de ítems | 30 % | 25 % | 20 % | 10 % | 15 % |

4.º ESO

| | CD1 | CD2 | CD3 | CD4 | CD5 |
|------------|------|------|------|------|------|
| % de ítems | 20 % | 30 % | 25 % | 10 % | 15 % |

Distribución de ítems por proceso cognitivo:

6.º EP

| | Identifica | Comprende | Aplica | Analiza | Crea | Valora |
|------------|------------|-----------|--------|---------|------|--------|
| % de ítems | 15 % | 25 % | 20 % | 20 % | 15 % | 5 % |

4.º ESO

| | Identifica | Comprende | Aplica | Analiza | Crea | Valora |
|------------|------------|-----------|--------|---------|------|--------|
| % de ítems | 10 % | 15 % | 25 % | 25 % | 15 % | 10 % |

Distribución de ítems por ámbito de aplicación:

En cuanto a los ámbitos de aplicación, su distribución porcentual en la prueba se ha valorado de acuerdo con la vinculación entre los descriptores operativos y las competencias específicas de las áreas y materias de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria asociadas a las citadas áreas o ámbitos de aplicación.

6.º EP

| | Ámbito lingüístico | Ámbito matemático | Ámbito científico-tecnológico y social | Ámbito artístico |
|------------|--------------------|-------------------|--|------------------|
| % de ítems | 40 % | 30 % | 20 % | 10 % |

4.º ESO

| | Ámbito científico-tecnológico | Ámbito socio lingüístico | Ámbito cultural | Ámbito artístico |
|------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------|
| % de ítems | 50 % | 20 % | 10 % | 20 % |

Distribución de ítems por contexto:

Por último, en relación con los contextos, el porcentaje asignado al contexto social es ligeramente superior al del resto de contextos, dadas las diversas posibilidades de aplicación de la competencia digital a la resolución de los desafíos actuales. La distribución de porcentajes se muestra en las siguientes tablas:

6.º EP

| | Contexto personal | Contexto escolar y laboral | Contexto social | Contexto científico y humanístico |
|------------|-------------------|----------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| % de ítems | 20 % | 25 % | 30 % | 25 % |

4.º ESO

| | Contexto personal | Contexto escolar y laboral | Contexto social | Contexto científico y humanístico |
|------------|-------------------|----------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| % de ítems | 20 % | 20 % | 30 % | 30 % |

Matrices de especificaciones

Con el objetivo de que la distribución de los ítems en la prueba quede convenientemente equilibrada se procurará que su distribución porcentual se ajuste aproximadamente a la reflejada en la siguiente tabla:

Matriz de especificaciones de 6.º EP

| DESCRIPTOR OPERATIVO | ÁMBITO | IDENTIFICAR | COMPRENDER | APLICAR | ANALIZAR | CREAR | VALORAR | TOTAL |
|----------------------|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------|
| CD1 | Lingüístico | | | | | | | 30 % |
| | Matemático | | | | | | | |
| | Científico-tecnológico y social | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD2 | Lingüístico | | | | | | | 25 % |
| | Matemático | | | | | | | |
| | Científico-tecnológico y social | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD3 | Lingüístico | | | | | | | 20 % |
| | Matemático | | | | | | | |
| | Científico-tecnológico y social | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD4 | Lingüístico | | | | | | | 10 % |
| | Matemático | | | | | | | |
| | Científico-tecnológico y social | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD5 | Lingüístico | | | | | | | 15 % |
| | Matemático | | | | | | | |
| | Científico-tecnológico y social | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| TOTAL | | 15 % | 25 % | 20 % | 20 % | 15 % | 5 % | 100 % |

Matriz de especificaciones de 4.º ESO

| DESCRIPTOR OPERATIVO | ÁMBITO | IDENTIFICAR | COMPRENDER | APLICAR | ANALIZAR | CREAR | VALORAR | TOTAL |
|----------------------|------------------------|-------------|------------|---------|----------|-------|---------|-------|
| CD1 | Científico-tecnológico | | | | | | | 30 % |
| | Sociolingüístico | | | | | | | |
| | Cultural | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD2 | Científico-tecnológico | | | | | | | 25 % |
| | Sociolingüístico | | | | | | | |
| | Cultural | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD3 | Científico-tecnológico | | | | | | | 20 % |
| | Sociolingüístico | | | | | | | |
| | Cultural | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD4 | Científico-tecnológico | | | | | | | 10 % |
| | Sociolingüístico | | | | | | | |
| | Cultural | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| CD5 | Científico-tecnológico | | | | | | | 15 % |
| | Sociolingüístico | | | | | | | |
| | Cultural | | | | | | | |
| | Artístico | | | | | | | |
| TOTAL | | 10 % | 15 % | 25 % | 25 % | 15 % | 10 % | 100 % |

Ejemplos de estímulos y de ítems de competencia digital

En esta sección se recogen modelos de estímulos y de ítems, junto con su correspondiente guía de codificación para la evaluación de la competencia digital, para los cursos de 6.º EP y de 4.º ESO.

Ejemplos de estímulos y de ítems para el curso de 6.º EP

Se presenta, a continuación, la unidad modelo 1, titulada El huerto escolar, como ejemplo de contexto o estímulo y de ítems para el curso 6.º EP.

El huerto escolar

Un **huerto escolar** es ese lugar del colegio donde los estudiantes tenéis la oportunidad de aprender sobre la agricultura, la naturaleza y la sostenibilidad de una manera práctica y divertida. Es un espacio donde la educación se encuentra con la naturaleza, y donde las chicas y los chicos podéis experimentar en primera persona cómo crecen las plantas, cómo se cuidan y cómo se pueden utilizar para promover un entorno más saludable y sostenible.

Los huertos escolares son mucho más que jardines; **son aulas vivas** donde se fomenta el aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes **podéis explorar conceptos** científicos, matemáticos y ambientales mientras plantáis, regáis y cuidáis las plantas. También aprenderéis sobre la **importancia de la biodiversidad** y la conservación mientras observáis la vida silvestre que visita el huerto. Además, los huertos escolares **promueven valores** como la responsabilidad, la colaboración y el respeto por el medio ambiente.

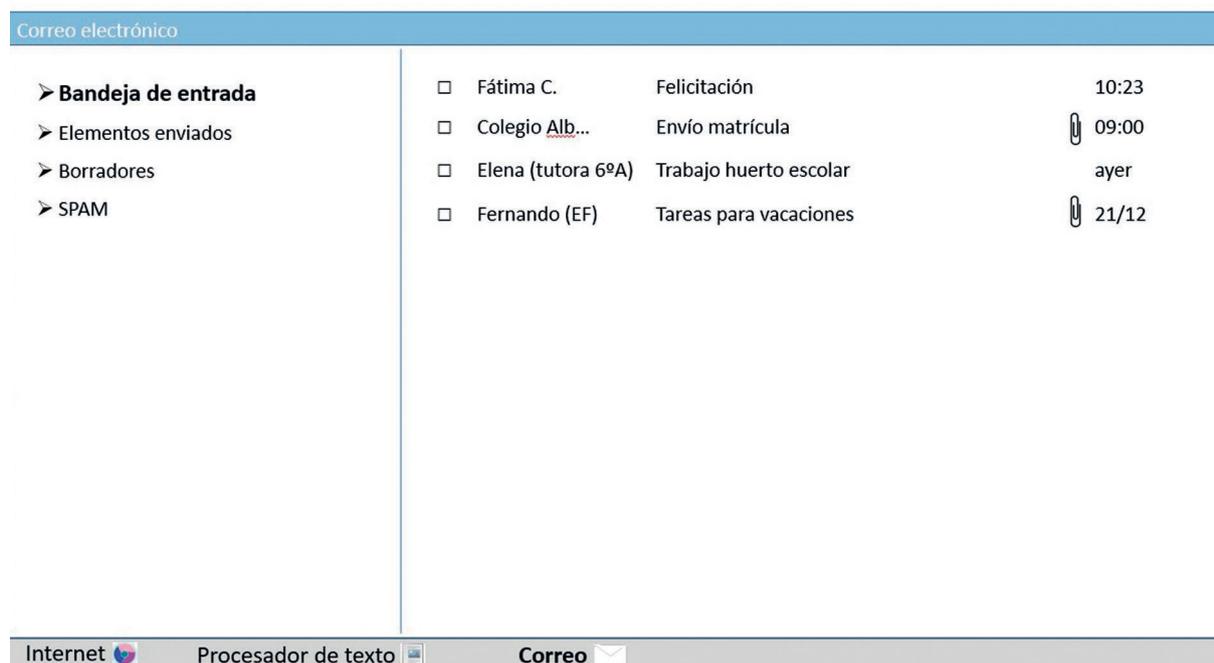
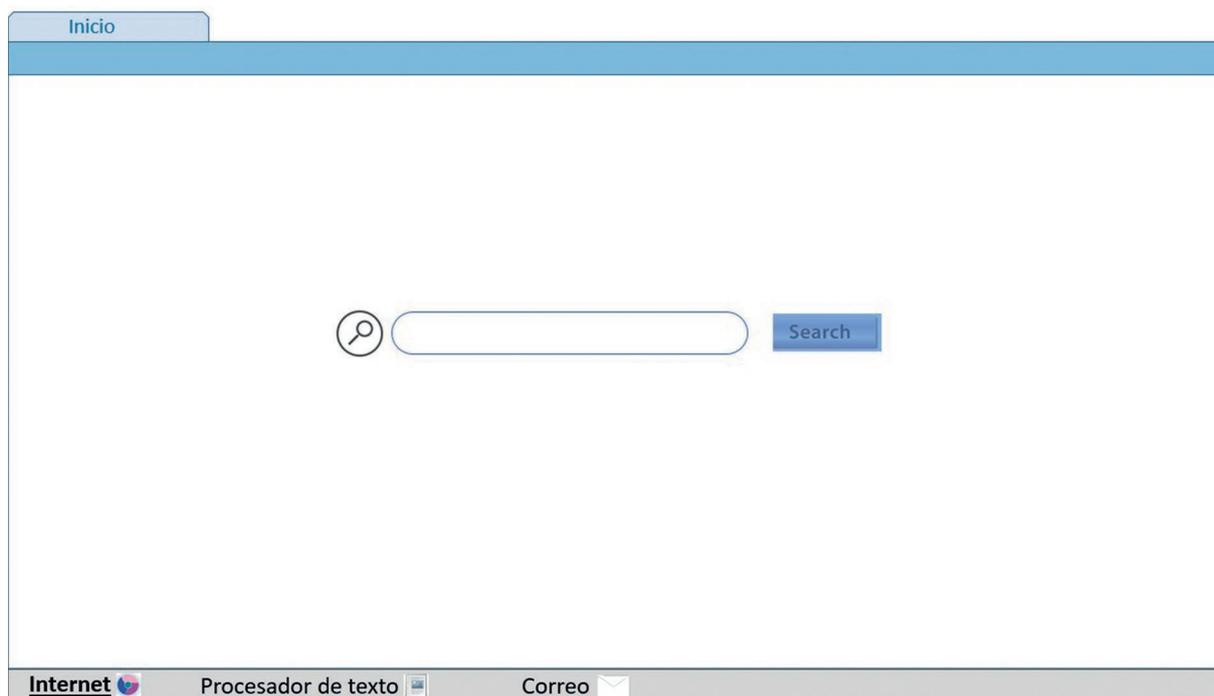
En esta prueba de competencia digital, exploraremos cómo la tecnología puede ser una herramienta valiosa para aprender sobre el huerto escolar y cómo podemos utilizarla de manera responsable para promover la sostenibilidad y el cuidado de nuestro entorno.



Ítem G6PD24M101

Vuestra tutora de 6.ºA os ha mandado un correo donde os explica la tarea que tenéis que hacer relacionada con el huerto escolar.

- Haz clic en «Correo».
- Busca en la «Bandeja de entrada».
- Haz clic sobre el mensaje.



Correo electrónico

- Bandeja de entrada
- Elementos enviados
- Borradores
- SPAM

De: Elena (tutora 6ºA)
 Asunto: Trabajo huerto escolar
 Para: mi

Has completado el ítem 1

Pulsa  para continuar

trabajar en un proyecto para construir un edificio que está detrás del edificio B. van a participar todos los alumnos y alumnas de Primaria.

A 6ºA le ha tocado, para este trimestre, buscar información sobre los huertos escolares. Esta va a ser nuestra tarea en las próximas clases de Conocimiento del medio natural, social y cultural

Os envío un enlace en el que encontraréis una página con información suficiente para ir conociendo qué son los huertos escolares, cuál es su utilidad, qué requisitos hacen falta para poder montarlo... En fin, muchas cosas interesantes que debéis aprender antes de ponernos manos a la obra. Con toda la información que obtengamos tendremos que hacer algún tipo de presentación para contar a las demás clases todo lo que hemos aprendido. Pero esto ya será para el próximo trimestre. De momento

Internet  Procesador de texto  Correo 

Ítem G6PD24M102

En el correo, Elena os explica en qué va a consistir vuestro trabajo este trimestre y os envía un enlace.

- Haz clic en el enlace

Correo electrónico

➤ **Bandeja de entrada**
 ➤ Elementos enviados
 ➤ Borradores
 ➤ SPAM

De: Elena (tutora 6ºA)
 Asunto: Trabajo huerto escolar
 Para: mi

Buenos días.
 Este año, el colegio ha decidido trabajar en un proyecto para construir un huerto escolar en la zona del patio que está detrás del edificio B. Se trata de un proyecto en el que van a participar todos los alumnos y alumnas de Primaria.
 A 6ºA le ha tocado, para este trimestre, buscar información sobre los huertos escolares. Esta va a ser nuestra tarea en las próximas clases de Conocimiento del medio natural, social y cultural
 Os envío un enlace en el que encontraréis una página con información suficiente para ir conociendo qué son los huertos escolares, cuál es su utilidad, qué requisitos hacen falta para poder montarlo... En fin, muchas cosas interesantes que debéis aprender antes de ponernos manos a la obra. Con toda la información que obtengamos tendremos que hacer algún tipo de presentación para contar a las demás clases todo lo que hemos aprendido. Pero esto ya será para el próximo trimestre. De momento

Internet  Procesador de texto  Correo 

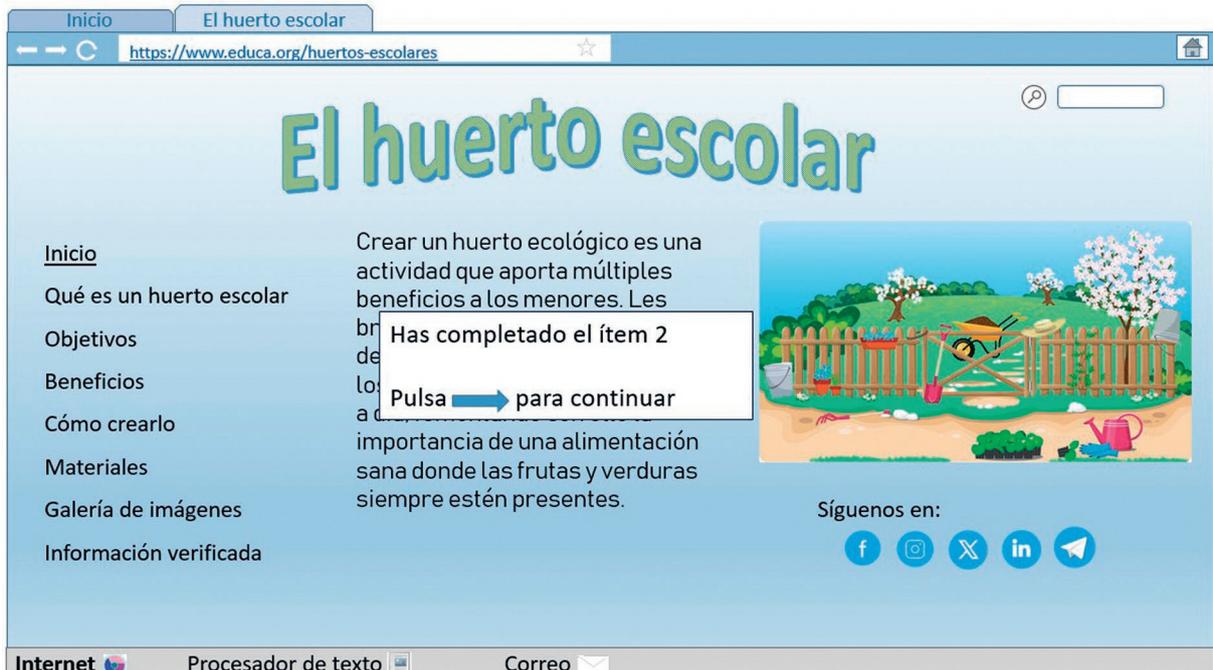
Correo electrónico

➤ **Bandeja de entrada**
 ➤ Elementos enviados
 ➤ Borradores
 ➤ SPAM

De: Elena (tutora 6ºA)
 Asunto: Trabajo huerto escolar
 Para: mi

alumnas de Primaria.
 A 6ºA le ha tocado, para este trimestre, buscar información sobre los huertos escolares. Esta va a ser nuestra tarea en las próximas clases de Conocimiento del medio natural, social y cultural
 Os envío un enlace en el que encontraréis una página con información suficiente para ir conociendo qué son los huertos escolares, cuál es su utilidad, qué requisitos hacen falta para poder montarlo... En fin, muchas cosas interesantes que debéis aprender antes de ponernos manos a la obra. Con toda la información que obtengamos tendremos que hacer algún tipo de presentación para contar a las demás clases todo lo que hemos aprendido. Pero esto ya será para el próximo trimestre. De momento podéis ir empezando por hacer clic en este enlace:
<https://www.educa.org/huertos-escolares>
 Suerte.
 Elena

Internet  Procesador de texto  Correo 



La página web tiene mucha información y lo primero que quiero saber es si es fiable. Para ello hay que hacer clic en el apartado de «Información verificada».



The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tabs:** 'Inicio' and 'El huerto escolar'.
- Address Bar:** 'https://www.educa.org/huertos-escolares'.
- Page Title:** 'El huerto escolar'.
- Navigation Menu (Left):**
 - Inicio
 - Qué es un huerto escolar
 - Objetivos
 - Beneficios
 - Cómo crearlo
 - Materiales
 - Galería de imágenes
 - Información verificada
- Main Content (Right):**
 - Text:**

Todos los contenidos que se publican en esta página están elaborados por un equipo de expertos en agricultura urbana, horticultura, protección de cultivos y producción vegetal en general.

Todos los autores son titulados universitarios en Ingeniería Agrícola y/o Agronómica por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas de la Universidad Politécnica de Madrid.

Para estar seguros que todas las informaciones tienen la máxima calidad, los contenidos son revisados por el Profesor Dr. Luis Ruiz García, también de la Universidad Politécnica de Madrid.

Aun así, si considera que hay algún dato incorrecto o erróneo puede contactar con nosotros y lo revisaremos.
 - Image:** An illustration of a school garden with a wooden fence, a watering can, a shovel, and various plants.
 - Social Media:** 'Síguenos en:' followed by icons for Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, and Telegram.
- Taskbar (Bottom):** 'Internet', 'Procesador de texto', and 'Correo'.

Ítem G6PD24M103

Según esta información, podemos concluir que:

- A. Es una fuente fiable, ya que los autores son titulados universitarios.
- B. No es una fuente fiable, ya que los responsables de la web no acreditan conocimientos sobre la materia.
- C. Es una fuente fiable, porque el contenido está publicado en internet.
- D. No es una fuente fiable, ya que la página no es de un organismo oficial.

Ítem G6PD24M104

En la parte superior derecha de la página aparece 

¿Qué sucederá si escribo la palabra «herramientas» y pulso sobre la lupa?

- A. Aparecerá la palabra «herramientas» resaltada en negrita en todas las páginas.
- B. Se mostrarán imágenes de herramientas que se utilizan en el huerto escolar.
- C. Se mostrará un listado con todas las páginas de esta web en las que aparece la palabra «herramientas».
- D. Se abrirá una pestaña nueva con un listado de todas las herramientas que existen.

Voy a empezar a buscar información en el apartado de Objetivos.



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://www.educa.org/huertos-escolares>. The page title is "El huerto escolar". The search bar in the top right corner contains the text "herramientas". The main content area features a navigation menu on the left with items: Inicio, Qué es un huerto escolar, **Objetivos**, Beneficios, Cómo crearlo, Materiales, Galería de imágenes, and Información verificada. The main text area contains three paragraphs of text, a colorful illustration of a school garden, and social media icons for Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, and Telegram. The browser's taskbar at the bottom shows icons for Internet, Procesador de texto, and Correo.

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tabs:** 'Inicio' and 'El huerto escolar'.
- Address Bar:** <https://www.educa.org/huertos-escolares>
- Page Title:** 'El huerto escolar' (in large green letters).
- Navigation Menu (Left):**
 - Inicio
 - Qué es un huerto escolar
 - Objetivos
 - Beneficios
 - Cómo crearlo
 - Materiales
 - Galería de imágenes
 - Información verificada
- Objetivos DEL HUERTO ESCOLAR (Center):**
 - *Mejorar la calidad de educación mediante una pedagogía más dinámica que incluya planes de estudio multidisciplinares que combinen conocimientos teóricos, prácticos y técnicas de subsistencia.*
 - *Afianzar habilidades prácticas en agricultura y en horticultura mediante la creación y mantenimiento de huertos familiares.*
 - *Impartir una enseñanza activa vinculando la horticultura tanto al juego y al esparcimiento, como a otras materias como las matemáticas, la biología, la lectura y la escritura.*
 - *Impartir enseñanzas prácticas sobre nutrición que fomenten la producción y consumo de alimentos saludables y un estilo de vida sano.*
 - *Aumentar el acceso a la educación atrayendo a las familias a escuelas que traten temas que afecten a su vida cotidiana.*
 - *Incrementar la calidad nutricional de los alimentos*
- Image (Right):** An illustration of a school garden with a wooden fence, a wheelbarrow, a watering can, and various plants.
- Síguenos en: (Right):** Social media icons for Facebook, Instagram, X, LinkedIn, and Telegram.
- Taskbar (Bottom):** 'Internet', 'Procesador de texto', and 'Correo'.

Ítem G6PD24M105

Esta información me parece interesante para empezar nuestro trabajo, así que la quiero tener en mi procesador de texto para poder ponerla «más bonita».

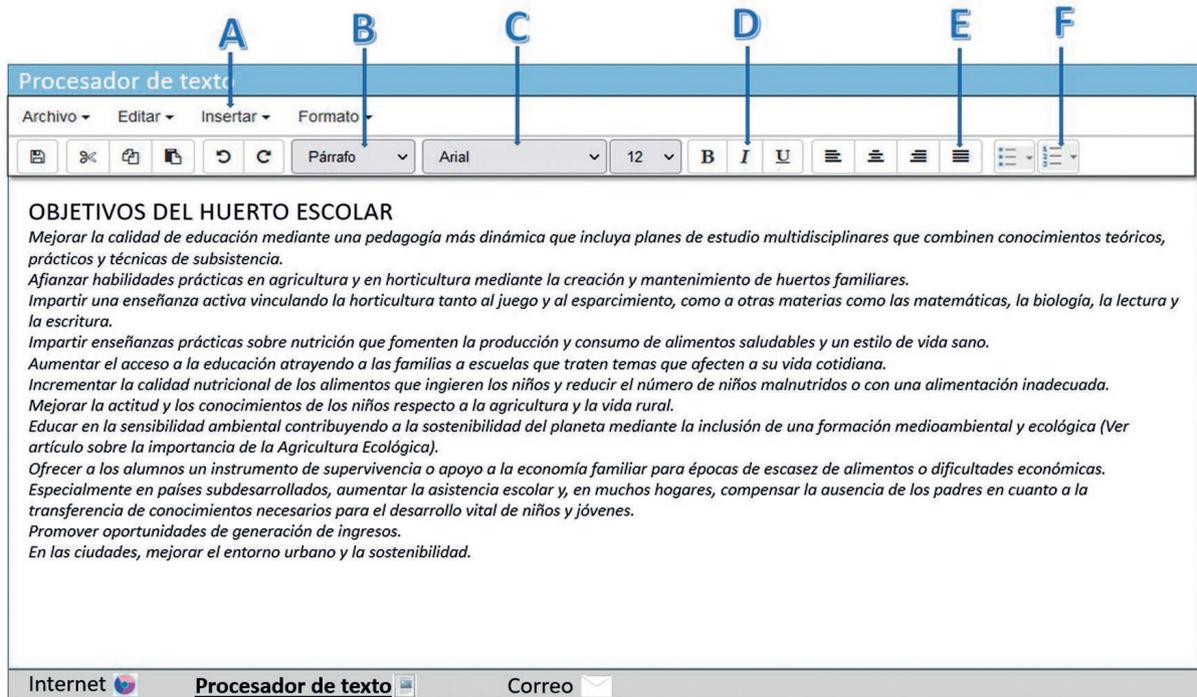
¿Qué debo hacer para empezar?

- A. Capturar la pantalla >> pegarla en el procesador de textos
- B. Seleccionar el texto >> Control+C >> ir al procesador de textos >> Control+V
- C. Pulsar el botón derecho del ratón >> seleccionar «Guardar como documento de texto»
- D. Seleccionar el texto >> botón derecho del ratón >> seleccionar «Imprimir»

Ya he conseguido tener todos los objetivos en el procesador de texto, pero ahora quiero cambiar el formato para mejorar el aspecto de mi documento.

Ítem G6PD24M106

Cada letra señala un botón o un menú del procesador de texto. Relaciona cada letra con la acción que realiza sobre el formato del documento.



A

B

C

D

E

F



Cambia el tipo de letra



Inserta una lista numerada



Pone el texto en cursiva



Permite modificar el espacio entre líneas



Justifica el texto



Permite añadir una imagen

Ítem G6PD24M107

Ya tengo mi documento listo y quiero compartirlo con el resto de mis compañeros, pero NO quiero que puedan modificar nada que pueda estropear mi trabajo.

¿Cuál sería la mejor solución para ello?

- A. Imprimir varias copias del archivo y entregarlas en mano a mis compañeros.
- B. Hacer una captura de pantalla y enviarla por correo electrónico a toda la clase.
- C. Guardar el archivo en formato PDF y enviarlo por correo electrónico al grupo de la clase.
- D. Guardar el archivo en una memoria USB e ir pasando dicho USB a todos mis compañeros.

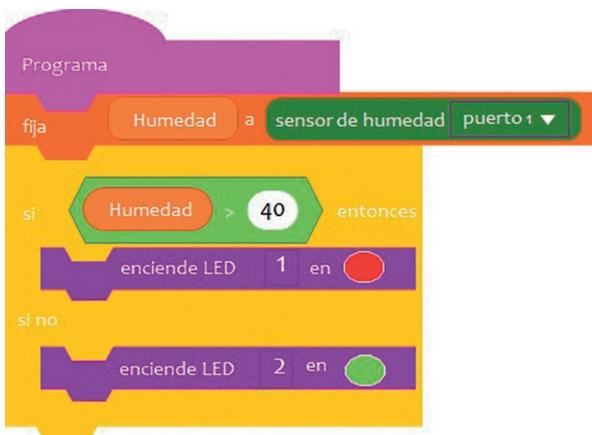
Ítem G6PD24M108

Como he terminado muy pronto la tarea que me habían asignado, la profesora me ha pedido que vaya investigando sobre el riego del huerto escolar.

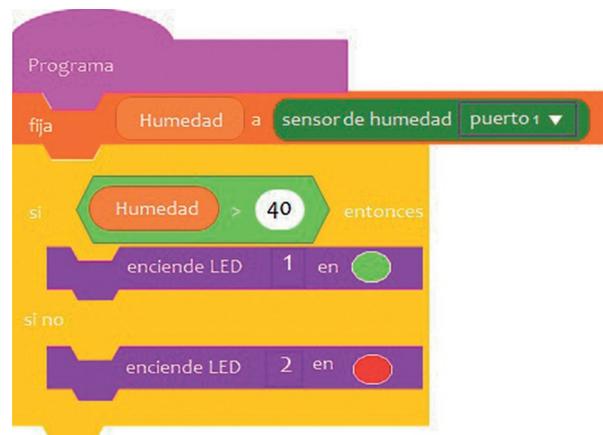
He pensado que lo ideal sería instalar un sensor de humedad con un juego de dos leds (uno rojo y uno verde). Mientras la tierra esté húmeda estará encendido el led verde, cuando la humedad de la tierra baje del 40 %, se encenderá el led rojo.

¿Cuál sería la programación correcta para que funcione el sensor?

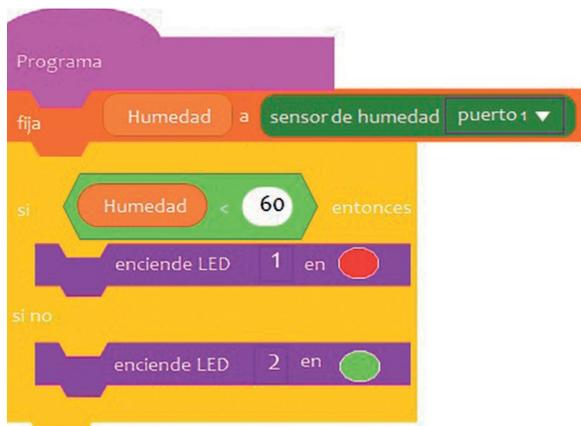
A



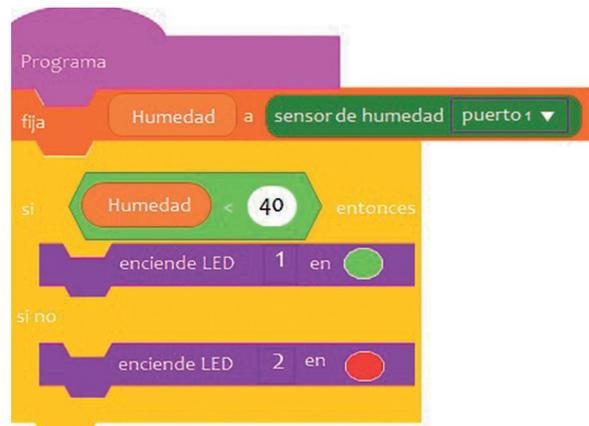
B



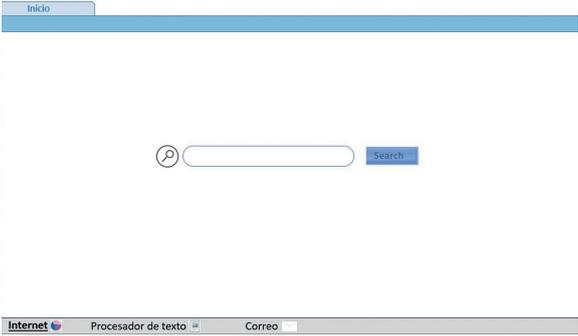
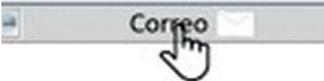
C

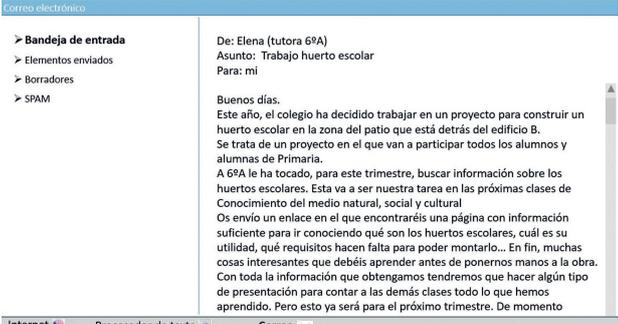


D



Guía de codificación

| Código de ítem: G6PD24M101 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD3 |
| Proceso cognitivo | Identificar |
| Indicador de logro | Reconoce los elementos básicos de una plataforma virtual y los diferencia de otras formas de comunicación digital. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Vuestra tutora de 6.ºA os ha mandado un correo donde os explica la tarea que tenéis que hacer relacionada con el huerto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haz clic en «Correo». • Busca en la «Bandeja de entrada». • Haz clic sobre el mensaje.  |
| Respuesta correcta |  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elena (tutora 6ºA) Trabajo huerto escolar <input type="checkbox"/> Fernando (EF) Tareas para vacaciones |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco (no hace clic) Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta (hace clic en otro lugar)</p> |

| Código de ítem: G6PD24M102 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD2 |
| Proceso cognitivo | Identificar |
| Indicador de logro | Reconoce las características específicas de distintos formatos digitales y su uso adecuado. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>En el correo, Elena os explica en qué va a consistir vuestro trabajo este trimestre y os envía un enlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haz clic en el enlace  |
| Respuesta correcta |  <p>de presentación para contar a las demás clases todo lo que hemos aprendido. Pero esto ya será para el próximo trimestre. De momento podéis ir empezando por hacer clic en este enlace https://www.educa.org/huertos-escolares Suerte. Elena</p> |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco (no hace clic) Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta (hace clic en otro lugar)</p> |

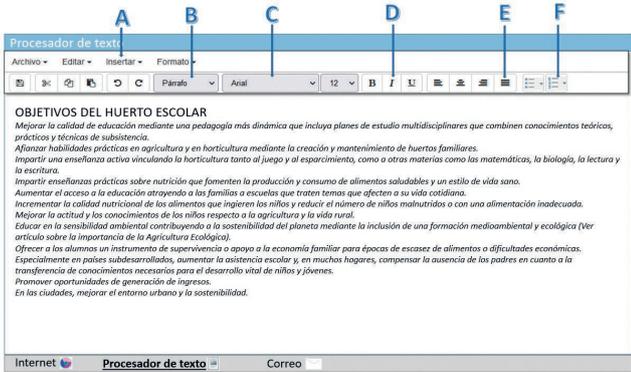
| Código de ítem: G6PD24M103 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD1 |
| Proceso cognitivo | Analizar |
| Indicador de logro | Compara y contrasta diferentes fuentes de información para evaluar su credibilidad y calidad. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | Según esta información, podemos concluir que: A. Es una fuente fiable, ya que los autores son titulados universitarios. B. No es una fuente fiable, ya que los responsables de la web no acreditan conocimientos sobre la materia. C. Es una fuente fiable, porque el contenido está publicado en internet. D. No es una fuente fiable, ya que la página no es de un organismo oficial. |
| Respuesta correcta | A. Es una fuente fiable, ya que los autores son titulados universitarios. |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

Código de ítem: G6PD24M104

| | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD1 |
| Proceso cognitivo | Comprender |
| Indicador de logro | Entiende los términos de búsqueda y cómo usarlos para obtener resultados concretos. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>En la parte superior derecha de la página aparece</p>  <p>¿Qué sucederá si escribo la palabra «herramientas» y pulso sobre la lupa?</p> <p>A. Aparecerá la palabra «herramientas» resaltada en negrita en todas las páginas. B. Se mostrarán imágenes de herramientas que se utilizan en el huerto escolar. C. Se mostrará un listado con todas las páginas de esta web en las que aparece la palabra «herramientas». D. Se abrirá una pestaña nueva con un listado de todas las herramientas que existen.</p> |
| Respuesta correcta | C. Se mostrará un listado con todas las páginas de esta web en las que aparece la palabra «herramientas». |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G6PD24M105 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD2 |
| Proceso cognitivo | Aplicar |
| Indicador de logro | Emplea estrategias de organización y jerarquización de información para reelaborar un contenido digital y mejorar su comprensión |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Esta información me parece interesante para empezar nuestro trabajo, así que la quiero tener en mi procesador de texto para poder ponerla «más bonita».</p> <p>¿Qué debo hacer para empezar?</p> <p>A. Capturar la pantalla >> pegarla en el procesador de textos B. Seleccionar el texto >> Control+C >> ir al procesador de textos >> Control+V C. Pulsar el botón derecho del ratón >> seleccionar «Guardar como documento de texto» D. Seleccionar el texto >> botón derecho del ratón >> seleccionar «Imprimir»</p> |
| Respuesta correcta | B. Seleccionar el texto >> Control+C >> ir al procesador de textos >> Control+V |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

Código de ítem: G6PD24M106

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|---|--------------------------|---------------------------|----------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------|---|--------------------|---------------------------|
| <p>Título de la unidad de evaluación</p> | <p>El huerto escolar</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Número de unidad de evaluación</p> | <p>M1</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro</p> | <p>CD2</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Proceso cognitivo</p> | <p>Aplicar</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Indicador de logro</p> | <p>Utiliza herramientas y software específicos para crear contenidos digitales en diferentes formatos.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Contexto</p> | <p>Escolar</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Enunciado</p> |  <p>Cada letra señala un botón o un menú del procesador de texto. Relaciona cada letra con la acción que realiza sobre el formato del documento.</p> <table border="0" data-bbox="702 1339 1356 1518"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> <td style="text-align: center;">D</td> <td style="text-align: center;">E</td> <td style="text-align: center;">F</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Cambia el tipo de letra</td> <td style="text-align: center;">Inserta una lista numerada</td> <td style="text-align: center;">Pone el texto en cursiva</td> <td style="text-align: center;">Permite modificar el espacio entre líneas</td> <td style="text-align: center;">Justifica el texto</td> <td style="text-align: center;">Permite añadir una imagen</td> </tr> </table> | A | B | C | D | E | F | <input type="checkbox"/> | Cambia el tipo de letra | Inserta una lista numerada | Pone el texto en cursiva | Permite modificar el espacio entre líneas | Justifica el texto | Permite añadir una imagen |
| A | B | C | D | E | F | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | |
| Cambia el tipo de letra | Inserta una lista numerada | Pone el texto en cursiva | Permite modificar el espacio entre líneas | Justifica el texto | Permite añadir una imagen | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Respuesta correcta</p> | <table border="0" data-bbox="694 1601 1340 1713"> <tr> <td style="text-align: center;">C</td> <td style="text-align: center;">F</td> <td style="text-align: center;">D</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">E</td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Cambia el tipo de letra</td> <td style="text-align: center;">Inserta una lista numerada</td> <td style="text-align: center;">Pone el texto en cursiva</td> <td style="text-align: center;">Permite modificar el espacio entre líneas</td> <td style="text-align: center;">Justifica el texto</td> <td style="text-align: center;">Permite añadir una imagen</td> </tr> </table> | C | F | D | B | E | A | <input type="checkbox"/> | Cambia el tipo de letra | Inserta una lista numerada | Pone el texto en cursiva | Permite modificar el espacio entre líneas | Justifica el texto | Permite añadir una imagen |
| C | F | D | B | E | A | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | |
| Cambia el tipo de letra | Inserta una lista numerada | Pone el texto en cursiva | Permite modificar el espacio entre líneas | Justifica el texto | Permite añadir una imagen | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Codificación de respuestas</p> | <p>Código 9: respuesta en blanco Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Código de ítem: G6PD24M107 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD3 |
| Proceso cognitivo | Identificar |
| Indicador de logro | Identifica los entornos digitales restringidos y supervisados adecuados para compartir datos y contenidos de manera segura. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Ya tengo mi documento listo y quiero compartirlo con el resto de mis compañeros, pero NO quiero que puedan modificar nada que pueda estropear mi trabajo.</p> <p>¿Cuál sería la mejor solución para ello?</p> <p>A. Imprimir varias copias del archivo y entregarlas en mano a mis compañeros.</p> <p>B. Hacer una captura de pantalla y enviarla por correo electrónico a toda la clase.</p> <p>C. Guardar el archivo en formato PDF y enviarlo por correo electrónico al grupo de la clase.</p> <p>D. Guardar el archivo en una memoria USB e ir pasando dicho USB a todos mis compañeros.</p> |
| Respuesta correcta | C. Guardar el archivo en formato PDF y enviarlo por correo electrónico al grupo de la clase. |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

| Código de ítem: G6PD24M108 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | El huerto escolar |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD5 |
| Proceso cognitivo | Aplicar |
| Indicador de logro | Utiliza bloques de programación para crear un programa que controle un robot y resuelva un problema específico. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Como he terminado muy pronto la tarea que me habían asignado, la profesora me ha pedido que vaya investigando sobre el riego del huerto escolar.</p> <p>He pensado que lo ideal sería instalar un sensor de humedad con un juego de dos leds (uno rojo y uno verde). Mientras la tierra esté húmeda estará encendido el led verde, cuando la humedad de la tierra baje del 40 %, se encenderá el led rojo.</p> <p>¿Cuál sería la programación correcta para que funcione el sensor?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>D</p> </div> </div> |
| Respuesta correcta | |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

Ejemplos de estímulos y de ítems para el curso de 4.º ESO

Se presenta, a continuación, la unidad modelo 1, titulada *Visita al museo*, como ejemplo de contexto o estímulo y de ítems con su correspondiente guía de codificación para el curso 4.º ESO.

Visita al museo

La clase de 4.ºD, dentro de la semana cultural que organiza su centro, ha decidido preparar una visita al Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad.

La organización de la actividad corre a cargo de los alumnos y alumnas de la clase. Para ello deberán dar a conocer la actividad en el centro, contactar con el museo, calcular la mejor forma de llegar, elaborar listados, preparar material para la visita... Y todo ello haciendo uso de los medios digitales de que dispone el centro.



Ítem G4SD24M101

Una vez que hemos decidido organizar la actividad, lo primero será darla a conocer a toda la comunidad educativa del centro.

¿Qué podemos utilizar para ello?

- A. Un foro
- B. Un chat
- C. Un blog
- D. Una wiki

Ítem G4SD24M102

Ha llegado el momento de contactar con el museo para solicitar información sobre la visita.

Busca la dirección electrónica del museo en su página web y cópiala.



The screenshot shows a web browser window with the URL https://museo_arte_moderno/inicio. The page title is "Museo Arte Moderno" and the navigation menu includes "Visita", "Exposiciones", "Actividades", "Entradas", and "Contacto". The main content area is titled "Contacto" and contains the following information:

- Museo de Arte Moderno**
Calle Los Talleres, 8
✉ visitasmuseo.educacion@mam.es
☎ 643251227
- Cómo llegar**
Aparcamiento público de bicicletas
En la entrada de la Plaza Grande
Aparcamientos públicos de vehículos cerca
Autobuses urbanos
Líneas: 67, 68, 82 y 83
Metro
Líneas 11

The browser's taskbar at the bottom shows icons for "Navegador", "Presentador de diapositivas", "Correo", "Procesador de texto", and "Archivos".

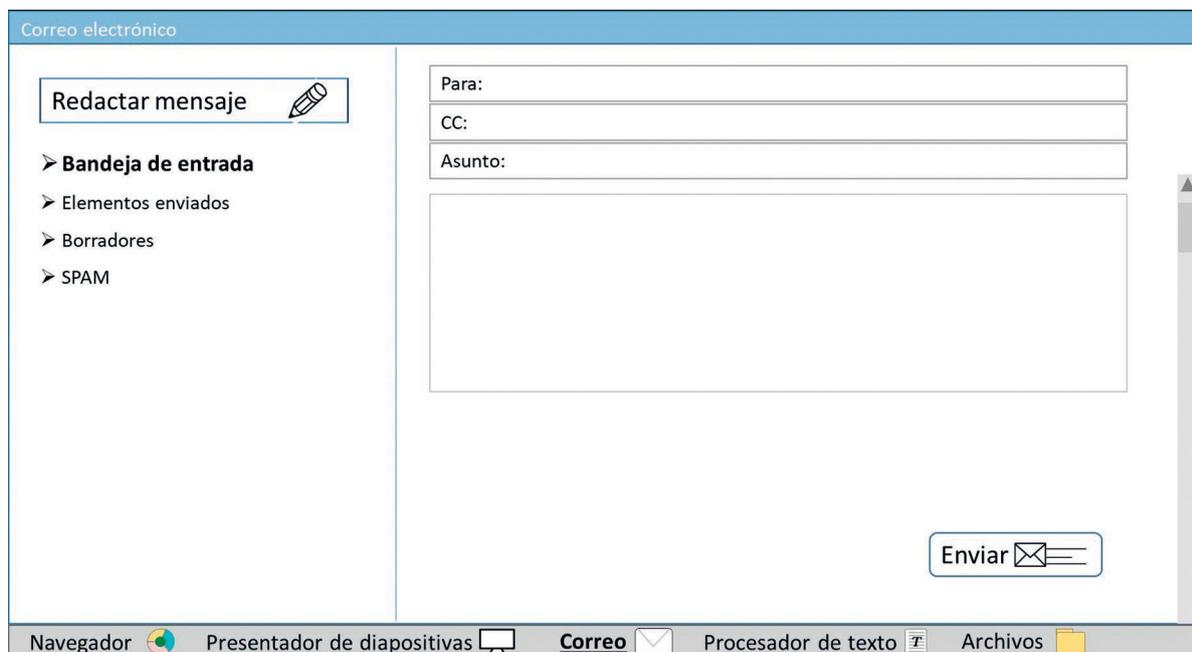
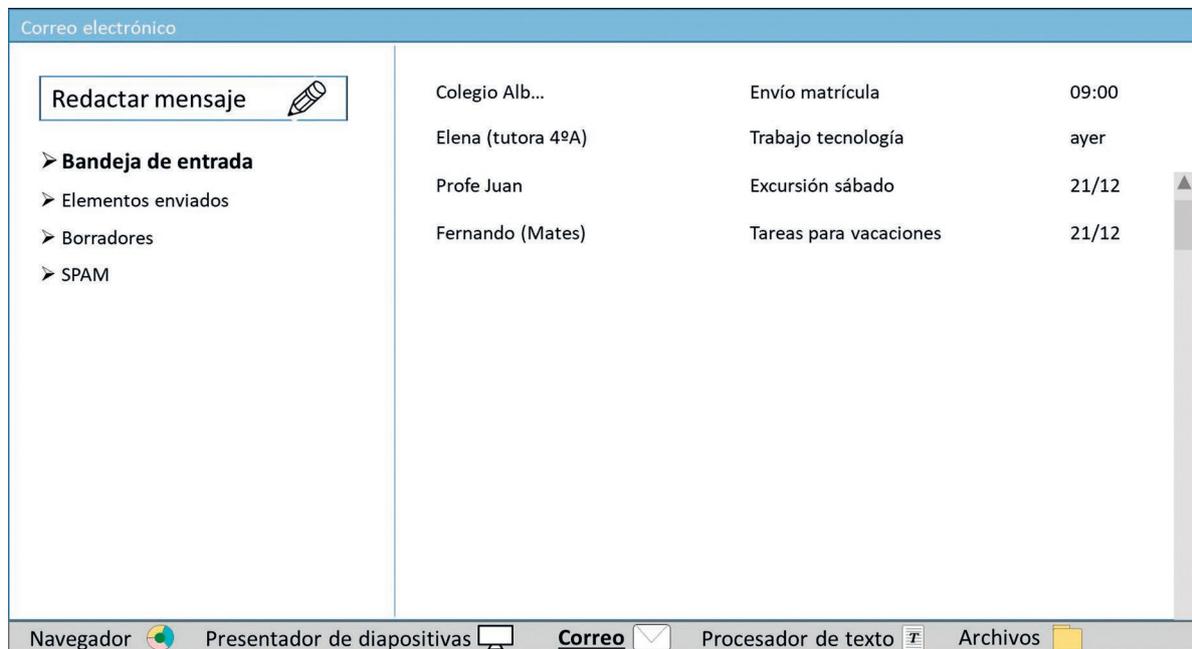
Ítem G4SD24M103

¿Dónde se ha copiado la dirección?

- A. En un documento nuevo
- B. En el campo del destinatario del correo
- C. En el bloc de notas
- D. En el portapapeles

Ítem G4SD24M104

Escribe un correo electrónico, poniendo en copia al director de tu centro, solicitando la información correspondiente.



Correo electrónico

Redactar mensaje 

- Bandeja de entrada
- Elementos enviados
- Borradores
- SPAM

Para: visitasmuseo.educacion@mam.es

CC:

Asunto:

Enviar 

Navegador 
Presentador de diapositivas 
Correo 
Procesador de texto 
Archivos 

Correo electrónico

Contactos Grupos

- Alberto
- Alicia
- Aya
- Beatriz
- Brandon
- Celine
- Danny
- Fátima
- Fernando
- Hamza
- Himar
- Isa
- Julen
- Lucía
- Norline
- Omar
- Óscar
- Pablo
- (Director)
- Patricia
- Said
- Salma
- Sara
- Teresa

Para: visitasmuseo.educacion@mam.es

CC:

Asunto:

Enviar 

Navegador 
Presentador de diapositivas 
Correo 
Procesador de texto 
Archivos 

Correo electrónico

Contactos

- Alberto
- Alicia
- Aya
- Beatriz
- Brandon
- Celine
- Danny
- Fátima
- Fernando
- Hamza
- Himar
- Isa
- Julen
- Lucía
- Norline
- Omar
- Óscar
- Pablo (Director)
- Patricia
- Said
- Salma
- Sara
- Teresa

Grupos

Para: visitasmuseo.educacion@mam.es

CC: Pablo (Director)

Asunto: Visita al museo

Buenos días.
 Estamos organizando una visita a su museo y nos gustaría recibir información más detallada sobre los grupos, los precios, las fechas disponibles y sobre qué actividades podríamos realizar una vez allí.

Ruego nos puedan remitir esta información a este mismo correo.

Muchas gracias por su atención.

Un saludo.

Enviar

Navegador Presentador de diapositivas **Correo** Procesador de texto Archivos

Correo electrónico

Redactar mensaje

- **Bandeja de entrada**
- Elementos enviados
- Borradores
- SPAM

| | | |
|--------------------|------------------------|-------|
| Colegio Alb... | Envío matrícula | 09:00 |
| Elena (tutora 4ºA) | Trabajo tecnología | ayer |
| Profe Juan | Excursión sábado | 21/12 |
| Fernando (Mates) | Tareas para vacaciones | 21/12 |

Has completado el ítem 4

Pulsa para continuar

Navegador Presentador de diapositivas **Correo** Procesador de texto Archivos

Ítem G4SD24M105

Mientras responden a la información solicitada, vamos a empezar a realizar las inscripciones para ver cuanta gente está interesada en acudir al museo.

Para llevar a cabo estas inscripciones, ¿qué herramienta podremos utilizar?

- A. Un formulario
- B. Un calendario
- C. Una hoja de cálculo
- D. Una base de datos

Ítem G4SD24M106

Como experimento hemos decidido no establecer un precio fijo para la actividad, sino que cada uno que se apunte aporte la cantidad que considere. El AMPA se ha comprometido a aportar lo que falte para completar el precio total.

Hay que elaborar unos listados para, al final, poder calcular cuánto dinero hay que pedir al AMPA. Para ello vamos a utilizar una hoja de cálculo.

¿Qué fórmula deberemos poner en la celda C17 para calcular el total de las aportaciones?

- A. =TOTAL(C2:C15)
- B. =MAX(C2:C15)
- C. =SUMA(C2:C15)
- D. =MEDIA(C2:C15)

| | A | B | C |
|----|-------------------|--------------|-------------------|
| 1 | Nombre | Curso | Aportación |
| 2 | Íñigo González | 2ºA | 3 |
| 3 | Sara Jerez | 3ºC | 2 |
| 4 | Chaimae Abdelaoui | 1ºA | 1,5 |
| 5 | Javier Pérez | 4ºC | 5 |
| 6 | Leonardo Pinche | 1ºBach A | 2 |
| 7 | Luz Fátima Pedrel | 3ºA | 3 |
| 8 | Anais Peña | 4ºA | 2 |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 14 | | | |
| 15 | | | |
| 16 | | | |
| 17 | TOTAL | | |
| 18 | | | |
| 19 | | | |

Ítem G4SD24M107

Al final de la visita, cada uno de los alumnos y alumnas va a elaborar un pequeño documento con información de las obras que ha visto. Esos documentos se van a subir todos a la página web del centro para que puedan ser consultados y utilizados por el resto de la comunidad educativa, pero sin hacer uso comercial del mismo: ahora bien, si alguien utiliza ese documento va a tener que mencionar quién es su autor.

¿Qué tipo de licencia habrá que añadir a esos documentos para garantizar que ese va a ser su uso?

A. Copyright



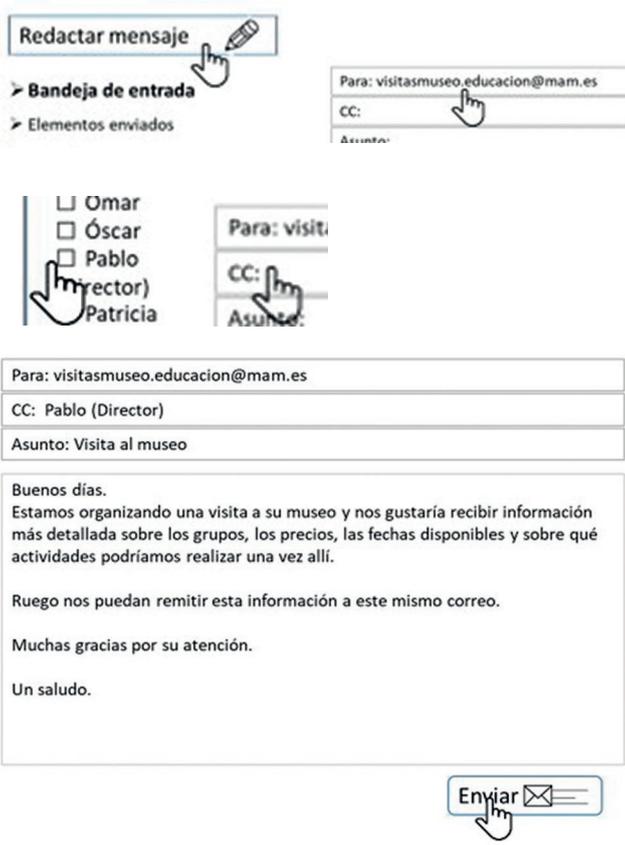
D. Copyleft

Guía de codificación

| Código de ítem: G4SD24M101 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD3 |
| Proceso cognitivo | Comprender |
| Indicador de logro | Conoce la utilidad de herramientas colaborativas como planificadores, calendarios, documentos compartidos o nubes. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Una vez que hemos decidido organizar la actividad, lo primero será darla a conocer a toda la comunidad educativa del centro.</p> <p>¿Qué podemos utilizar para ello?</p> <p>A. Un foro B. Un chat C. Un blog D. Una wiki</p> |
| Respuesta correcta | C. Un blog |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SD24M102 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD2 |
| Proceso cognitivo | Identificar |
| Indicador de logro | Identifica diferentes formas de gestionar su entorno personal digital de aprendizaje |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | Ha llegado el momento de contactar con el museo para solicitar información sobre la visita. Busca la dirección electrónica del museo en su página web y cópiala. |
| Respuesta correcta |    |
| Codificación de respuestas | Código 9: respuesta en blanco (no hace clic) Código 1: respuesta correcta Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SD24M103 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD2 |
| Proceso cognitivo | Comprender |
| Indicador de logro | Interpreta la relación entre el entorno personal digital de aprendizaje y la construcción de conocimiento. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | ¿Dónde se ha copiado la dirección? A. En un documento nuevo B. En el campo del destinatario del correo C. En el bloc de notas D. En el portapapeles |
| Respuesta correcta | D. En el portapapeles |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |

| Código de ítem: G4SD24M104 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD3 |
| Proceso cognitivo | Aplicar |
| Indicador de logro | Utiliza herramientas virtuales para colaborar en proyectos escolares y compartir recursos de manera efectiva. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | Escribe un correo electrónico, poniendo en copia al director de tu centro, solicitando la información correspondiente. |
| Respuesta correcta |  |
| Codificación de respuestas | <p>Código 9: respuesta en blanco (no hace clic)</p> <p>Código 1: respuesta correcta</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

| Código de ítem: G4SD24M105 | |
|--|--|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD3 |
| Proceso cognitivo | Analizar |
| Indicador de logro | Examina las ventajas y desventajas del uso de herramientas virtuales en proyectos escolares específicos. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Mientras responden a la información solicitada, vamos a empezar a realizar las inscripciones para ver cuanta gente está interesada en acudir al museo.</p> <p>Para llevar a cabo estas inscripciones, ¿qué herramienta podremos utilizar?</p> <p>A. Un formulario B. Un calendario C. Una hoja de cálculo D. Una base de datos</p> |
| Respuesta correcta | A. Un formulario |
| Codificación de respuestas | <p>Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D)</p> <p>Código 9: respuesta en blanco</p> <p>Código 0: cualquier otra respuesta</p> |

Código de ítem: G4SD24M106

| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------|-------------------|---|---|---|---------------|--------------|-------------------|---|----------------|-----|---|---|------------|-----|---|---|-------------------|-----|-----|---|--------------|-----|---|---|-----------------|----------|---|---|-------------------|-----|---|---|------------|-----|---|---|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|----|--------------|--|--|----|--|--|--|----|--|--|--|
| Número de unidad de evaluación | M1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Proceso cognitivo | Crear | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicador de logro | Automatiza soluciones haciendo uso del pensamiento algorítmico. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contexto | Escolar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enunciado | <p>Como experimento hemos decidido no establecer un precio fijo para la actividad, sino que cada uno que se apunte aporte la cantidad que considere. El AMPA se ha comprometido a aportar lo que falte para completar el precio total.</p> <p>Hay que elaborar unos listados para, al final, poder calcular cuánto dinero hay que pedir al AMPA. Para ello vamos a utilizar una hoja de cálculo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Nombre</td> <td>Curso</td> <td>Aportación</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Íñigo González</td> <td>2ºA</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Sara Jerez</td> <td>3ºC</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Chaimae Abdelaoui</td> <td>1ºA</td> <td>1,5</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Javier Pérez</td> <td>4ºC</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Leonardo Pinche</td> <td>1ºBach A</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Luz Fátima Pedrel</td> <td>3ºA</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Anais Peña</td> <td>4ºA</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>11</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>12</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>13</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>14</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>15</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>16</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>TOTAL</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>18</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>19</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Qué fórmula deberemos poner en la celda C17 para calcular el total de las aportaciones?</p> <p>A. =TOTAL(C2:C15) B. =MAX(C2:C15) C. =SUMA(C2:C15) D. =MEDIA(C2:C15)</p> | | A | B | C | 1 | Nombre | Curso | Aportación | 2 | Íñigo González | 2ºA | 3 | 3 | Sara Jerez | 3ºC | 2 | 4 | Chaimae Abdelaoui | 1ºA | 1,5 | 5 | Javier Pérez | 4ºC | 5 | 6 | Leonardo Pinche | 1ºBach A | 2 | 7 | Luz Fátima Pedrel | 3ºA | 3 | 8 | Anais Peña | 4ºA | 2 | 9 | | | | 10 | | | | 11 | | | | 12 | | | | 13 | | | | 14 | | | | 15 | | | | 16 | | | | 17 | TOTAL | | | 18 | | | | 19 | | | |
| | A | B | C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Nombre | Curso | Aportación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Íñigo González | 2ºA | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Sara Jerez | 3ºC | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Chaimae Abdelaoui | 1ºA | 1,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Javier Pérez | 4ºC | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Leonardo Pinche | 1ºBach A | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Luz Fátima Pedrel | 3ºA | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Anais Peña | 4ºA | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | TOTAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Respuesta correcta | C. =SUMA(C2:C15) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Código de ítem: G4SD24M107 | |
|--|---|
| Título de la unidad de evaluación | Visita al museo |
| Número de unidad de evaluación | M1 |
| Descriptor de la competencia digital asociado al indicador de logro | CD4 |
| Proceso cognitivo | Identificar |
| Indicador de logro | Enumera los diferentes tipos de medidas preventivas que se pueden aplicar al utilizar las tecnologías digitales. |
| Contexto | Escolar |
| Enunciado | <p>Al final de la visita, cada uno de los alumnos y alumnas va a elaborar un pequeño documento con información de las obras que ha visto. Esos documentos se van a subir todos a la página web del centro para que puedan ser consultados y utilizados por el resto de la comunidad educativa, pero sin hacer uso comercial del mismo: ahora bien, si alguien utiliza ese documento va a tener que mencionar quién es su autor.</p> <p>¿Qué tipo de licencia habrá que añadir a esos documentos para garantizar que ese va a ser su uso?</p> <p>A. Copyright</p> <p>B. </p> <p>C. </p> <p>D. Copyleft</p> |
| Respuesta correcta | C.  |
| Codificación de respuestas | Se registrará la respuesta dada (A, B, C o D) Código 9: respuesta en blanco Código 0: cualquier otra respuesta |



Marco del análisis de la inclusión en el sistema educativo

Evaluación general del sistema educativo



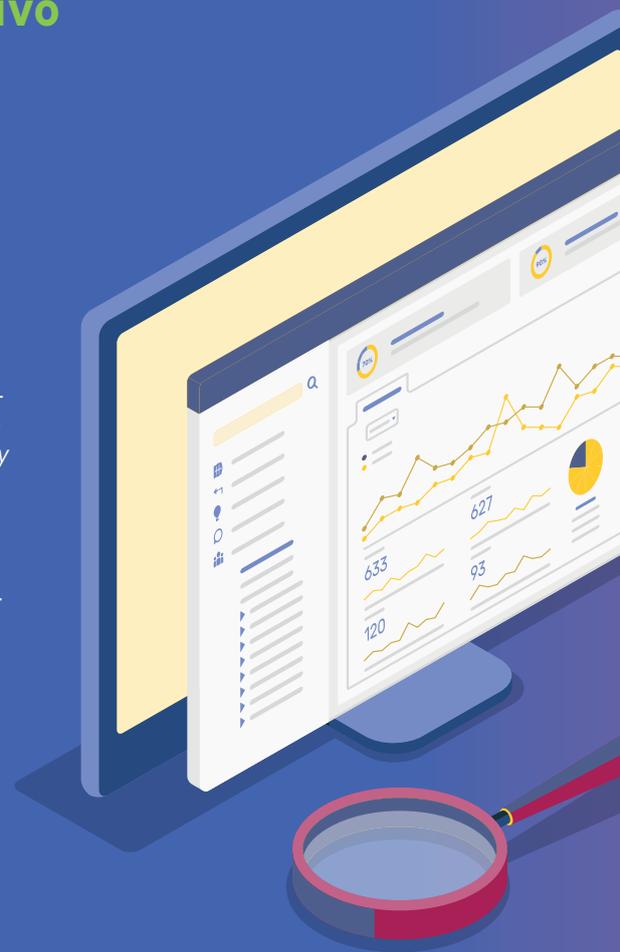
Evaluación general del sistema educativo

Marco del análisis de la inclusión en el sistema educativo

Artículo 143.2 de la LOE modificada por la LOMLOE

«[...] en el último curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas [...] llevarán a cabo, con carácter muestral y plurianual, una evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos o alumnas».

En el artículo único de la nueva redacción de la Ley Orgánica de 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), se exponen los principios del sistema educativo español, entre ellos, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades.



En la Evaluación general del sistema educativo (6.º EP y 4.º ESO)

Pruebas de evaluación

para medir el nivel de adquisición de las competencias clave

Cuestionarios

Cuestionarios de contexto general para familias, equipos directivos, alumnado y profesorado

Y cuestionarios que aporten datos sobre las posibles barreras para el aprendizaje y las estrategias adoptadas por las instituciones...



DIMENSIONES



1



Detección de barreras contextuales para el aprendizaje y la participación.

4



Participación, convivencia y colaboración entre alumnado, docentes, familias, entidades y entorno.

5



Alternativas metodológicas, recursos y otras medidas adecuadas.

2



Flexibilidad mediante una atención personalizada que garantice el éxito en el aprendizaje.

6



Medidas para facilitar los ajustes razonables.

3



Métodos que promuevan la capacidad para aprender por sí mismo y la autonomía.

7



Orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Introducción

El sistema educativo dispone de distintas herramientas para obtener indicadores sobre su eficiencia y calidad, como las evaluaciones externas, entre ellas la Evaluación general del sistema, evaluación a la que corresponde el presente marco para el análisis de la inclusión. Como se ha expuesto en los capítulos generales, esta evaluación tiene por objeto medir la adquisición de las competencias clave del alumnado además del contexto educativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de cuestionarios de contexto. Se realiza de manera periódica al final de las etapas de Educación Primaria (6.º EP) y Educación Secundaria Obligatoria (4.º ESO). El carácter de esta evaluación es informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

La tendencia educativa en relación a la accesibilidad universal y participación de todo el alumnado en dichas evaluaciones conduce a realizar un análisis de la inclusión en el sistema. De esta forma, se evoluciona hacia una perspectiva más abierta y global, en oposición a los antecedentes más inmediatos: por ejemplo, tal y como se indica en el Marco de la Evaluación General de Diagnóstico 2009, «la práctica habitual en este tipo de evaluaciones ha sido la exclusión de la población de alumnos y alumnas con discapacidad psíquica, minusvalía física o desconocimiento de la lengua de las pruebas que les impidan la realización de estas». En este sentido, se excluía de la participación a aquel alumnado que contaba con adaptaciones curriculares significativas o procedían de otros países y presentaban un conocimiento insuficiente de la lengua de redacción de las pruebas.

En la próxima edición de la Evaluación general del sistema se obtendrá una amplia información sobre el contexto, con el objetivo de conocer las estrategias generales adoptadas por las instituciones escolares para alcanzar la inclusión efectiva de todo su alumnado. Para ello, se aplicarán cuestionarios que aporten datos relativos a las diferentes propuestas realizadas en las instituciones escolares para la detección de barreras organizativas, estructurales, cognitivas, comunicativas, socioemocionales o físicas y, consecuentemente, las estrategias empleadas para minimizarlas. Asimismo, esta edición puede convertirse en una herramienta de evaluación que informe sobre las necesarias transformaciones que cada sistema educativo va acogiendo en relación a la interpretación de las diferencias individuales como factor inherente a cada grupo humano, más allá de reducir esa diversidad al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La valoración de los datos obtenidos en las evaluaciones realizadas durante esta primera fase servirá como punto de partida para la incorporación de estrategias más efectivas de accesibilidad en las evaluaciones futuras. Igualmente, se tenderá a la progresiva participación de mayor porcentaje de alumnado en futuras ediciones de las evaluaciones muestrales, comenzando por pruebas adaptadas a alumnado con dificultades visual auditivas y a aquellos que requieran de mayor tiempo para la realización de pruebas de evaluación.

Estos aspectos están en consonancia con las implementaciones que se llevan a cabo en las evaluaciones internacionales. El interés de nuestro país por atender al alumnado con

necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)¹ en relación con su desempeño en las pruebas de diagnóstico le llevó a participar, en 2018, de manera voluntaria, en el estudio piloto PISA *Special Education Needs Feasibility Study*² promovido por la OCDE, cuyo objetivo era investigar cómo la tecnología podía ser empleada para incrementar la inclusividad de la prueba PISA. Por su parte, y ahondando en este propósito de garantizar una educación de calidad para todos nuestros alumnos y alumnas, la actual ley educativa consagra la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su desarrollo normativo y curricular, lo que incluye necesariamente la garantía de la adopción de las medidas organizativas y metodológicas adecuadas a todo el alumnado.

De la misma manera, entre abril y julio de 2023, la OCDE llevó a cabo un estudio para las incorporaciones de adaptaciones dirigidas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en PISA 2023. Con los datos recopilados en las encuestas y los datos de las investigaciones disponibles, las medidas de PISA se centraron en los siguientes ámbitos: descansos, pruebas más cortas, tecnología de conversión de texto a voz y ajustes visuales en la plataforma (por ejemplo, zoom/lupa, contraste, fuente, puntero del mouse, espaciado entre letras). El fin último es, por tanto, evaluar la efectividad de las adaptaciones para eliminar barreras en cuanto a la participación y el desempeño de cada alumno o alumna, sin excepciones.

El salto cualitativo que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) pretende conseguir, en lo que a la evaluación se refiere, la inclusión efectiva de todo el alumnado y, por tanto, debe partir de un análisis sobre la distancia existente entre el currículo ordinario, ofrecido con carácter general, y las medidas específicas desarrolladas respecto al alumnado con NEAE a través de las adaptaciones correspondientes. El objetivo es obtener evidencias suficientes que sirvan de base para proponer medidas educativas que lleven a reducir los ajustes razonables proporcionados al alumnado con NEAE, en beneficio de promover medidas generales inspiradas en el DUA propuesto en la normativa curricular del territorio nacional que las comunidades autónomas han desarrollado. Reducir esta distancia implicaría la adopción de medidas acordes con los principios del nuevo currículo (más flexible y, por tanto, personalizable) frente a un currículo más rígido que exige medidas individualizadas para atender a todo el alumnado.

1. «[...]alumnado que presenta necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar [...]» LOE, artículo 71.

2. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_SpecialEducationNeeds_FeasibilityStudy.pdf

La educación como derecho básico para toda la ciudadanía

Antes de delimitar teóricamente el concepto de inclusión educativa, es preciso hacer un análisis del surgimiento de la idea de educación como derecho esencial para toda la ciudadanía. Para ello, hay que tomar en consideración dos declaraciones indisociables, aunque no coincidentes en el tiempo:

Por un lado, en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de noviembre de 1948 se explicita que: «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos».

Por otro lado, la educación se trata de un derecho reconocido en el artículo 7 de la Declaración de Derechos del Niño de 1959: «El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959)».

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 7-10 de junio de 1994), integrada por más de 300 participantes, en representación de gobiernos y organizaciones internacionales bajo la cooperación de la UNESCO, aprobó la «Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales». Este documento cambió el enfoque de la educación, promoviendo las acciones necesarias para transformarla en una educación integradora bajo una óptica global. Se reformulaba así la escuela ordinaria, evolucionando hacia la reafirmación de la educación como derecho básico con independencia de las diferencias particulares. Las ideas proclamadas para ello fueron las siguientes:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

La inclusión desde una perspectiva educativa

La inclusión, en el sentido más amplio del concepto, debe estar necesariamente ligada a los términos de educación y evaluación. Es preciso generar tres interrogantes de gran repercusión en torno a la educación inclusiva: cómo se entiende, qué se hace para lograrla y cómo se puede seguir mejorando las prácticas y comunidades educativas. El reto es consolidar un sistema educativo que haga efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, uno de los principios clave que lo inspiran de acuerdo con la legislación actual.

Asimismo, el sistema educativo se orienta a la consecución de una serie de fines, entre los que destacan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado; educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y una educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Una educación para todas las personas constituye un compromiso y una responsabilidad común para ofrecer una educación de calidad, adaptada a la diversidad de personas y contextos y a lo largo de toda la vida. Esta visión amplia del aprendizaje constituye, aún hoy, un reto para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) que considera los valores un eje clave del nuevo contrato social para la educación y fundamenta la educación inclusiva en las siguientes premisas:

- La inclusión no se entiende como un estado, sino como un proceso.
- La inclusión y la exclusión son procesos complejos que pueden compartir límites muy permeables.
- La diversidad constituye una oportunidad y no una barrera para el aprendizaje.
- La educación inclusiva responde a las necesidades de todo el alumnado, no a colectivos concretos.
- La educación inclusiva se construye más allá de la escuela.
- La educación inclusiva debe garantizar el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje sin barreras de todo el alumnado.
- La educación inclusiva significa poner los valores inclusivos en acción: igualdad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, no violencia y sostenibilidad (Booth y Ainscow, 2015).

Como se ha señalado más arriba, los valores son el núcleo de lo que se ha venido denominando educación inclusiva, un conjunto de valores y principios éticos que impactan de forma clave en el proyecto de sociedad que se pretende construir (Booth y Ainscow, 2002). Es posible hablar, por tanto, de la diversidad humana, de la participación y los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros. Precisamente estos valores son claros exponentes de los contextos complejos a los que las sociedades y los sistemas educativos tratan de responder en estos últimos años.

Por ello, se hacen más importantes que nunca los valores sobre los que se construye el entorno sociocultural y, en esta línea, es imprescindible destacar las propuestas recogidas en la Declaración europea sobre Educación Global para 2050 (Comisión Europea, 2022) que hacen hincapié en la necesidad de cooperación y de alianzas a todos los niveles para integrar el aprendizaje global en la educación para que sea de calidad e inclusiva.

En definitiva, el reto es construir una educación de calidad para todas las personas como elemento clave para el desarrollo personal, cívico y profesional. Este aspecto debe ocupar un lugar central en el progreso social, económico y tecnológico y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

El Diseño Universal para el Aprendizaje: un referente para transformar culturas, políticas y prácticas educativas

El DUA (*Center for Applied Special Technology*-CAST 2013) es un enfoque teórico-práctico que tiene como objetivo apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Se trata de una propuesta para dar más flexibilidad al currículo (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014) y que requiere de formación docente para generar prácticas educativas inclusivas. Es decir, diseñar e implementar un currículo que se adapte a «unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes» (Santos Guerra, 2010, p. 183).

El DUA (en inglés *Universal Design for Learning* -UDL) fue definido por Rose y Meyer (2002, p. 6) como «un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes». Al indicar los resultados de las investigaciones, David H. Rose y Anne Meyer se refieren a los estudios sobre neurociencia y aprendizaje que surgieron desde los referentes del diseño universal y en el marco del *Center for Applied Special Technology* (CAST).

Esta definición, inicialmente vinculada al empleo de las tecnologías, como señala Alba Pastor, ha ido evolucionando hacia un enfoque más centrado en el diseño del currículo que debe llevarse a cabo partiendo de la diversidad del alumnado, es decir, pensando en todas y todos (Alba Pastor, 2019).

Diseñar el currículo de forma universal permite y favorece la atención a las diferencias individuales presentes en los distintos niveles educativos, teniendo en cuenta que de esta forma se pueden reducir o minimizar las barreras que suelen aparecer en los diseños didácticos. El DUA es una herramienta práctica que ofrece estrategias y recursos suficientes para poder reducir estas barreras y generar mayor participación del alumnado, y, por tanto, una inclusión más real y efectiva en las aulas. Desde el CAST (2013, p. 3) se afirma:

«El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde se presupone que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos».

El DUA se estructura sobre tres pilares fundamentales (CAST, 2013):

- Los avances en neurociencia, que explican cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje, y sus implicaciones desde la neuroeducación.
- Las prácticas educativas de éxito para reducir las barreras en el aprendizaje y sus evidencias.
- El desarrollo de los medios digitales y tecnologías educativas, cuyo potencial y versatilidad permite una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje (Alba Pastor, Zubillaga del Río y Sánchez Serrano, 2015).

El DUA supone, por tanto, un nuevo enfoque, un marco curricular amplio, un referente conceptual e, incluso, una mirada diferente sobre el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, que promueve el acceso y la participación de todo el alumnado, especialmente de aquel que presenta más dificultades (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002). Su estructura ofrece flexibilidad y permite personalizar la educación a través de diferentes estrategias y recursos para afrontar las diferencias individuales en un sentido amplio (aptitudes y habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.). No tener en cuenta estas diferencias reales que existen en las aulas y no ofrecer vías diferentes para alcanzar las metas educativas constituye una forma de discriminación o de exclusión (Alba Pastor, 2019).

El DUA asume que todas las personas presentan diferencias en tres aspectos sociocognitivos:

- en el reconocimiento de lo que les rodea,
- en las respuestas que dan física y cognitivamente, y
- en la apreciación afectiva y valoración de lo que les rodea.

Desde el enfoque DUA se reconoce el valor didáctico de muchas metodologías y estrategias que son válidas para facilitar el acceso, la participación y el éxito educativo de una gran diversidad de alumnas y alumnos (Alba Pastor, 2016) adoptando planteamientos flexibles que permitan la identificación de barreras al aprendizaje y la promoción de facilitadores del aprendizaje para poner en funcionamiento prácticas inclusivas.

Son varios los estudios que respaldan la aplicación del DUA en cuanto a su eficacia. Así, por ejemplo, Wook Ok, Rao, Bryant y McDougall (2017) destacan que, en general, la enseñanza basada en el DUA tiene el potencial de aumentar el acceso y la participación de todo el alumnado. El DUA mejora los resultados académicos y sociales. En esta misma línea también se ha posicionado Capp (2017; 2020), quien, en sus recientes investigaciones, a través de metodologías diversas (metaanálisis y encuesta), pone de relieve que el DUA es un enfoque efectivo para mejorar el proceso de enseñanza.

Desde estos planteamientos, la regulación normativa y toda la arquitectura curricular desplegada con la LOMLOE sitúan al DUA como un aspecto clave de los procesos educativos y, por tanto, también lo debe ser en todo proceso de evaluación.

Así, en Educación Primaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), se establece nuevamente que «las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del DUA» (art. 5.4) y que «se favorecerá la elaboración de programaciones docentes y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado y del profesorado bajo los principios del DUA» (art. 21.2.).

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo) se establece, dentro de la autonomía de los centros, que «se favorecerá la elaboración de programaciones docentes y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado y del profesorado bajo los principios del DUA» (art. 26.2.).

Por todo ello, el DUA constituye el marco educativo de referencia más claro, comprometido y eficaz para abordar la transformación de los centros educativos en sus múltiples dimensiones (cultural, política y práctica). En consecuencia, su impacto debe llegar, necesariamente, a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación del propio sistema educativo en su conjunto. Únicamente desde una evaluación con enfoque inclusivo y que atienda a los referentes del DUA, se podrán obtener evidencias y propuestas que permitan, de manera cíclica, la mejora real del sistema educativo atendiendo a los principios que lo inspiran.

Estas medidas implican que el modelo de evaluación general del sistema incluya estrategias que permitan la participación de todo el alumnado del sistema educativo, que se deben ir implementando progresivamente con un doble objetivo: en primer lugar, universalizar las pruebas, realizando diseños más accesibles que permitan un enfoque progresivamente más inclusivo de la evaluación externa, mediante la participación de grupos de alumnos y alumnas que, actualmente, se quedan exentos por motivos vinculados a condiciones personales; y, por otro lado, impregnar los cuestionarios de contexto de preguntas que lleven a los encuestados a reflexionar sobre las diferentes medidas que se están planificando y llevando a cabo en sus centros respecto a los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

En el primer caso, para universalizar las pruebas futuras correspondientes a las evaluaciones del sistema, se podrían establecer, a título de ejemplo, algunas medidas como las siguientes:

- **En los procesos perceptivos:** generar pruebas con diseños digitales que permitan modificar el tamaño, color o contraste de la información transmitida e incluir audios alternativos al texto, disponibles para el alumnado que lo necesite y que permitan modificar la velocidad de los mismos. Además, se hacen necesarias adaptaciones tales como la evitación de saturación gráfica e icónica, de textos cargados de conexiones o conceptos espacio-tiempo, de ítems con formato despegable o el cuidado de otros elementos como la aparición de calculadoras digitales en cada ítem que requiera su uso, etc. Es imprescindible que el diseño de las pruebas se ajuste a las normas de accesibilidad digital marcadas por el *World Wide Web Consortium* para las imágenes, tablas o cuadros u otra información con un aporte visual importante.
- **En la redacción de los textos:** incluir la versión en lectura fácil (norma UNE 153101:2018) de todos los textos generados en las pruebas como opción disponible para el alumnado que lo precise, siempre teniendo presente que estos textos nunca deben renunciar al contenido informativo de los mismos, sino que solo buscan la reducción de la dificultad de la lectura por su abstracción, complejidad sintáctica o semántica, o por la propia selección de los tipos de letras que no sean hiperlegibles. Es importante que el objetivo que se busca en cada ítem se mantenga cuando se generen textos alternativos en lectura fácil. Se debe incluir también apoyo visual que

ilustre explicaciones, símbolos abstractos o textos complejos y que estos apoyos se alejen de su función decorativa para hacer explícitas las conexiones entre el texto y la ilustración que lo acompaña.

- **Para permitir el acceso físico a las pruebas:** diseñar las diferentes pruebas digitales teniendo en cuenta que el alumnado pueda responderlas haciendo uso tanto de herramientas de accesibilidad genéricas (teclado virtual, aplicaciones voz a texto, predictores de palabras...), como de tecnologías de asistencia individuales, generalizando el uso de las tecnologías de asistencia adecuadas a las condiciones personales de colectivos con diferentes discapacidades, sobre todo físicas, tal y como el uso de máquinas Perkins Braille y otros dispositivos está ampliamente generalizado para las personas con discapacidad visual.
- **Para favorecer una ejecución adecuada de la prueba:** promover apoyos disponibles, según la naturaleza de cada prueba, que ayuden al alumnado en sus procesos de planificación, gestión de la información y los recursos, control de tiempos y supervisión. Se trata de valorar cuáles pueden ser los elementos que generen mayores dificultades al alumnado para ejecutar su respuesta y proponer estas ayudas, siempre en formato de opción disponible para aquel que lo necesite.

Estas y otras medidas pueden ser implementadas en las futuras pruebas, siempre teniendo presente que en ningún caso se deben entender como facilitadores que intercedan en la valoración objetiva del ítem desarrollado, sino que se trata de apoyos que siempre deben respetar el objetivo de aprendizaje a valorar.

La puesta en práctica debe realizarse de forma progresiva, valorando el impacto que tiene en el alumnado con mayores dificultades para realizar las pruebas. El análisis de los resultados supondrá un feedback que permitirá realizar las oportunas modificaciones, reajustes o validaciones, conduciendo así hacia un modelo definitivo, comprobado y contrastado, para que los resultados tengan una validez efectiva.

En el segundo caso, incluir en los cuestionarios de contexto preguntas que recojan información sobre las diferentes medidas que se están planificando e implementando en los centros para hacer efectivo el principio de inclusión y la aplicación del DUA. Para ello, se han adaptado estos cuestionarios de la prueba piloto para la Evaluación general del sistema 2023 con el objetivo de que las diferentes preguntas realizadas a cada colectivo no solo aporten información general del grado de implementación de estrategias basadas en DUA, sino que, además, generen un proceso de reflexión crítica personal y colectiva sobre la importancia de tenerlas presentes y aplicarlas. Por ello, el DUA no solo se ha tenido presente en la elaboración del cuestionario de este marco, sino que se recoge, de forma transversal, en los cuestionarios diseñados.

Una visión inclusiva como eje transversal de toda evaluación

La evaluación es un elemento intrínseco al aprendizaje y al rendimiento de cuentas de todo proceso de enseñanza. Por ello, se deben considerar las implicaciones y consecuencias que tiene el proceso de la evaluación. Se define como proceso porque la evaluación del sistema educativo. Esta debe tener, necesariamente, un carácter formativo, para orientar

las decisiones hacia la mejora, de ahí la necesidad de recopilar evidencias de diferente naturaleza y mediante diversos procedimientos e instrumentos para brindar información al conjunto de la comunidad educativa y la sociedad (Scheerens, 2016).

En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se indica que «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». Además, en la redacción modificada del artículo 143.1, que regula la evaluación general del sistema educativo, se establece que «estas evaluaciones versarán sobre las competencias establecidas en el currículo y se desarrollarán en la enseñanza primaria y secundaria». Por tanto, esta evaluación requiere necesariamente de un enfoque inclusivo que permita, por un lado, atender y entender la diversidad intrínseca al propio sistema y, por otro, responder al artículo 143.5 de la LOE de tal forma que el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejoras permita la incorporación de información adicional al tratamiento estadístico conjunto.

Esta es una oportunidad de repensar, progresiva pero decididamente, un nuevo marco de evaluación general donde la perspectiva inclusiva, marcada por el enfoque del DUA, esté presente y oriente todo el proceso hacia las siguientes finalidades:

- Incluir una evaluación contextual que tenga en cuenta la realidad diversa de los centros educativos.
- Hacer partícipe a todo el alumnado, en un futuro cercano, de las pruebas generales para obtener una información real, no sesgada, del sistema educativo.
- Transmitir a toda la comunidad educativa la línea directriz seguida por la Administración educativa a la hora de incluir a todo su alumnado.
- Proponer un marco general en el que la atención a las diferencias individuales se entienda como inherente al conjunto de alumnos y alumnas del sistema educativo.

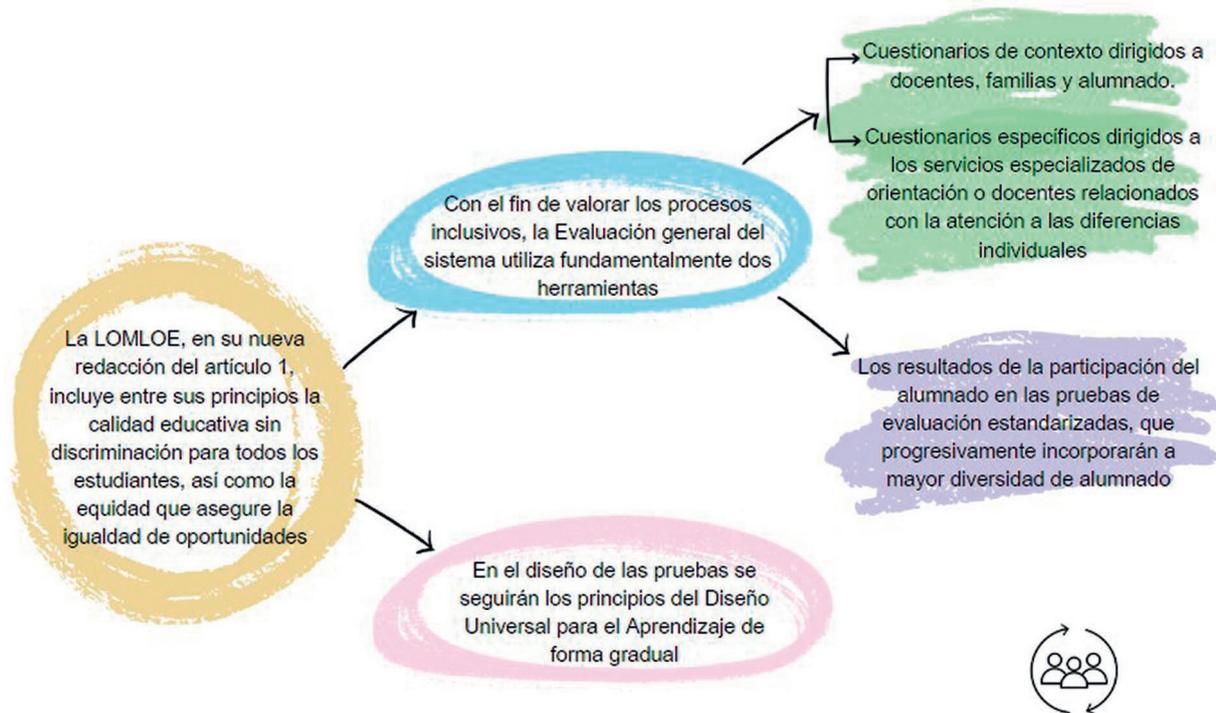
Por tanto, la finalidad de una evaluación general con enfoque inclusivo es extraer información para conocer el tratamiento que está dando el sistema educativo a la inclusión y valorar su progreso. Esto permitirá reconducir estrategias y tomar nuevas medidas frente a la inclusión y servir de fuente para futuras políticas educativas a nivel nacional o autonómico.

Se ha de poner el foco en el análisis de los contextos de aprendizaje por encima de los resultados individuales, y valorar las dificultades reales que se deben salvar para mejorar un modelo de escuela inclusiva, así como las fortalezas con las que se cuenta.

A modo de síntesis, lo que se pretende evaluar desde esta perspectiva es el grado de inclusión real del sistema educativo y las actuaciones desarrolladas en los centros para su mejora. Para ello, los instrumentos de evaluación empleados son diversos. Por una parte, las pruebas de nivel competencial que aquí no se desarrollan, pero que aportan una información valiosa respecto al éxito académico concreto en relación al currículo. Por otra parte, los cuestionarios de contexto aplicados al director o directora del centro, al profesorado, al alumnado y sus familias. Y, finalmente, se ha diseñado un cuestionario concreto sobre la atención a las diferencias individuales en los centros desde una

perspectiva amplia vinculada directamente con uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español de acuerdo al artículo primero, apartado b, de la redacción propuesta por la LOMLOE:

«La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades».



Estructura dimensional del cuestionario de contexto sobre el nivel y grado de inclusión educativa

Tal y como se ha indicado, la evaluación general del sistema educativo implica un proceso complejo que atiende a dos realidades diferentes para que se realice desde una perspectiva inclusiva real. Por un lado, las pruebas de nivel competencial, y por otro, los cuestionarios de contexto. El objetivo de estos instrumentos es recoger información directa y concreta respecto a cómo se concibe, aborda e interviene la atención a las diferencias individuales y, de esta forma, tener un diagnóstico más certero, rico y poliédrico del tratamiento de la inclusión educativa que hace el sistema. Irán dirigidos a las personas con un perfil profesional relacionado directamente con la atención a las diferencias individuales y orientación de los centros educativos.

El cuestionario de contexto sobre el nivel y grado de inclusión educativa tiene una estructura integrada por siete dimensiones fundamentales:

- **Dimensión 1.** Detección de barreras contextuales para el aprendizaje y la participación
- **Dimensión 2.** Atención personalizada
- **Dimensión 3.** Métodos que promuevan la capacidad para aprender por sí mismo y la autonomía
- **Dimensión 4.** Participación, convivencia y colaboración entre docentes / familias / entidades / entorno
- **Dimensión 5.** Alternativas metodológicas, recursos u otras medidas adecuadas (refuerzo o flexibilización)
- **Dimensión 6.** Medidas para facilitar los ajustes razonables
- **Dimensión 7.** Orientación educativa, psicopedagógica y profesional

Para cada una de estas dimensiones se han redactado indicadores vinculados a descriptores concretos que permitirán operativizar los aspectos a evaluar.

A continuación, se describe cada dimensión y se detallan los descriptores y los indicadores que la integran.

DIMENSIÓN 1. Detección de barreras contextuales para el aprendizaje y la participación

Se trata de establecer mecanismos de prevención que posibiliten identificar adecuadamente las barreras (cognitivas, físicas, sensoriales, comunicativas, emocionales o curriculares) que suponen un obstáculo para los procesos educativos. El cuestionario recogerá diferentes ítems que ofrezcan información relevante sobre las medidas que se llevan a cabo en los centros para detectar barreras y las medidas que se aplican para reducirlas o minimizarlas. Esto arrojará una información valiosa relativa a las consecuencias que pueda tener en la aparición de dificultades de aprendizaje, fracaso escolar o situaciones de exclusión o segregación.

| DIMENSIÓN 1 | |
|---|---|
| Detección de barreras contextuales para el aprendizaje y la participación | |
| Descriptor | Indicador |
| 1.1. Detección de barreras contextuales relacionadas con los entornos físicos. | 1.1.1. Se localizan barreras físicas. 1.1.2. Se localizan barreras de accesibilidad cognitiva. 1.1.3. Se localizan barreras sensoriales. |
| 1.2. Detección de barreras contextuales relacionadas con los entornos socioafectivos. | 1.2.1. Se detectan barreras relacionadas con el sentimiento de pertenencia al grupo. 1.2.2. Se detectan barreras en las formas de agrupar al alumnado. 1.2.3. Se detectan barreras relacionadas con la seguridad y confianza en el aula. |
| 1.3. Detección de barreras contextuales relacionadas con la accesibilidad en los diseños didácticos. | 1.3.1. Se detectan barreras en las propuestas de centros de interés. 1.3.2. Se detectan barreras de accesibilidad perceptiva. 1.3.2. Se detectan barreras en la accesibilidad física en las respuestas de las tareas. |
| 1.4. Detección de barreras contextuales relacionadas con el proceso de construcción del aprendizaje en los diseños didácticos. | 1.4.1. Se detectan barreras en el sentido y relevancia de los productos finales. 1.4.2. Se detectan barreras en el uso del <i>feedback</i> al alumnado. 1.4.3. Se detectan barreras en el lenguaje y símbolos usados. 1.4.4. Se detectan barreras en las propuestas de expresión del aprendizaje del alumnado. |
| 1.5. Detección de barreras contextuales relacionadas con las propuestas para la interiorización de los aprendizajes. | 1.5.1. Se detectan barreras en las opciones planteadas para la auto y coevaluación del alumnado. 1.5.2. Se detectan barreras en la generación de actividades para la reflexión metacognitiva. |

DIMENSIÓN 2. Atención personalizada

Busca implantar medidas en los diseños didácticos que permitan que las tareas, actividades o ejercicios propuestos tengan un carácter abierto y flexible para que cada persona pueda encontrar éxito en su aprendizaje. No se trata de realizar diseños didácticos diferenciados para cada alumno o alumna del aula, sino de generar diseños lo suficientemente abiertos como para que cada persona pueda participar y progresar con garantías de éxito. Desde esta dimensión se pueden construir diferentes ítems que busquen conocer las medidas de flexibilización, apertura y gradación que se proponen en los diseños didácticos del aula, tales como la enseñanza multinivel, la graduación en dificultad progresiva, los itinerarios de aprendizaje, estaciones de aprendizaje y todas aquellas que promuevan que el alumnado pueda aprender atendiendo a sus propias capacidades y ritmos. Las preguntas que se formulen buscarán recabar información que permita conectar las medidas implantadas en los centros, para favorecer la atención personalizada y el rendimiento académico del alumnado del centro.

| DIMENSIÓN 2 | |
|---|--|
| Atención personalizada | |
| Descriptor | Indicador |
| 2.1. Flexibilidad en el diseño de actividades. | 2.1.1. Se generan actividades graduadas en complejidad creciente. 2.1.2. Se proponen actividades teniendo en cuenta diferentes formas de procesamiento cognitivo. 2.1.3. Se proponen actividades multimodales, que varían entre el trabajo cognitivo, manipulativo, digital, kinestésico u otro formato. |
| 2.2. Opcionalidad en el diseño de actividades. | 2.2.1. Se permite al alumnado elegir las actividades en función de sus características y ritmos de aprendizaje. 2.2.2. Se proponen itinerarios personalizados usando actividades diferenciadas en complejidad. 2.2.3. Se estructuran las actividades atendiendo a propuestas multiniveladas. |

DIMENSIÓN 3. Métodos que promuevan la capacidad para aprender por sí mismo y fomenten la autonomía

Aprender a aprender se convierte en una de las prioridades de un sistema educativo cuya finalidad es que el alumnado sea autosuficiente y autónomo en su proceso de aprendizaje, ofreciéndole, para ello, recursos suficientes para seguir aprendiendo en su trayectoria educativa y profesional. Se trata de aspectos como planificar actividades y situaciones específicas para conocer diferentes estrategias cognitivas; reflexionar sobre ellas para saber cuándo y dónde aplicarlas con eficacia; conocerse a sí mismo en cuanto a sus propias debilidades y potenciales para aprender; tomar decisiones basadas en ese conocimiento; y conocer y controlar las emociones que entran en juego en el aprendizaje desde una perspectiva socioafectiva. Todas ellas son estrategias que deben estar presentes en los centros educativos. Por ello, las cuestiones que se articulen en torno a esta dimensión deben estar configuradas para arrojar una información que permita contrastar el rendimiento académico del alumnado en relación a su capacidad para aprender por sí mismo.

| DIMENSIÓN 3 | |
|---|--|
| Métodos que promuevan la capacidad para aprender por sí mismo y la autonomía | |
| Descriptor | Indicador |
| 3.1. Uso de estrategias que permitan obtener y procesar nuevos conocimientos. | 3.1.1. Se enseñan estrategias para que el alumnado aprenda a planificar sus tareas. 3.1.2. Se enseña al alumnado a formarse una opinión propia ante la información. 3.1.3. Se proponen situaciones para que el alumnado aprenda a generar nuevas ideas. 3.1.4. Se diseñan actividades para que el alumnado aprenda a generar y transferir aprendizajes. |
| 3.2. Uso de estrategias para regular y reflexionar sobre el propio aprendizaje. | 3.2.1. Se enseña al alumnado a reconocer los objetivos implícitos de tareas y actividades. 3.2.2. Se plantean situaciones para que el alumnado reconozca sus propias posibilidades y limitaciones. 3.2.3. Se diseñan actividades para que el alumnado reflexione sobre las estrategias aplicadas en las tareas. 3.2.4. Se proponen estrategias para que el alumnado aprenda a evaluar su proceso de aprendizaje. 3.2.5. Se articulan estrategias para que el alumnado sea consciente de lo que ha aprendido. |
| 3.3. Uso de estrategias para regular los elementos socioafectivos del aprendizaje. | 3.3.1. Se hace entender de forma explícita al alumnado que el error forma parte del aprendizaje. 3.3.2. Se proponen situaciones o actividades para que el alumnado pueda manejar con éxito las emociones propias y ajenas. 3.3.3. Se trabaja en el aula el uso del lenguaje interior para regular la conducta en el aprendizaje. 3.3.4. Se trabajan habilidades para aprender a través de la interacción con terceros. |

DIMENSIÓN 4. Participación, convivencia y colaboración entre alumnado/docentes/familias/entidades/entorno

Esta dimensión se centra en las relaciones de convivencia y participación de todo el colectivo de personas que constituyen un centro educativo. «La convivencia se refiere al clima del centro y el clima del aula, de las interacciones que tienen lugar en los distintos espacios de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, de la ética que rige esas interacciones construidas a partir de valores compartidos» (Villaescusa, 2022). Se establecen dos aspectos fundamentales dentro de la dimensión: la convivencia y colaboración a nivel de centro educativo y la conexión familia-escuela-entorno. Con la información obtenida se podrá tener una visión global de los valores de convivencia y participación en los centros y sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado.

| DIMENSIÓN 4 | |
|---|--|
| Participación, convivencia y colaboración entre docentes/familias/entidades/entorno | |
| Descriptor | Indicador |
| 4.1. Planificación de acciones relacionadas con la convivencia. | 4.1.1. Se han planificado estrategias para la interacción y colaboración de la comunidad educativa. 4.1.2. Se han diseñado cauces para la interacción y colaboración de la comunidad educativa. 4.1.3. El Plan de Igualdad y Convivencia se ha difundido a toda la comunidad educativa. 4.1.4. Se cuenta con herramientas para valorar los procesos de exclusión social que puedan generarse. |
| 4.2. Clima de convivencia del centro. | 4.2.1. Se diseñan estrategias y medidas para promover el sentimiento de pertenencia al grupo del alumnado. 4.2.2. Se han creado entornos seguros y acogedores en los espacios del centro. 4.2.3. Se tiene en cuenta la coeducación en las diferentes tareas y situaciones planteadas en el centro. 4.2.4. Se considera la diversidad como un valor educativo. |
| 4.3. Resolución de conflictos. | 4.3.1. Se incluyen técnicas y estrategias concretas de resolución de conflictos. 4.3.2. Se cuenta con procedimientos concretos para las situaciones de acoso. |

DIMENSIÓN 5. Alternativas metodológicas, recursos u otras medidas adecuadas

Las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en un aula pueden facilitar la participación del alumnado de un modo más o menos inclusivo. El diseño de secuencias didácticas centradas en metodologías que proponen una mayor actividad por parte del alumnado permite que este pueda participar con diferentes grados de desempeño en las tareas propuestas en el aula. No obstante, también se pueden desarrollar otras estrategias que permitan flexibilizar el aprendizaje, tanto para el alumnado con mayores carencias o lagunas en el aprendizaje, como para aquellos que pueden estar especialmente motivados para aprender. Asimismo, la selección de recursos temporales, espaciales, materiales u organizativos también puede favorecer un mayor índice de participación del alumnado si esta selección atiende a criterios de flexibilidad y ajuste a las necesidades personales. Estas preguntas se centrarán en obtener información sobre las estrategias metodológicas y la selección de recursos con el objetivo de ser útil para valorar el grado de rendimiento del alumnado en su proceso de aprendizaje.

| DIMENSIÓN 5 | |
|---|--|
| Alternativas metodológicas, recursos u otras medidas adecuadas (refuerzo o flexibilización) | |
| Descriptor | Indicador |
| 5.1. Planteamiento de metodologías favorecedoras de la inclusión. | 5.1.1. Se reflexiona sobre los conocimientos previos que el alumnado debe activar para realizar las tareas propuestas. 5.1.2. Se trabaja con diseños didácticos abiertos y flexibles. 5.1.3. Se propone el trabajo cooperativo en el aula. 5.1.4. Se diseñan actividades donde el alumnado tenga que vivenciar, investigar o reflexionar. 5.1.5. Se diseñan productos finales abiertos y flexibles. 5.1.6. Se permite la participación del alumnado en el diseño de las actividades o tareas. |
| 5.2. Estrategias organizativas. | 5.2.1. Se alternan agrupamientos heterogéneos y homogéneos según necesidades del alumnado. 5.2.2. Se plantean diferentes modalidades de docencia compartida para maximizar el apoyo. 5.2.3. Se propone el trabajo colaborativo entre iguales como recurso para el apoyo. |
| 5.3. Selección de recursos para un aprendizaje inclusivo. | 5.3.1. Se seleccionan materiales variados en función de las características del alumnado. 5.3.2. Se cuenta con material que plantee un desafío cognitivo en el alumnado. 5.3.3. Se usan diferentes espacios para generar un aprendizaje más contextualizado. |

DIMENSIÓN 6. Medidas para facilitar los ajustes razonables.

«Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales». (Naciones Unidas, 2006). Las medidas específicas llevadas a cabo con el alumnado NEAE que conlleven adaptaciones curriculares, intervenciones específicas o adaptaciones de acceso deben respetar el principio de ajuste razonable, y que no supongan en sí mismas una medida que aleje a este alumnado de lo que ocurre, con carácter ordinario, en el aula. Por ello, se debe valorar la forma y grado en el que las medidas específicas son llevadas a cabo en los centros educativos. Es importante conocer si antes de aplicar estas medidas específicas se han propuesto estrategias basadas en el DUA y la accesibilidad de los contextos de aprendizaje que hagan que las adaptaciones curriculares e intervenciones específicas no sean tan significativas para el alumnado que esté sujeto a ellas. Los ítems que se articulan en este eje tienen como objetivo conocer la correlación existente entre las medidas generales de atención a las diferencias individuales propuestas en los centros y las medidas específicas individuales para interpretar el grado de inclusión del alumnado en las actividades y tareas de las aulas ordinarias.

| DIMENSIÓN 6 | |
|---|--|
| Medidas para facilitar los ajustes razonables | |
| Descriptor | Indicador |
| 6.1. Medidas de atención a las diferencias individuales de carácter general. | 6.1.1. Se aplican estrategias basadas en el DUA. 6.1.2. Se orienta el apoyo educativo en generar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado del aula. 6.1.3. Se plantean herramientas de evaluación flexibles. 6.1.4. Se otorga más importancia al objetivo de aprendizaje que al medio utilizado para valorar el aprendizaje. |
| 6.2. Intervenciones específicas. | 6.2.1. Se diseñan programas o planes de intervención que puedan ser desarrollados dentro de la dinámica general del aula ordinaria. 6.2.2. Se plantea la intervención específica fuera del aula solo en las situaciones en las que realmente no se pueden aplicar en el aula ordinaria. 6.2.3. Se lleva a cabo una planificación adecuada de las intervenciones fuera del aula para que estas no supongan una pérdida de los aprendizajes que en ese momento se estén desarrollando dentro del aula de referencia. |

DIMENSIÓN 7. Orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

La función de la orientación debe enfocarse a que el alumnado se conozca a sí mismo y conozca sus opciones académicas y profesionales. Pero también se debe recoger la información necesaria sobre las otras funciones de la orientación dirigidas al asesoramiento al profesorado sobre el propio currículum, la evaluación o las medidas que deben desarrollarse para favorecer el clima de convivencia del centro. Los ítems contenidos en esta dimensión proporcionarán información sobre los momentos en que se inician las estrategias para atender las diferencias individuales y si dichas estrategias se activan a nivel grupal antes de hacerlo a nivel individual, minimizando así las intervenciones específicas dirigidas a un alumno o alumna concreto; asimismo, se conocerá el grado de colaboración entre el profesorado y los equipos o departamentos de orientación.

En cuanto a las estrategias para favorecer la inclusión y la convivencia en los centros educativos, la orientación debe organizar su intervención en reducir las barreras en tres niveles: una prevención primaria, dirigida a todo el alumnado del centro educativo; una prevención secundaria, dirigida al alumnado en situación de riesgo; y una prevención terciaria, dirigida al alumnado que requiere una intervención específica.

Las estrategias de prevención primaria son las más idóneas para lograr la convivencia en el centro educativo (Ramos, 2010). Este tipo de estrategias que se diseñan «para evitar que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas», promueven la participación de todo el alumnado y el claustro del centro al completo y se perfilan como la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente efectiva. Su objetivo principal es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos prosociales. Muchos de estos programas implican, además, formación para el profesorado y el desarrollo de estrategias para fomentar la implicación de las familias. Estas intervenciones parten de la concepción de escuela como un sistema general de convivencia que es necesario dinamizar para facilitar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

En relación con la prevención secundaria, esta se dirige a individuos que muestran primeras señales de dificultad, con el objetivo fundamental de prevenir el desarrollo de problemas más severos (Meyers y Nastasi, 1999). Cuando estas medidas no son suficientes, se aplicarán estrategias de prevención terciaria, centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos (Meyers y Nastasi, 1999).

| DIMENSIÓN 7 | |
|---|--|
| Orientación educativa, psicopedagógica y profesional | |
| Descriptor | Indicador |
| 7.1. Prevención primaria. | 7.1.1. Se desarrollan planes de prevención primaria dirigidos a todo el alumnado para reducir el riesgo de posibles barreras para el aprendizaje. |
| 7.2. Prevención secundaria. | 7.2.1. Se desarrollan planes de prevención secundaria con la finalidad de reducir las posibles barreras para el aprendizaje, dirigido al alumnado en riesgo. 7.2.2. Se desarrollan planes de prevención primaria antes de hacer uso de planes de prevención secundaria. |
| 7.3. Prevención terciaria. | 7.3.1. Se desarrollan planes de prevención terciaria para el alumnado que requiere una intervención específica. 7.3.2. Se desarrollan planes de prevención primaria y secundaria antes de hacer uso de planes de prevención terciarios. |
| 7.4. Asesoramiento al profesorado/familias/alumnado. | 7.4.1. El profesorado recibe asesoramiento por parte de los equipos o departamentos de orientación. 7.4.2. El alumnado recibe asesoramiento por parte de los equipos o departamentos de orientación para favorecer su autoconocimiento. 7.4.3. Las familias reciben asesoramiento por parte de los equipos o departamentos de orientación. |

Propuesta de cuestionario de contexto sobre el nivel y grado de inclusión educativa

A continuación, se presenta una propuesta completa de posibles preguntas que se incorporarían en los distintos cuestionarios de contexto dirigidos al director o directora del centro, a los tutores o tutoras del curso evaluado (6.º EP o 4.º ESO), a las familias o al alumnado. Además, se propone un modelo de cuestionario completo para el profesorado que atienda directamente al alumnado con adaptaciones curriculares significativas (profesorado de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, del equipo de orientación, etc.).

En cada ciclo de la evaluación se seleccionarán aquellas preguntas que sean de mayor interés. El texto que se propone para las preguntas también podrá ser modificado dentro de los correspondientes grupos de trabajo que se constituyan en cada curso escolar con el propósito de configurar el cuestionario concreto que se pasará a los distintos colectivos. Como es habitual en todos los cuestionarios, estos comenzarán con una serie de preguntas identificativas de la persona que lo responde, como lo son su situación administrativa, los años de experiencia en la educación, la antigüedad en el centro educativo, o el tiempo que llevan atendiendo específicamente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

En la medida de lo posible se procurará evitar diferentes fuentes de información para una misma cuestión recurriendo, en ese caso, a la fuente que con mayor probabilidad disponga de la información más precisa.

Cuestiones dirigidas al director o directora del centro educativo

1. Indique el número de profesionales de las especialidades indicadas que trabajan en su centro educativo y con qué frecuencia lo hacen:

(Por favor, escriba en cada casilla el número correspondiente)

| | | Número total | Pedagogía Terapéutica | Audición y Lenguaje | Orientador/ orientadora |
|--------------|---|---|-----------------------|---------------------|-------------------------|
| Número total | Tipo de jornada | Jornada completa | | | |
| | | Entre 1/2 de jornada y jornada completa | | | |
| | | Media jornada o menos | | | |
| | Frecuencia de asistencia al centro ¹ | Cada semana | | | |
| | | Cada dos semanas | | | |
| | | Cada mes | | | |
| | Menos de una vez al mes | | | | |

1. Complete estas columnas en caso de que el profesional correspondiente no pertenezca a la plantilla del centro educativo.

2. Indique el número de alumnos y alumnas identificados con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que hay en el CURSO al que se refiere este cuestionario (6.º de Educación Primaria / 4.º de Educación Secundaria Obligatoria):

(Por favor, marque en cada casilla el número correspondiente y considere todos los grupos del nivel evaluado)

| | Necesidades educativas especiales | Altas capacidades | Integración tardía en el sistema | Dificultades específicas de aprendizaje |
|--------|-----------------------------------|-------------------|----------------------------------|---|
| Número | | | | |

3. Del alumnado referido en el apartado anterior, marque con qué recursos personales son atendidos:

(Por favor, marque tantas X como sean necesarias en cada fila)

| | Audición y Lenguaje | Pedagogía Terapéutica | Otro profesorado |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Necesidades educativas especiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Altas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Integración tardía en el sistema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dificultades específicas de aprendizaje | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. ¿Cuál es el número medio de estudiantes por grupo en el curso al que se dirige este cuestionario?:

(Por favor, considere todas las clases de 6.º EP/4.º ESO y marque con X solo una casilla de la columna)

| | |
|---------------------------------|--------------------------|
| Menos de 10 alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> |
| Entre 10 y 20 alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> |
| Entre 21 y 30 alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> |
| Más de 30 alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> |

5. Barreras físicas existentes en el centro educativo

Suponen obstáculos estructurales que impiden, limitan y / o dificultan el acceso o movilidad en las dependencias del centro educativo, generando desigualdades entre el alumnado al no garantizar una accesibilidad equitativa.

Responda con una X indicando el grado con que se presentan siguientes situaciones en su centro educativo:

(Marque solo una X en cada fila)

| | Sí | En gran medida | En cierta medida | No |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Existen mecanismos para detectar barreras (por ejemplo, hay disponible una hoja de registro para incluir las barreras que se identifiquen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen mecanismos para eliminar barreras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los caminos que llevan hasta la entrada principal son accesibles y libres de obstáculos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las entradas y salidas al edificio y a los patios son llanas, accesibles y libres de obstáculos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay rampas que favorecen el acceso al centro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen barandillas en rampas, pasarelas y escaleras para proporcionar apoyo y seguridad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Barreras físicas existentes en el centro educativo (cont.)

| | Sí | En gran medida | En cierta medida | No |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Las puertas tienen un ancho suficiente para que pueda pasar una silla de ruedas y son fáciles de abrir y cerrar para personas con discapacidad física. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El espacio interior de la estructura es lo suficientemente ancho como para permitir circular y hacer un giro completo a los usuarios de sillas de ruedas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los lugares de paso se encuentran libres de obstáculos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las entradas tienen colores que contrastan para que a las personas con dificultades de visión les resulte más fácil identificarlas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los espacios del centro y la cartelería están rotulados en Braille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los espacios del centro están rotulados con pictogramas u otro tipo de comunicación alternativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las puertas y ventanas son accesibles para los usuarios de sillas de ruedas y fáciles de abrir y cerrar para las personas con limitaciones físicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay iluminación eléctrica suficiente para aumentar la accesibilidad y la seguridad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las mesas y superficies de trabajo del alumnado son accesibles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El centro cuenta con ascensor o elevador para llegar a las plantas superiores y se facilita su utilización, en todo momento, para el alumnado que lo necesite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los baños están adaptados y equipados con inodoros adaptados y barras de agarre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Espacios y recursos para la colaboración

Responda con una X en la casilla que indique el grado de frecuencia con la que tienen lugar en el centro educativo las acciones indicadas en las siguientes afirmaciones:

(Marque solo una X en cada fila)

| | Sí | En gran medida | En cierta medida | No |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Se establecen mecanismos para la detección temprana de necesidades (evaluación inicial, observación directa en el aula...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay coordinación en la transición entre etapas, con especial atención al alumnado con NEAE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Son suficientes los tiempos para la interacción y colaboración entre el equipo docente y el equipo de atención a la diversidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Son adecuados los procedimientos y cauces para la interacción y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa con el equipo de atención a las diferencias individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El centro colabora con asociaciones específicas (ONCE, TEA...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En su opinión, ¿la comunidad educativa ha mostrado implicación en la elaboración del plan de igualdad y / o convivencia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En su opinión, ¿considera que la comunidad educativa es conocedora del contenido del plan de igualdad y/o convivencia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Estrategias para la convivencia

Se incluyen las estrategias y actuaciones encaminadas a asegurar una convivencia pacífica y la participación en la vida del centro de todo el alumnado sin excepción. La base sobre la que se estructuran dichas estrategias serán los valores compartidos por toda la comunidad educativa.

Responda con una X en la casilla que indique el grado de frecuencia con la que tienen lugar en el centro educativo las acciones indicadas en las siguientes afirmaciones:

(Marque solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| El centro lleva a cabo procedimientos para evaluar los procesos de exclusión social (termómetro de la inclusión, formularios, sociogramas...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El equipo directivo, personal docente y no docente, el alumnado y las familias de su centro conocen y comparten los principios de la escuela inclusiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El centro facilita que los entornos sean seguros y acogedores para que ayuden al alumnado a asegurar su estado emocional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En el centro se celebran fechas socioeducativas relacionadas con las diferencias individuales (Día de la Discapacidad, Día de la Diversidad Cultural...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El profesorado del centro aplica criterios comunes para la resolución de conflictos partiendo de los acuerdos adoptados en el plan de convivencia del centro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La comunidad educativa planifica actuaciones para que la diversidad (cultural, de género, funcional, étnica...) se entienda como un valor educativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La mediación forma parte de las estrategias que se desarrollan en el centro para acometer la resolución de conflictos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Estrategias para la convivencia (cont.)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La convivencia mejora como consecuencia de las prácticas inclusivas (por ejemplo, reducción de expulsiones, absentismo escolar, abusos entre iguales...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El centro desarrolla medidas para prevenir y abordar situaciones de crisis psicoemocionales (ideación suicida, conductas autolíticas...), donde los pasos a seguir sean inequívocos y estén bien estructurados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Medidas preventivas

Se refieren a la intervención necesaria para prevenir posibles dificultades que se puedan generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas medidas se enmarcan en tres niveles:

- una prevención primaria, dirigida a todo el alumnado del centro educativo
- una prevención secundaria, dirigida al alumnado en situación de riesgo
- una prevención terciaria dirigida al alumnado que requiere una intervención específica

Responda con una X en la casilla que indique el grado de frecuencia con la que tienen lugar en el centro educativo las acciones indicadas en las siguientes afirmaciones:

(Marque solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| En el centro se hace uso de planes de prevención primaria antes de hacer uso de planes de prevención secundaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En el centro se desarrollan planes de prevención secundaria (profundización en el conocimiento del alumnado, escucha activa, difusión de protocolo de acoso escolar...) para reducir las posibles barreras para el aprendizaje dirigidas al alumnado en riesgo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En el centro se desarrollan planes de prevención primaria y secundaria antes de hacer uso de planes de prevención terciarios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En el centro se desarrollan planes de prevención terciaria (evaluaciones psicopedagógicas, aula de convivencia, actuaciones de profesionales específicos del equipo de orientación...) para reducir las barreras para el alumnado que requiere una intervención específica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los grupos se organizan al inicio del curso de forma que se favorezca la inclusión del alumnado (no se agrupa al alumnado por niveles, el alumnado con NEAE se distribuye en los grupos más favorables para su aprendizaje...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Asesoramiento

Se refiere a las orientaciones recibidas en materia educativa por parte de diferentes equipos o departamentos que integran el contexto educativo en lo que tiene que ver con la inclusión.

Responda con una X en la casilla que indique el grado de frecuencia con la que tienen lugar en el centro educativo las acciones indicadas en las siguientes afirmaciones:

(Marque solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| El profesorado del centro recibe asesoramiento pedagógico por parte de los equipos, unidades o departamentos de orientación <i>internos</i> para atender a las diferencias individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado recibe asesoramiento por parte de los equipos, unidades o departamentos de orientación <i>internos</i> para favorecer su autoconocimiento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las familias reciben asesoramiento por parte de los equipos, unidades o departamentos de orientación <i>internos</i> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El profesorado del centro recibe asesoramiento pedagógico por parte de las estructuras <i>externas</i> de apoyo y asesoramiento a los centros para atender a las diferencias individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado recibe asesoramiento por parte de las estructuras <i>externas</i> de apoyo y asesoramiento a los centros para favorecer su autoconocimiento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las familias reciben asesoramiento por parte de las estructuras <i>externas</i> de apoyo y asesoramiento a los centros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Cuestiones dirigidas al equipo de atención a la diversidad (Pedagogía Terapéutica/ Audición y Lenguaje/Orientadores y orientadoras)

Este cuestionario está referido a su trabajo con el alumnado de 6.º de Educación Primaria o 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

1. ¿Qué función realiza usted en relación con el alumnado con NEAE del curso de referencia de la evaluación?:

(Responda con tantas X como sean necesarias)

| | |
|---|--------------------------|
| Profesor o profesora especialista en Pedagogía Terapéutica | <input type="checkbox"/> |
| Profesor o profesora especialista en Audición y Lenguaje | <input type="checkbox"/> |
| Orientador u orientadora | <input type="checkbox"/> |
| Otros (indique cuál): _____ | <input type="checkbox"/> |

2. Indique el lugar donde lleva usted a cabo su labor con el alumnado del grupo:

(Responda con solo una X)

| | |
|--|--------------------------|
| Siempre dentro del aula de referencia | <input type="checkbox"/> |
| La mayor parte del tiempo dentro del aula de referencia | <input type="checkbox"/> |
| La mayor parte del tiempo fuera del aula de referencia | <input type="checkbox"/> |
| Siempre fuera del aula de referencia | <input type="checkbox"/> |

3. En los momentos en que el alumnado es atendido fuera del aula de referencia, especifique la frecuencia con la que tienen lugar las siguientes formas de organización (alumnado atendido en el aula de apoyo en el mismo periodo lectivo):

(Responda con solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Individual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En parejas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En grupos de 3 a 5 alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En grupos de 6 o más alumnos y alumnas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. ¿Con qué frecuencia se utilizan los siguientes criterios para agrupar al alumnado atendido en grupo (3 o más alumnos y alumnas) en el aula de apoyo?:

(No responda esta pregunta si siempre se atiende al alumnado individualmente o en parejas. Responda con solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Por nivel curricular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por edad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por pertenencia al mismo grupo de referencia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De forma que no le supongan al alumnado atendido una pérdida de aprendizajes del currículo del aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por facilidad horaria del docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros (indique cuáles): _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Indique con qué frecuencia se hacen coincidir las sesiones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje del alumnado que es atendido fuera del aula con las siguientes áreas o materias:

(Responda con solo una X en cada fila)

| | | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|----------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Primaria | No se tienen en cuenta las áreas para organizar las sesiones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Educación Artística | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Educación en Valores Cívicos y Éticos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Educación Física | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua Castellana y Literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua propia y Literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua Extranjera | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Matemáticas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Religión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Otras (indique cuáles): _____ _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Frecuencia. Sesiones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (cont.)

| | | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Secundaria | No se tienen en cuenta las áreas para organizar las sesiones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Educación Física | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Geografía e Historia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua Castellana y Literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua Cooficial y Literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Lengua Extranjera | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Matemáticas (A o B) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Biología y Geología | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Digitalización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Economía y Emprendimiento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Expresión Artística | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Física y Química | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Formación y Orientación Personal y Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Latín | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Música | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Segunda Lengua Extranjera | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Tecnología | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Otras (indique cuáles): _____ _____ _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Respecto a las intervenciones, responda indicando el grado de frecuencia con la que usted realiza las acciones indicadas en las siguientes afirmaciones:

(Responda con solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Lleva usted a cabo o propone una planificación adecuada de las intervenciones fuera del aula de referencia para que estas no le supongan al alumnado atendido una pérdida de aprendizajes del aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lleva usted a cabo o propone una planificación adecuada de las intervenciones dentro del aula de referencia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. En cuanto a los recursos y a las barreras físicas en el aula específica del profesorado especialista responde su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Las barreras físicas suponen obstáculos estructurales que impiden, limitan y/o dificultan el acceso o movilidad, generando desigualdades entre el alumnado al no garantizar una accesibilidad equitativa.

(Responda con solo una X en cada fila)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Las dimensiones del aula son adecuadas para favorecer la movilidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El mobiliario está adaptado o es adaptable al alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El acceso al aula es amplio y sin obstáculos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los recursos educativos se encuentran al alcance de todos los alumnos y alumnas (por ejemplo, pizarra a baja altura). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los materiales están adaptados (por ejemplo, son táctiles para alumnado con dificultades de visión). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay alternativas comunicativas para el alumnado con problemas de audición (uso lenguaje de signos, amplificación acústica, comunicación escrita...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen aplicaciones que se adaptan a las características individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se hace uso de pictogramas como forma de comunicación alternativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El equipo de atención a la diversidad elabora material para utilizarlo en el aula ordinaria (paneles de comunicación, pictogramas, autoinstrucciones...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Barreras cognitivas

Se entienden como aquellas dificultades que impiden al alumnado entender el significado de los entornos y situaciones donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Con qué frecuencia detecta que se presentan estas situaciones, tanto en el aula específica como en la del grupo de referencia?:

(Responda con dos X en cada fila, una referida a cada tipo de aula)

| | Aula específica del profesorado especialista | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| El alumnado conoce de antemano las actividades que se van a desarrollar previamente al comienzo de la jornada escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado conoce de antemano los cambios previstos en las clases (lugar, profesorado...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los materiales del aula están organizados y/o etiquetados para facilitar al alumnado su acceso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las instrucciones para abordar las tareas se apoyan en diferentes lenguajes (auditivo, pictográfico, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se establecen mecanismos para que el alumnado gestione el tiempo para realizar las tareas (por ejemplo, uso del cronómetro). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se usan organizadores gráficos que ayuden a la gestión de la información en las tareas que se plantean. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Barreras cognitivas (cont.)

| | Aula del grupo de referencia | | | |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| El alumnado conoce de antemano las actividades que se van a desarrollar previamente al comienzo de la jornada escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado conoce de antemano los cambios previstos en las clases (lugar, profesorado...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los materiales del aula están organizados y/o etiquetados para facilitar al alumnado su acceso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las instrucciones para abordar las tareas se apoyan en diferentes lenguajes (auditivo, pictográfico, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se establecen mecanismos para que el alumnado gestione el tiempo para realizar las tareas (por ejemplo, uso del cronómetro). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se usan organizadores gráficos que ayuden a la gestión de la información en las tareas que se plantean. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Barreras didácticas

Entendidas como aquellas derivadas de los procesos de enseñanza (metodología, didáctica, procesos de evaluación...) que pueden suponer dificultades en el aprendizaje del alumnado.

¿Con qué frecuencia detecta usted que se presentan estas situaciones, tanto en el aula específica como en la del grupo de referencia?:

(Responda con dos X en cada fila, una referida a cada tipo de aula)

| | Aula específica del profesorado especialista | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| En el aula hay suficientes recursos para atender a toda la diversidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se le ofrecen al alumnado diferentes vías para acceder a la información (por ejemplo, formato escrito combinado con otra modalidad oral, visual, gestual...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se facilita al alumnado diferentes opciones para aportar evidencias de su aprendizaje (escritura manual, con ordenador, pictografías, discurso oral...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado puede elegir la forma de resolver las tareas: respuestas escritas, verbales, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Al alumnado se le propone la elaboración de productos finales o resolución de retos o problemas que tengan una finalidad clara y relevante en su vida diaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los símbolos, el vocabulario técnico, nuevo o desconocido para el alumnado se presenta acompañado de apoyos visuales o anticipado con un glosario de términos difíciles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando al alumnado se le presenta una información que pueda resultar de difícil comprensión por su complejidad sintáctica o semántica se ofrece un texto alternativo con un lenguaje simplificado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las correcciones en las tareas o actividades del aula se centran en los errores que el alumnado ha cometido. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se emplean diferentes instrumentos de evaluación (exámenes, registro de observación, investigaciones, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se promueve la autoevaluación de manera individual o grupal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se destinan tiempos en el horario lectivo para que el alumnado pueda reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Barreras didácticas (cont.)

| | Aula del grupo de referencia | | | |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| En el aula hay suficientes recursos para atender a toda la diversidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se le ofrecen al alumnado diferentes vías para acceder a la información (por ejemplo, formato escrito combinado con otra modalidad oral, visual, gestual...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se facilita al alumnado diferentes opciones para aportar evidencias de su aprendizaje (escritura manual, con ordenador, pictografías, discurso oral...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado puede elegir la forma de resolver las tareas: respuestas escritas, verbales, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Al alumnado se le propone la elaboración de productos finales o resolución de retos o problemas que tengan una finalidad clara y relevante en su vida diaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los símbolos, el vocabulario técnico, nuevo o desconocido para el alumnado se presenta acompañado de apoyos visuales o anticipado con un glosario de términos difíciles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando al alumnado se le presenta una información que pueda resultar de difícil comprensión por su complejidad sintáctica o semántica se ofrece un texto alternativo con un lenguaje simplificado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las correcciones en las tareas o actividades del aula se centran en los errores que el alumnado ha cometido. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se emplean diferentes instrumentos de evaluación (exámenes, registro de observación, investigaciones, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se promueve la autoevaluación de manera individual o grupal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se destinan tiempos en el horario lectivo para que el alumnado pueda reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Estrategias para generar diseños didácticos abiertos y flexibles

¿Con qué frecuencia detecta usted que se presentan estas situaciones, tanto en el aula específica como en la del grupo de referencia?:

(Responda con dos X en cada fila, una referida a cada tipo de aula)

| | Aula específica del profesorado especialista | | | | Aula del grupo de referencia | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| Se hace uso de estrategias que favorecen la convivencia (educación emocional, disciplina positiva, cultura de paz, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado es conocedor de la figura de referencia a la que acudir cuando tiene o sabe de algún conflicto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las tareas y situaciones planteadas han sido elaboradas de acuerdo con los principios de la coeducación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado dispone de la posibilidad de elección ante las actividades que se le proponen, según sus características y ritmos de aprendizaje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se ha diseñado un itinerario personalizado para el alumnado del aula según las diferentes complejidades de las actividades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Espacios y recursos para la colaboración. Estrategias para la convivencia

¿Con qué frecuencia detecta usted que se presentan estas situaciones, tanto en el aula específica como en la del grupo de referencia?:

(Responda con dos X en cada fila, una referida a cada tipo de aula)

| | Aula específica del profesorado especialista | | | | Aula del grupo de referencia | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| Se hace uso de estrategias que favorecen la convivencia (educación emocional, disciplina positiva, cultura de paz, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado es conocedor de la figura de referencia a la que acudir cuando tiene o sabe de algún conflicto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las tareas y situaciones planteadas han sido elaboradas de acuerdo con los principios de la coeducación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Barreras afectivas

Relacionadas con las dificultades que se puedan generar de situaciones emocionales desfavorables en cuanto al sentimiento de pertenencia tanto al grupo de referencia como al centro escolar.

¿Con qué frecuencia detecta usted que se presentan estas situaciones, tanto en el aula específica como en la del grupo de referencia?:

(Responda con dos X en cada fila, una referida a cada tipo de aula)

| | Aula específica del profesorado especialista | | | | Aula del grupo de referencia | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
| Se proponen estrategias para evitar que el alumnado se sienta rechazado o con sentimientos de no pertenencia al grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los agrupamientos se adaptan a los procesos de aprendizaje del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El clima del aula hace que el alumnado pueda expresar sus opiniones en un ambiente de seguridad y respeto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen indicaciones claras que ayudan al alumnado a buscar ayuda ante problemas de la escuela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se consensuan estrategias para promover en el alumnado expectativas positivas a nivel personal, social y académicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Tiempos y formación

Las afirmaciones siguientes están referidas a la organización de tiempos dentro del centro escolar, así como a su formación personal en materia de educación.

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Considero que mi disponibilidad horaria es suficiente para atender al alumnado que requiere atención específica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La frecuencia con la que se reúne el equipo de atención a la diversidad es adecuada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La frecuencia con la que se reúne el equipo de atención a la diversidad con los tutores y tutoras es adecuada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La formación recibida desde la administración educativa ha respondido a mis necesidades y me ha permitido mejorar mis necesidades concretas como docente en cuanto a la atención de las necesidades individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La oferta formativa proporcionada por la administración educativa responde a mis necesidades para atender correctamente a las diferencias individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mi competencia digital me permite atender correctamente a las diferencias individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Cuestiones dirigidas al tutor o tutora

Este cuestionario está referido al alumnado de 6.º de Educación Primaria o 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Complete con el número de alumnos que presentan NEAE en el grupo del que es tutor o tutora:

(Por favor, escriba en cada casilla el número correspondiente)

| | Necesidades educativas especiales | Altas capacidades | Integración tardía en el sistema | Dificultades específicas de aprendizaje |
|--------|-----------------------------------|-------------------|----------------------------------|---|
| Número | | | | |

2. Respecto a los recursos y barreras físicas en el aula donde se desarrolla la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las barreras físicas suponen obstáculos estructurales que impiden, limitan y/o dificultan el acceso o movilidad, generando desigualdades entre el alumnado al no garantizar una accesibilidad equitativa.

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Las dimensiones del aula son adecuadas para favorecer la movilidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El mobiliario está adaptado o es adaptable al alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El acceso al aula es amplio y sin obstáculos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los recursos educativos se encuentran al alcance de todos los alumnos y alumnas (por ejemplo, pizarra a baja altura). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los materiales están adaptados (por ejemplo, son táctiles para alumnado con dificultades de visión). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay alternativas comunicativas para el alumnado con problemas de audición (uso lenguaje de signos, amplificación acústica, comunicación escrita...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen aplicaciones que se adaptan a las características individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se hace uso de pictogramas como forma de comunicación alternativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Respeto a las barreras cognitivas

Se entienden como aquellas dificultades que impiden al alumnado entender el significado de los entornos y situaciones donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Marque con solo una X en cada fila, la frecuencia con la que, en su opinión, se presentan las siguientes situaciones en el aula ordinaria donde se desarrollan la mayor parte de los procesos de enseñanza aprendizaje:

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| El alumnado conoce de antemano las actividades que se van a desarrollar previamente al comienzo de la jornada escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado conoce de antemano los cambios previstos en las clases (lugar, profesorado...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los materiales del aula están organizados y/o etiquetados para facilitar al alumnado su acceso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las instrucciones para abordar las tareas se apoyan en diferentes lenguajes (auditivo, pictográfico, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se establecen mecanismos para que el alumnado gestione el tiempo para realizar las tareas (por ejemplo, uso del cronómetro). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se usan organizadores gráficos que ayuden a la gestión de la información en las tareas que se plantean. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Respeto a las barreras didácticas

Entendidas como aquellas derivadas de los procesos de enseñanza (metodología, didáctica, procesos de evaluación...) que pueden suponer dificultades en el aprendizaje del alumnado.

Marque con solo una X en cada fila, la frecuencia con la que, en su opinión, se presentan las siguientes situaciones en el aula ordinaria donde se desarrollan la mayor parte de los procesos de enseñanza aprendizaje:

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| En el aula hay suficientes recursos para atender a toda la diversidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se le ofrecen al alumnado diferentes vías para acceder a la información (por ejemplo, formato escrito combinado con otra modalidad oral, visual, gestual...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado puede elegir la forma de resolver las tareas: respuestas escritas, orales, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se facilita al alumnado diferentes opciones para aportar evidencias de su aprendizaje (escritura manual, con ordenador, pictografías, discurso oral...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Al alumnado se le propone la elaboración de productos finales o resolución de retos o problemas que tengan una finalidad clara y relevante en su vida diaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los símbolos, el vocabulario técnico, nuevo o desconocido para el alumnado se presenta acompañado de apoyos visuales o anticipado con un glosario de términos difíciles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuando al alumnado se le presenta una información que pueda resultar de difícil comprensión por su complejidad sintáctica o semántica se ofrece un texto alternativo con un lenguaje simplificado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las correcciones en las tareas o actividades del aula se centran en los errores que el alumnado ha cometido. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se emplean diferentes instrumentos de evaluación (exámenes, registro de observación, investigaciones, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se promueve la autoevaluación de manera individual o grupal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se destinan tiempos en el horario lectivo para que el alumnado pueda reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Estrategias para generar diseños didácticos abiertos y flexibles

Marque con solo una X en cada fila, la frecuencia con la que, en su opinión, se presentan las siguientes situaciones en el aula ordinaria donde se desarrollan la mayor parte de los procesos de enseñanza aprendizaje:

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Las tareas que se proponen al alumnado están graduadas en complejidad para adaptarse a diferentes niveles y/o capacidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las actividades aseguran diferentes niveles de procesamiento cognitivo (memorización, comprensión, aplicación, análisis, evaluación o creación). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se planifica un trabajo por rincones de intereses o estaciones de aprendizaje donde las actividades se presentan en diferentes modalidades (activación cognitiva, manipulativa, kinestésica...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado dispone de la posibilidad de elección ante las actividades que se le proponen, según sus características y ritmos de aprendizaje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se ha diseñado un itinerario personalizado para el alumnado del aula según las diferentes complejidades de las actividades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Espacios y recursos para la colaboración y estrategias para la convivencia

Marque con solo una X en cada fila, la frecuencia con la que, en su opinión, se presentan las siguientes situaciones en el aula ordinaria donde se desarrollan la mayor parte de los procesos de enseñanza aprendizaje:

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Se hace uso de estrategias que favorecen la convivencia (educación emocional, disciplina positiva, cultura de paz, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se fomenta la participación del alumnado en la reflexión acerca de la mejora de la convivencia/clima del aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El alumnado es conocedor de la figura de referencia a la que acudir cuando tiene o sabe de algún conflicto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Las tareas y situaciones planteadas en el aula/centro han sido elaboradas respetando los principios de la coeducación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Barreras afectivas

Se relacionan con las dificultades que puedan generar situaciones emocionales desfavorables en cuanto al sentimiento de pertenencia tanto al grupo de referencia como al centro escolar.

Marque con solo una X en cada fila, la frecuencia con la que, en su opinión, se presentan las siguientes situaciones en el aula ordinaria donde se desarrollan la mayor parte de los procesos de enseñanza aprendizaje:

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Se proponen estrategias para evitar que el alumnado se sienta rechazado o con sentimientos de no pertenencia al grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los agrupamientos se adaptan a los procesos de aprendizaje del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El clima del aula hace que el alumnado pueda expresar sus opiniones en un ambiente de seguridad y respeto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existen indicaciones claras que permiten al alumnado a buscar ayuda ante problemas de la escuela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se consensuan estrategias para promover en el alumnado expectativas positivas a nivel personal, social y académicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Tiempos y formación

Las cuestiones están referidas a la organización de tiempos dentro del centro educativo, así como a la formación personal en materia de educación.

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Considero que mi disponibilidad horaria es suficiente para atender al alumnado que requiere atención específica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Considero que mi disponibilidad horaria es suficiente para atender a todo el alumnado de mi aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La frecuencia con la que se reúne el equipo de atención a la diversidad con los tutores y tutoras es adecuada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La formación recibida desde la administración educativa ha respondido a mis necesidades y me ha permitido mejorar mis necesidades concretas como docente en cuanto a la atención de las necesidades individuales del alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tengo formación específica para atender a las características concretas de todo el alumnado del curso evaluado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La oferta formativa proporcionada por la administración educativa responde a mis necesidades para atender correctamente a las diferencias individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mi competencia digital me permite atender correctamente a las diferencias individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Utilización del DUA como estrategia metodológica. Cuestionario dirigido al tutor o tutora, y a los especialistas (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Equipo de Orientación, etc.)

Este cuestionario está referido al alumnado de 6.º de Educación Primaria o 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (curso al que se dirige la evaluación).

1. Área cognitiva y metacognitiva

Desde su experiencia en el tratamiento de la inclusión, en general, ¿con qué frecuencia se proponen y se trabajan los siguientes aspectos en relación con el alumnado con NEAE?

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Actividades para que el alumnado active los conocimientos previos: visionado de fotografías, vídeos, debates, lluvias de ideas... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estrategias para que el alumnado planifique su tarea (organizadores gráficos, mapas mentales mudos, líneas de tiempo, guía de pasos...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades para que el alumnado aprenda a formarse una opinión propia ante una información (pensamiento crítico, muestras de acuerdos, muestras de desacuerdos...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades o tareas en las que el alumnado tenga que desarrollar su creatividad modificando un producto existente o generando uno propio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades específicas para que el alumnado aprenda a transferir o generalizar el aprendizaje a otras situaciones o contextos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estrategias para que el alumnado comprenda las instrucciones de una actividad o tarea, la finalidad que persigue o los propósitos de esta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades que lleven al alumnado a reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que pueda tener ante una actividad concreta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabla Área cognitiva y metacognitiva (cont.)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Actividades para que el alumnado sea consciente del tipo de estrategias cognitivas que ha aplicado en la realización de una tarea o actividad, como, por ejemplo, extraer ideas principales, organizar la información, extraer conclusiones, componer la respuesta... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Recursos puestos a disposición que permitan al alumnado valorar sus progresos, controlar sus avances o monitorear su progreso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planificación de actividades o tiempos para que el alumnado pueda reflexionar, con recursos como diario de aprendizaje, cuestionarios, dianas de evaluación, rutinas de pensamiento, etc., sobre lo que ha aprendido y para qué puede servirle ese aprendizaje en el futuro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estrategias de retroalimentación sobre los procesos de aprendizaje del alumnado (logros alcanzados, puntos de mejora, esfuerzos realizados...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Área socioafectiva

Desde su experiencia en el tratamiento de la inclusión, en general, ¿con qué frecuencia se presentan estas situaciones en relación al alumnado con NEAE?

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Se fomenta en el alumnado la idea de que el error forma parte del aprendizaje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se le ofrecen al alumnado orientaciones, <i>feedback</i> o estrategias encaminadas a tener una buena salud emocional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se trabaja en el aula, de forma explícita, el uso del lenguaje interior para regular la conducta en el aprendizaje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se generan actividades con dinámicas de cohesión de grupos para explicitar que el trabajo colaborativo, cooperativo o por iguales es una forma de aprender a través de la interacción con terceros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Alternativas metodológicas

Desde su experiencia en el tratamiento de la inclusión, en general, ¿con qué frecuencia se presentan estas situaciones en relación al alumnado con NEAE?

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| El profesorado plantea actividades específicas variadas para activar los conocimientos previos del alumnado con lagunas informativas o problemas para la evocación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En la resolución de tareas, problemas o actividades del aula se promueve el aprendizaje cooperativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se diseñan actividades donde el alumnado tenga que vivenciar, investigar o reflexionar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los productos finales de las tareas o situaciones de aprendizaje pueden presentarse en diferentes formatos o pueden ser flexibles en cuanto al enfoque que le otorgue el alumnado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se permite la participación del alumnado en el diseño de las actividades o tareas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Recursos y otras medidas adecuadas.

Desde su experiencia en el tratamiento de la inclusión, en general, ¿con qué frecuencia se presentan estas situaciones en relación al alumnado con NEAE?

(Marque con solo una X en cada fila su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

| | Siempre | Regularmente | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Se alternan agrupamientos heterogéneos y homogéneos según las necesidades del alumnado y las características del trabajo que se deba realizar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se plantean diferentes modalidades de docencia compartida para maximizar el apoyo (desdoble en el aula, grupos mixtos, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se delimitan tiempos para la coordinación docente cuando se establecen estrategias organizativas basadas en la codocencia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En el aula se propone la tutoría entre iguales como recurso para el apoyo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea. (Vol. 84)
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge World Library of Educationalists series.
- Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>> [Consulta: 10 de diciembre de 2023]
- Alba Pastor, C., J. M. Sánchez Serrano, and Ainara Zubillaga del Río (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
- <https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf> [Consulta: 10 de diciembre de 2023]
- Alejo, M. I. V. (2022). *La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. Journal of Neuroeducation. Vol. 3 No. 1*.
- <<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39660>> [Consulta: 16 de noviembre de 2023]
- Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2020). *Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103-114.
- <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1452298>> [Consulta: 16 de noviembre de 2023]
- Barrio, B. L., & Hollingshead, A. (2017). *Reaching out to paraprofessionals: Engaging professional development aligned with universal design for learning framework in rural communities*. *Rural Special Education Quarterly*, 36(3), 136-145.
- <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8756870517721693>> [Consulta: 3 de septiembre de 2023]
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. Madrid: FUHEM Educación y OEI.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Developing learning and participation in countries of the south. The role of the Index for inclusion*. París: UNESCO.
- <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147140>> [Consulta: 3 de septiembre de 2023]
- Capp, M. J. (2017). *The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016*. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- <<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>> [Consulta: 20 de junio de 2023]
- Capp, M. J. (2020). *Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning**. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720.
- <<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>> [Consulta: 20 de junio de 2023]
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17.
- <https://www.researchgate.net/publication/299373865_Providing_New_Access_to_the_General_Curriculum> [Consulta: 15 de febrero de 2023]

- Meyers, J., & Nastasi, B. K. (1999). *Primary prevention in school settings*. In C. R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology, 3rd Edition*. New York: John Wiley & Sons.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). *Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research*. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
<<https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>> [Consulta: 22 de marzo de 2023]
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Pastor, Carmen Alba, Ainara Zubillaga del Río, and José Manuel Sánchez Serrano (2015): «Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado.» RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa 14.1 89-100.
- Ramos Corpas, M.J. (2010). «La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación». *Avances en supervisión educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (12). <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210533>> [Consulta: 25 de enero de 2023]
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2017). *Presentación del monográfico «Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación»*. *Aula Abierta*, 46(2), 5-8.
<<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11979>> [Consulta: 23 de mayo de 2024]
- Rose, D.H., and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer Publishing.
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). «A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level». *Open Journal of Social Sciences*, 6(05), 171.
<https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=84751> [Consulta: 25 de mayo de 2023]

Bibliografía web

Comisión Europea (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. <https://acortar.link/c487DU>

Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción (1994). <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de noviembre de 1948. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

Declaración de Derechos del Niño de 1959. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimaginar juntos la educación. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Legislación

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Naciones Unidas (2006). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril de 2008. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 06 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Agradecimientos

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo en equipo de las personas que componen el área de evaluaciones nacionales del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE):

- Carmen Tovar Sánchez (Directora del INEE)
- Ruth María Martín Escanilla
- Alberto Díaz-Roncero Canales
- Patricia Diez Ortego
- Sabrina Soledad Gallego Verdi
- Miguel Ángel Lara Sierra
- Juan Manuel Ortiz Guerrero
- María Eugenia Sanjurjo Díez
- Óscar Urra Ríos
- Isabel María Villa Turpín
- Ana Torrejón Guirado

Igualmente, este documento se ha podido elaborar gracias a la colaboración de los equipos de evaluación de las comunidades autónomas coordinados por los siguientes representantes:

Andalucía

- Antonio Jesús García Rodríguez

Aragón

- José Calvo Dombón

Asturias

- Francisco Óscar Laviana Corte

Canarias

- José Saturnino Martínez García

Cantabria

- Claudia Lázaro del Pozo

Castilla-La Mancha

- Eva María Hernández Vicente

Castilla y León

- Alicia Ortega de la Calle

Cataluña

- María del Mar Alonso García

C.F. de Navarra

- Juan Ibáñez Sola

Comunidad de Madrid

- M.^a Ángeles Puga Zuccotti

Comunidad Valenciana

- M.^a Carmen Musoles Martínez-Curt

Extremadura

- María José García Díaz

Galicia

- Manuel Enrique Prado Cueva

Illes Balears

- Antoni Bauzà Sampol

La Rioja

- Ana Paniagua Domínguez

Murcia

- Francisco Escudero Pinar

País Vasco

- Eduardo Ubieta Muñuzuri

Expertos que aportaron las bases teóricas sobre las que se elaboraron los marcos de las distintas competencias:

Plurilingüe

- M^a Ángeles Aramburu Núñez (Servicio de Inspección, Galicia)
- Plácido Enrique Bazo Martínez (Universidad de La Laguna)
- Alberto Fernández Costales (Universidad de Oviedo)
- Isabel Murcia Estrada (Subdirección General de Ordenación Académica, MEFD)
- José Luis Ortega Martín (Universidad de Granada)

Digital

- Rosa Ana Álvarez García (Profesora de Enseñanza Secundaria, especialidad de Tecnología, en el Principado de Asturias.)
- Alberto Colino Pablos (Maestro, especialista en Lengua extranjera Inglés, en Canarias.)
- Manuel Felpeto González (Maestro, especialista en Educación Física y Profesor de Robótica y Programación en Educación Primaria, en Galicia.)
- Claudia García Martínez (Profesora de Enseñanza Secundaria, especialidad de Física y Química, Asesora de formación y Profesora asociada en la Universidad, en Extremadura.)

Inclusión

- José Luis Belver Domínguez (Universidad de Oviedo)
- Antonio Márquez Ordoñez (Profesor de Pedagogía Terapéutica en Andalucía)
- Alejandro Rodríguez Martín (Universidad de Oviedo)
- Soledad María Soto Aguilar (Profesora de Pedagogía Terapéutica en Andalucía)

Expertos de comunidades autónomas que participaron en la revisión de los marcos de las distintas competencias:

Plurilingüe

- Carlos Fernández Prieto (Cantabria)

Digital

- Inés González Aguilar (Canarias)
- Marisa Moreno (Cantabria)
- Cristina Peña (Cantabria)
- José María Santaolalla (Castilla y León)
- Begoña Vázquez Millán (Galicia)

Inclusión

- Manuel Calaza Cabanas (Galicia)
- Mónica Ferrero Leonardo (Aragón)
- María Sheila Pérez González (Canarias)
- Carlos Rodríguez Notario (Extremadura)



La Ley prevé distintas herramientas para la evaluación del sistema, entre ellas las evaluaciones externas. Entre las novedades introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se encuentra la Evaluación general del sistema. Esta evaluación, regulada en el artículo 143 se llevará a cabo al finalizar el último curso de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Medirá el grado de adquisición de las competencias clave adquiridas por el alumnado y tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Para garantizar la calidad, validez y fiabilidad de las pruebas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá, en coordinación con los departamentos y órganos de evaluación educativa de las Comunidades Autónomas, los estándares básicos metodológicos y científicos necesarios.

Las pautas metodológicas que se emplearán en la Evaluación general del sistema quedan materializadas en los marcos de evaluación, documentos que regularmente se publican y que recogen aspectos fundamentales para su desarrollo. Los resultados de la Evaluación general del sistema ofrecerán un completo panorama de nuestro sistema en relación con la adquisición por parte del alumnado de las competencias clave, además del contexto educativo, social y cultural en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la realización de pruebas destinadas a medir el desarrollo de dichas competencias del alumnado en combinación con cuestionarios de contexto.

El marco general de la Evaluación general de sistema se publicó en julio de 2023 en el volumen titulado «Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico». En el capítulo B de dicho marco se recogen las características generales de esta evaluación. Como anexos de ese capítulo se desarrollaban los marcos de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia STEM y el marco para analizar el contexto educativo. En el volumen que ahora se presenta, se incorporan los marcos de evaluación correspondientes a las competencias plurilingüe y digital. Además, el tercer apartado de esta publicación recoge el marco para analizar la inclusión educativa en esta evaluación.