

Informe de Resultados.

Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas. Fase 2009.

2º de la Educación secundaria obligatoria.

Oficina de Evaluación.

Viceconsejería de Educación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.



Título.

Informe de Resultados de la Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas en Castilla-La Mancha. Fase, 2009.

Elaboración.

Oficina de Evaluación.

Autores.

Fernando Arreaza Beberide.

Maria Dolores Pérez Pintado.

Fernando Pintado Jiménez.

Edita.

Viceconsejería de Educación.

Consejería de Educación y Ciencia.

Índice.

Índice.....	2
Presentación.....	3
1 Primera parte. Justificación del Informe.	6
2 Segunda parte. Análisis de los indicadores del contexto y del proceso.	24
3 Tercera parte. Resultados.	40
4 Cuarta parte. Variables y resultados.	75
5 Quinta parte. Metaevaluación.....	84
6 Sexta parte. Conclusiones.....	91
7 Anexo: Colaboradores.....	114
8 Fuentes bibliográficas.....	115
9 Índice de gráficos y tablas.	116

Presentación.

La finalidad y diferencias de las evaluaciones de diagnóstico

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), establece que la evaluación de diagnóstico y la evaluación general de diagnóstico son herramientas al servicio de la mejora del sistema educativo y que corresponde a las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas organizar la primera de esas evaluaciones y colaborar con el Instituto de Evaluación en el diseño de la segunda.

Ambas evalúan el nivel de logro alcanzado en el dominio de las Competencias básicas por el alumnado de 4º de la Educación primaria y de 2º de la Educación secundaria obligatoria pero se definen mediante objetivos, muestras, procedimientos, temporalidad y responsables diferentes.

El marco de referencia

El documento “Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas en Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico” (Febrero, 2009) establece las bases de esta evaluación de diagnóstico que se define como censal, formativa y orientadora y está dirigida a todas las Competencias básicas

En el documento citado, elaborado por la Oficina de Evaluación, se resalta entre otros, el carácter formativo y dinámico de esta evaluación. Su contenido, las ejemplificaciones, y las Unidades de Evaluación aplicadas están disponibles para su consulta en el Portal de Educación (<http://www.educa.jccm.es>. / Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico).

El carácter formativo se concreta en el protagonismo que asumen los centros docentes en los procesos de aplicación, corrección, análisis e interpretación de los resultados y difusión a la comunidad educativa.

El carácter dinámico, en su desarrollo en un ciclo de tres años que permite valorar todas las Competencias básicas definidas en el currículo de Castilla-La Mancha sin establecer jerarquías de prioridad. Este proceso se concreta mediante la secuenciación y distribución de los distintos componentes o dimensiones de todas las Competencias básicas en los tres años académicos del periodo 2009-2011.

El informe de resultados: estructura.

Recoge, por tanto, este Informe, los resultados obtenidos en la primera fase de la Evaluación de diagnóstico, 2009, en el ámbito regional en 2º de la Educación secundaria obligatoria. El informe está estructurado en seis partes y un anexo.

La primera parte resume el marco normativo; la finalidad, objetivos, contenidos, la participación y la metodología utilizada.

La segunda parte describe el contexto para situar e interpretar los resultados de una manera más adecuada y comprensiva. El entorno sociocultural y económico, los protagonistas del sistema educativo y los contextos de enseñanza y aprendizaje son su objeto de análisis.

La tercera parte presenta las puntuaciones promedio, los niveles de logro y los resultados por indicadores en cada una de las Competencias básicas. En esta

parte también se incluye el estudio del nivel de desarrollo de los objetivos generales de la etapa y de las capacidades y procesos.

La cuarta parte analiza los resultados desde las variables personales, de contexto y de procesos educativos que forman parte del estudio. Se analiza la influencia de factores, en el caso del alumnado, como el sexo, la situación de escolarización, la fecha de nacimiento, el estatus socioeconómico y el origen; y en el caso de los centros docentes, las medidas específicas de apoyo, las tipologías, la formación del profesorado y la iniciativa en la implantación de las Competencias básicas.

La quinta parte describe los procesos de metaevaluación, sus resultados y las propias limitaciones del estudio.

La sexta y última parte recoge las conclusiones asociadas al análisis de los niveles de logro atribuidos, en este caso, a una serie de líneas de crecimiento previamente establecidas y que tienen que ver con los distintos campos o ámbitos evaluados.

Oficina de Evaluación.

NOTA. EN ESTE DOCUMENTO SE RECOGEN LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2009-2011. EN EL DISCURSO QUE UTILIZAMOS EN ESTE DOCUMENTO, EL USO GRAMATICAL DEL MASCULINO O DEL FEMENINO NO BUSCA NI ESCONDE, EN NINGÚN CASO, LA INTENCIÓN DE REALIZAR UNA DISCRIMINACIÓN SEXISTA.

1ª Parte. Justificación del informe.

1 Primera parte. Justificación del Informe.

1.1 Finalidad y objetivos de la evaluación.

La evaluación de diagnóstico tiene la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión del sistema educativo desde el conocimiento del nivel de dominio, logro o desarrollo de las Competencias básicas en su relación con el contexto y los procesos educativos.

La finalidad de la evaluación se concreta en objetivos que definen las intenciones y los posibles logros de la evaluación:

- a. Valorar el nivel de dominio, logro o desarrollo de las Competencias básicas alcanzado por el alumnado.
- b. Identificar factores del entorno y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que inciden en ese dominio.
- c. Ayudar a los centros docentes a evaluar su práctica y orientar las mejoras.
- d. Informar a las familias de los logros de sus hijos y al conjunto de la comunidad educativa, de los resultados obtenidos.
- e. Ofrecer al profesorado modelos para la evaluación de competencias como alternativa a la evaluación de conocimientos.
- f. Facilitar a la Administración educativa información relevante sobre el desarrollo, en los centros docentes, de las Competencias básicas y de las variables de contexto y procesos que influyen en el mismo.

MEJORAR LOS NIVELES DE CALIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN ES LA FINALIDAD DE ESTA EVALUACIÓN. EN NINGÚN CASO TIENE COMO OBJETO EVALUAR AL ALUMNADO, PROFESORADO O LOS CENTROS DOCENTES.

1.2 El marco normativo de la evaluación.

El documento “Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas en Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico” (Febrero, 2009) establece las bases de la evaluación de diagnóstico que se define como censal y formativa.

La evaluación de diagnóstico de Castilla-La Mancha tiene como referentes normativos:

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN: ARTÍCULOS 21, 29 Y 144.

REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DICIEMBRE POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ARTÍCULO 18.

REAL DECRETO 806/2006, DE 30 DE JUNIO, POR EL QUE SE FIJA EL CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DE LA NUEVA ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, Y QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD DE ESTA EVALUACIÓN A PARTIR DEL AÑO ACADÉMICO 2008-2009. ARTÍCULO 7.

DECRETO 69/2007, DE 29 DE MAYO, POR EL QUE SE ESTABLECE Y ORDENA EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA (DOCM, 1 DE JUNIO). ARTÍCULO 18.

RESOLUCIÓN DE 16 DE FEBRERO DE 2009 DE LA VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN POR LA QUE SE REGULA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN EL PERIODO 2009-2011 EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA.

1.3 Objeto de la evaluación.

El objeto de la evaluación son las Competencias básicas tal y como las define el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

Ser competente es demostrar la capacidad y utilizar los conocimientos adquiridos en situaciones reales. El término “competencia”, de acuerdo con la Comisión Europea¹, se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber”.

SER COMPETENTE EXIGE “SABER, HACER Y QUERER”.

Pero, para conocer el nivel de desarrollo de las Competencias básicas, no basta con conocer el dominio alcanzado en alguna de ellas. Este planteamiento exige evaluar todas las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa y los procesos que utiliza el alumnado desde las prioridades de interpretación que introducen las Competencias básicas.

- 1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (EN TODAS LAS LENGUAS QUE SE ENSEÑAN).**
- 2. COMPETENCIA MATEMÁTICA.**
- 3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.**
- 4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.**
- 5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.**
- 6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.**
- 7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.**
- 8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.**
- 9. COMPETENCIA EMOCIONAL.**

TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS QUE ESTABLECE EL CURRÍCULO SON OBJETO DE LA EVALUACIÓN.

¹ *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Comisión europea, Noviembre 2004

1.4 Contenido. Sistema de indicadores.

1.4.1 Competencias básicas.

La evaluación de diagnóstico incluye, por tanto, como contenido las nueve Competencias básicas. Cada una de las Competencias básicas se organiza en las dimensiones recogidas en la Tabla N° 1:

Tabla N° 1. Competencias básicas y dimensiones.	
Competencias básicas.	Dimensiones.
1. Comunicación lingüística.	1. Escuchar y comprender mensajes hablados.
	2. Hablar para que otros escuchen y comprendan.
	3. Conversar.
	4. Leer de forma eficaz.(lengua castellana)
	5. Escribir correctamente (en las lenguas extranjeras).
2. Matemática.	1. Representación y medida del espacio.
	2. Relaciones entre distintas variables.
	3. Incertidumbre y el azar.
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.	1. Comprensión e interpretación de la vida, el mundo físico y sus interacciones.
	2. Implementación de los proyectos científicos y tecnológicos.
	3. Práctica de valores de salud y medio ambiente.
4. Cultural y artística.	1. Comprensión artística.
	2. Creación artística.
	3. Conocimiento del patrimonio.
	4. Construcción cultural compartida.
5. Tratamiento de la información y competencia digital.	1 Búsqueda, tratamiento y comunicación de la información.
	2. Comunicación social y en el aprendizaje cooperativo.
6. Social y ciudadana.	1. Relaciones interpersonales.
	2. Trabajo cooperativo.
	3. Ejercicio de los derechos y deberes.
	4. Práctica de valores sociales.
	5. Conocimiento e interpretación de la realidad social.
7. Aprender a aprender.	1. Conocimiento de las propias capacidades y motivaciones.
	2. Planificación y hábitos de estudio.
	3. Estrategias de aprendizaje y autorregulación
8. Autonomía e iniciativa personal.	1. Conocimiento y confianza en uno mismo.
	2. Innovación y creatividad.
9. Emocional.	1. Conocimiento y control de las propias emociones.
	2. Empatía en las relaciones interpersonales.

Las Competencias básicas y sus dimensiones no son estáticas e independientes ni se desarrollan de manera aislada en escenarios específicos propios. Las dimensiones se definen en aprendizajes y se concretan en un sistema de indicadores para su evaluación.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, PARA SU EVALUACIÓN, SE DISTRIBUYEN EN DIMENSIONES. DIECINUEVE DE LAS VEINTISIETE DIMENSIONES ESTABLECIDAS SON EVALUADAS EN EL 2009.

Los indicadores, componentes o elementos representativos, definen las Competencias básicas y permiten valorar el nivel de logro. Desde el criterio de permeabilidad, existen indicadores que son representativos de diferentes Competencias básicas.

La identificación se realiza mediante un análisis interdisciplinar del currículo en el que se definen, en un primer proceso, 521 indicadores para 2º de Educación Secundaria Obligatoria. En un segundo momento, de acuerdo con los criterios de viabilidad y relevancia, se reducen a 126 para la evaluación de diagnóstico, de los que se evalúan 119 en la fase del 2009.

EN EL 2009 SE UTILIZAN 119 INDICADORES PARA VALORAR EL NIVEL DE LOGRO ALCANZADO. 110 ES LA MEDIA DE INDICADORES EVALUADOS POR ALUMNO.

Tabla Nº 2. Peso porcentual de las Competencias básicas de acuerdo con los indicadores utilizados, 2009.

1. Comunicación lingüística.	Lengua propia	12	10,1
	Lengua extranjera L1	7	5,9
	Lengua extranjera L2	7	5,9
2. Matemática.		16	13,4
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.		9	7,6
4. Cultural y artística.		7	5,9
5. Tratamiento de la información y competencia digital.		14	11,8
6. Social y ciudadana.		9	7,6
7. Aprender a aprender.		16	13,4
8. Autonomía e iniciativa personal.		8	6,7
9. Emocional.		14	11,8
Total		119	100,0

La Tabla Nº 2 describe como los indicadores seleccionados son representativos de las distintas Competencias básicas. El mayor peso competencial corresponde a las competencias de Aprender a aprender, Matemática, Tratamiento de la información y competencia digital y Emocional.

Gráfico Nº 1. Indicadores asociados a distintas Competencias básicas

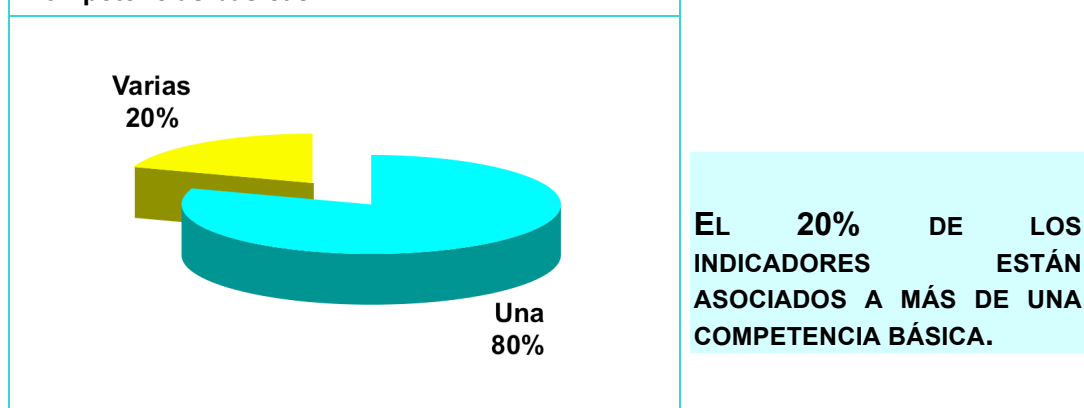


Tabla Nº 3. Peso porcentual de los Objetivos generales de la etapa de acuerdo con los indicadores evaluados, 2009.

a	Ejercer responsablemente los deberes y derechos, respetar y practicar los	1,1
---	---	-----

	derechos humanos y valores democráticos.	
b	Utilizar de forma eficaz el trabajo individual y en equipo.	10,3
c	Rechazar la violencia, los prejuicios y los comportamientos sexistas.	0,0
d	Controlar y manifestar emociones y sentimientos consigo mismo y con los demás. Prevenir y resolver pacíficamente los conflictos.	13,7
e	Obtener y utilizar de forma crítica distintas fuentes de información. Utilizar críticamente las tecnologías de la información y la comunicación.	26,4
f	Utilizar el conocimiento científico para interpretar la realidad.	16,1
g	Planificar. Tener confianza en sí mismo, Tener iniciativa y emprender. Tomar decisiones.	14,8
h	Expresar, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua propia.	5,7
i	Comunicarse y valorar lenguas extranjeras.	8,0
j	Conocer, valorar y respetar la cultura, historia y el patrimonio artístico.	1,1
k	Utilizar hábitos de cuidado y salud corporales y practicar el consumo responsable y sostenible.	0,0
l	Valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	0,0
m	Comprender, utilizar y apreciar los lenguajes artísticos.	2,3
n	Adquirir una preparación básica para la incorporación profesional.	0,0
Total		100,0

La Tabla Nº 3 recoge la contribución del sistema de indicadores a la evaluación de los objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria. En esta fase, ofrece una información de diez de los catorce objetivos generales de la Etapa. En cuatro de ellos (b, d, e, f y g) la información es relevante pues supera el 10%, es suficiente en uno (i) que supera el 8% y es limitada en el resto.

Tabla Nº 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades² evaluadas.

1	Recoger información: localizar, observar, explorar, identificar.	7,9
2	Planificar: Anticipar, formular hipótesis, aproximar, estimar.	15,8
3	Organizar: asociar, clasificar, integrar, relacionar.	10,5
4	Almacenar: recuperar y recordar.	13,2
5	Sintetizar: esencializar, definir, resumir.	10,5
6	Razonar: analizar y reflexionar.	2,6
7	Interpretar y obtener consecuencias.	10,5
8	Valorar, enjuiciar y criticar.	2,6
9	Transferir, generalizar y aplicar.	7,9
10	Presentar: argumentar, exponer.	7,9
11	Revisar: metaevaluar, ser riguroso	10,5
PROCESOS COGNITIVOS.		43,7
12	Conocer y confiar en sus posibilidades.	35,3
13	Autocontrolar.	29,4
14	Utilizar lenguaje autodirigido positivo.	17,6
15	Automotivarse, disfrutar haciendo.	11,8
16	Empatizar.	5,9

² Inventario de procesos asociados a las capacidades desde la interpretación de las Competencias básicas. **Oficina de evaluación.** Documento de trabajo. Noviembre 2008.

Tabla Nº 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades² evaluadas.		
PROCESOS AFECTIVOS.		19,5
17	Establecer relaciones positivas.	60,0
18	Ser responsable.	20,0
19	Participar, dialogar, cooperar y negociar.	0,0
20	Actuar de acuerdo con valores.	20,0
21	Rechazar prejuicios y discriminaciones.	0,0
PROCESOS SOCIALES.		5,7
22	Reproducir automatismos: calcular, medir, escribir sin errores ortográficos.	3,7
23	Plantear y resolver problemas.	7,4
24	Registrar y representar.	11,1
25	Desarrollar hábitos de trabajo.	18,5
26	Trabajar en equipo.	3,7
27	Utilizar herramientas de apoyo (calculadora, TIC...).	40,7
28	Trabajar en entornos colaborativos.	7,4
29	Desarrollar el pensamiento creativo.	3,7
30	Construir modelos.	3,7
PROCESOS FUNCIONALES.		31,0
Total.		100

La Tabla Nº 4 asocia el sistema de indicadores con los procesos y capacidades. El 43,7% permite valorar las capacidades cognitivas, el 31% las capacidades funcionales, el 19,5% las afectivas y, en menor medida, el 5,7% las sociales. En los procesos cognitivos priman la planificación, organización, almacenamiento, síntesis, interpretación y revisión; en los procesos afectivos, la autoestima y el autocontrol; en los procesos sociales, las relaciones positivas; y en los funcionales, el uso de las herramientas informáticas y el desarrollo de los hábitos de trabajo.

Tabla Nº 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 2º de la Educación secundaria obligatoria.

UdE.	Escenarios.	
	Contenido.	Tipología textual
Nº 2.	Cultural: obra literaria con versión cinematográfica que obtiene premios Goya.	Texto de un fragmento literario narrativo, imagen de la película. Incluye información complementaria sobre el autor y la obra
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: 3. Las sociedades democráticas del siglo XXI. Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. 3. Educación literaria. 4. Conocimiento sobre la lengua.	
Nº 6.	Cultural y escolar: Hipotética visita a la Catedral de Toledo para realizar posteriormente una maqueta (proyecto artístico).	Texto escrito para la presentación de la situación problema e imagen de la catedral. Incluye información complementaria.
	Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. Matemáticas: 1. Planteamiento y resolución de problemas. 2. Números y Álgebra. 3. Geometría. Plástica y Visual: Descubrimiento del entorno real y artístico.	
Nº 14	Familiar. Elaboración en equipo del desayuno ideal.	Texto descriptivo cinético con tabla de calorías Anexo con la tabla de los alimentos.

Tabla N° 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 2° de la Educación secundaria obligatoria.

	Ciencias de la naturaleza: 1. Conocimiento científico. 2. Vida en acción. Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. Educación física: 1. Condición física y salud. Matemáticas: 1. Planteamiento y resolución de problemas. 2. Números y álgebra.	
N° 15	Escolar: Proyecto de trabajo escolar sobre los terremotos.	Herramienta informática y consulta a Internet.
	Ciencias de la naturaleza: 1. Conocimiento científico. 4. Medio ambiente natural. Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. Matemáticas: 1. Planteamiento y resolución de problemas. 2. Números y álgebra. 3. Geometría.	
N° 17.	Familiar y social: análisis y búsqueda de alternativas al uso doméstico del agua.	Recibo del agua y texto descriptivo científico.
	Ciencias de la naturaleza: 1. Conocimiento científico. 4. Medio ambiente natural. CCSS, Geografía e Historia: 1. Conocimiento científico. 2. La tierra y los medios naturales (1°). Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. Matemáticas: 1. Planteamiento y resolución de problemas. 2. Números y álgebra. 3. Geometría. 4. Funciones y gráficas.	
N° 21	Escolar: la agenda escolar de los alumnos para planificar su tiempo.	Texto descriptivo planteando la situación e imagen de una agenda.
	Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas.	
N° 23	Familiar y escolar: análisis de las consecuencias de un comportamiento.	Texto narrativo con el comportamiento de un alumno.
	Lengua castellana y Literatura: 2. Competencias escritas. Educación física: Juegos y deportes.	
N° 24	Escolar: relatar un viaje escolar	Realizar un reportaje para el periódico del colegio.
	Lengua extranjera (primera): 2. Competencia escrita: leer y escribir. 3. Conocimiento de la lengua. 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.	
N° 28	Social: relaciones entre amigos	Escribir una carta de despedida.
	Lengua extranjera (Segunda): 2. Competencia escrita: leer y escribir. 3. Conocimiento de la lengua. 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.	

La Tabla N° 5 describe, desde el punto de vista de los contenidos del currículo, las ocho situaciones de evaluación, nueve para aquellos alumnos que cursan francés como segunda lengua, en las que se distribuyen los ciento diecinueve indicadores.

Cada situación se traduce en una Unidad de Evaluación que utiliza formatos verbales y no verbales para presentar el escenario o entorno cultural, familiar, social y escolar en el que se ubica la situación problemática, el proyecto y las tareas a desarrollar.

En el proceso se movilizan los conocimientos de todas las áreas del currículo. En la fase de 2009, se utilizan aprendizajes de los bloques de contenido “2°. Competencias escritas”, “3°. Educación literaria” y “4°. Conocimiento de la

lengua” de Lengua castellana y Literatura; “1º. *Planteamiento y resolución de problemas*”. “2º. *Números y álgebra*”. “3º. *Geometría*” y “4. *Funciones y gráficas*” de Matemáticas; “3º. *Las sociedades democráticas del siglo XXI*” de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; “1º. *Conocimiento científico*”, “2º. *Vida en acción*” y 4º “*Medio ambiente natural*” de Ciencias de la Naturaleza; “1º. *Conocimiento científico*” y “2. *La tierra y los medios naturales*” de CCSS, Geografía e Historia; “1º *Condición física y salud*” y “3º *Juegos y deportes*” de Educación física; “1º *Descubrimiento del entorno real y artístico*” de Educación plástica y visual; y “2º *Competencia escrita*”, “3º *Conocimiento de la lengua*” y “4º. *Aspectos socioculturales y conciencia intercultural*” de la primera y segunda Lengua extranjera.

LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN FACILITAN LA VALORACION DEL USO O MOVILIZACIÓN QUE SE HACE DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN EL PROCESO EDUCATIVO, ESCOLAR Y PERSONAL, DESDE UNA VISIÓN EN ESPIRAL DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

1.4.2 Contexto y los procesos.

Tabla Nº 6. Indicadores utilizados para describir el contexto y los procesos.		
Ámbitos:	Dimensiones	Nº Indicadores
Personal	Datos Personales.	5. Datos de identificación, fecha de nacimiento, sexo, país de origen, segunda lengua y expectativas
	Datos académicos.	4. Rendimiento académico; Altas capacidades; Idoneidad y medidas de apoyo.
	ISEC.	5. Trabajo del padre y la madre (situación laboral y tipo de ocupación); nivel de estudios de ambos; recursos educativos (condiciones de estudio, libros, informática, actividades extracurriculares y apoyo fuera del centro); horas de estudio.
Aula	Condiciones de enseñanza y aprendizaje.	3. Materias –horario–, ratios (alumnado/profesor; profesor/alumno); tasa de idoneidad del grupo
	Desarrollo del currículo.	5. Organización del currículo; incorporación de las Competencias básicas; Metodologías (uso del libro de texto, de las TIC, trabajo cooperativo y autoevaluación); Plan de lectura y acceso a la biblioteca
Centro	Contexto sociocultural.	4. ISEC; tipología; Secciones; Población escolarizada.
	Participación y formación.	4. Formación e innovación; información a familias; participación de familias; expectativas de las familias hacia el centro.
Sistema educativo	Recursos movilizados	5. Producto Interior Bruto. Gasto público en educación. Gasto por alumno. Profesorado y Recursos informáticos.

La Tabla Nº 6 recoge el sistema de indicadores del contexto y de los procesos. Este sistema se organiza en torno a cuatro ámbitos, ocho dimensiones y treinta y seis indicadores. Los cuatro ámbitos describen la singularidad del alumnado, los

procesos de enseñanza y aprendizaje, las características de los centros docentes y los rasgos más relevantes del sistema educativo.

1.5 Metodología.

La información se obtiene a través de tres fuentes: las Unidades de evaluación, los Cuestionarios de contexto y de procesos y la aplicación informática Delphos. Esta última actúa como un amplio banco de datos que permite extraer y situar la información sobre alumnado, profesorado y centros docentes sin necesidad de reiterar las consultas.

1.5.1 Unidades de evaluación.

El nivel de logro alcanzado en las Competencias básicas se valora con Unidades de evaluación. Las Unidades de Evaluación (UdE) son una alternativa a las pruebas de rendimiento dirigidas a evaluar conocimientos.

El nivel de logro en cada uno de los indicadores se establece cuando se evalúa su comportamiento en un **“Escenario real”** significativo tanto para la vida del alumnado como para la movilización de los conocimientos aprendidos en el currículo. El **“Escenario”** es el estímulo y en ningún caso se convierte en el objeto de la evaluación. El escenario se describe utilizando formatos verbales (continuo) y no verbales (imágenes, tablas, cuadros, gráficos, etc.).

Las tareas están asociadas a un sistema de indicadores y se plantean en tres formatos posibles de respuesta: elección múltiple con una respuesta verdadera entre cuatro posibles; respuesta corta para elegir varias opciones, describir, seguir un procedimiento, etc.; y respuesta abierta para analizar, describir causas y consecuencias, realizar juicios, etc.

LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN INCLUYEN UN ESCENARIO, UN CONJUNTO DE TAREAS RECEPTIVAS, INTERPRETATIVAS Y VALORATIVAS Y LOS CRITERIOS EXPLÍCITOS DE CORRECCIÓN.

Las UdEs son pluricompetenciales para valorar contenidos que, en ningún caso, se conciben como específicos e independientes. Se elaboran, con la colaboración del profesorado, diferentes modelos de 28 UdEs que se pilotan para valorar su comportamiento.

Tabla Nº 7. Unidades de Evaluación utilizadas en el 2009.					
UdE	Contenido	Título	Formato	Aplicación	Respuesta.
2	Leer comprensivamente.	Los girasoles ciegos	Papel	Colectiva	Individual.
6	Comprender e interpretar el mundo artístico y la representación matemática.	La maqueta	Papel	Colectiva	Individual.
14	Proyectos.	El desayuno	Papel	Equipo de cuatro	Equipo de cuatro.
15	Herramientas informáticas.	La tierra tiembla	Electrónico (Aula Althia)	Colectiva.	Individual.
17	Comprender e interpretar el mundo físico desde las matemáticas.	El agua que bebemos	Papel	Colectiva.	Individual.

Tabla Nº 7. Unidades de Evaluación utilizadas en el 2009.

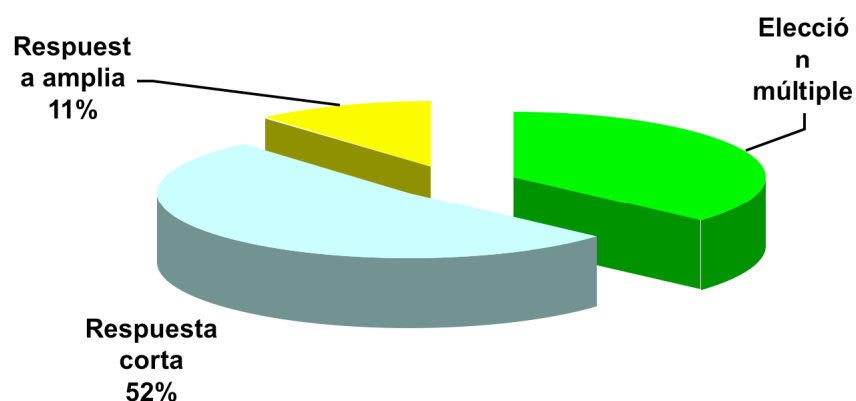
21	Me conozco como estudiante.	La agenda escolar	Papel	Colectiva	Individual.
23	Conozco mis emociones.	Ricardo	Papel	Colectiva	Individual.
24	Escribir. LE 1	Reporting the school trip	Papel	Colectiva	Individual.
28	Escribir. LE 2	Au revoir	Papel	Colectiva	Individual.

La Tabla Nº 7 recoge las nueve Unidades de Evaluación utilizadas en el 2009 con su contenido, título, formato, aplicación y respuesta.

El 100% de las Unidades de Evaluación son colectivas, el 12,5% se resuelve en equipo y, el mismo porcentaje utiliza las herramientas informáticas.

UNA DE LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN SE RESUELVE EN EQUIPO Y OTRA EN EL AULA DE INFORMÁTICA.

Gráfico Nº 2. Tipología de las tareas. Distribución porcentual.



El mayor porcentaje corresponde a las tareas de respuesta corta porque tienen asimilada la valoración de los indicadores de las UdE de carácter expresivo (UdEs 15, 24 y 28). La menor proporción corresponde a las tareas de respuesta abierta amplia.

LA DURACIÓN TOTAL DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO POR ALUMNO ES DE SEIS HORAS DISTRIBUIDAS EN DOS DÍAS Y SE LLEVA A CABO EL 29 Y 30 DE ABRIL DE 2009.

1.5.2 Cuestionarios de contexto.

La valoración del contexto y los procesos se realiza a través de Cuestionarios de opinión cumplimentados por el equipo directivo, el tutor y el equipo docente de cada uno de los grupos, el alumnado y sus familias.

A los cuestionarios se responde de manera electrónica en la aplicación informática y en el Portal de Educación.

1.6 Población participante.

1.6.1 Unidades de evaluación.

Tabla Nº 8. Tamaño de la muestra. 2º de Educación Secundaria obligatoria.

	Matriculados	Inscritos	Tasa de inscripción %	Evaluable	Tasa de participación %
Centros	345	344	96,90	339	98,54
Alumnado	24949	23938	95,95	22314	93,22

La Tabla Nº 8 recoge que la tasa de participación del alumnado es del 93,22% sobre el total de inscritos por los centros docentes para realizar la evaluación. De acuerdo con la información recogida por la Inspección de Educación, responsable de autorizar las propuestas por los centros docentes, la tasa de exclusión sobre el total de matriculados es del 0,70%. En el 71,84% se debe al desconocimiento de la lengua castellana y la imposibilidad de acceso al formato de las pruebas. Los estudios internacionales toleran una tasa de exclusión del 5%.

22.314 ALUMNOS Y ALUMNAS DE 2º DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HAN REALIZADO ESTA EVALUACIÓN EN EL 2009. LA TASA DE EXCLUSIÓN NO ALCANZA EL 1%.

El 96,90% de los centros docentes son inscritos y, de ellos, el 98,54% realiza la evaluación. De los seis centros de educación secundaria que no realizan la evaluación, un IES es de nueva creación y carece de alumnado, tres son Seminarios y dos Escuelas Familiares Agrarias.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y EL PROFESORADO DE LOS 339 CENTROS DOCENTES PÚBLICOS, PRIVADOS CONCERTADOS Y PRIVADOS PARTICIPANTES HAN ALCANZADO UN ALTO NIVEL DE IMPLICACIÓN EN LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS.

Las condiciones de planificación y desarrollo del proceso las establece la Resolución de 16 de febrero de 2009 de la Viceconsejería de Educación.

En cada centro docente, el director/a ordena el proceso, nombra a los responsables y custodia los documentos; el responsable de la evaluación de diagnóstico coordina técnicamente el proceso y el profesorado colabora en la aplicación y corrección.

Los procesos electrónicos de descarga, registro de resultados y elaboración de informes los realiza la aplicación Delphos; la Inspección de Educación lleva a cabo el control de calidad en una muestra de centros docentes; la red de Centros de Profesores y de CRAER participa en la aplicación y corrección del piloto y de una muestra externa; y la Oficina de Evaluación asesora y coordina todo el proceso.

EN CADA CENTRO SE DEFINE, JUNTO AL EQUIPO DIRECTIVO, UN RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN, LOS APLICADORES Y CORRECTORES.

1.6.2 Respuesta a los cuestionarios de contexto y procesos.

Tabla Nº 9. Centros docentes que imparten 2º de Educación secundaria obligatoria que responden a los cuestionarios de la evaluación de contexto y procesos, vía

electrónica.			
	Total	Media por centro	Tasa de participación %
Directores/as	333		98,23
Tutores/as	304	5,76	89,68
Profesorado	329	9,82	97,05%
Alumnado	269	35,43	79,35%
Familias	280	24,63	82,60%
Centros evaluados	339		

La Tabla Nº 9 recoge la respuesta a los cuestionarios de opinión, en relación al número de centros docentes, el 98,23% de los equipos directivos, el 97,05% del profesorado, el 89,68% de los tutores, el 79,35% del alumnado y el 82,60% de las familias.

Tabla Nº 10. Estimación de los cuestionarios remitidos por la comunidad educativa en 2º de Educación secundaria obligatoria.

	Total/ Estimación	Número	Tasa de participación %
Directores/as	339	309	91,15
Tutores/as	1044 ³	706	67,62
Profesorado	3390 ⁴	3167	93,42
Alumnado	22314	9325	41,79
Familias	22314	7846	35,16

La Tabla Nº 10 describe la estimación de la participación. La tasa de participación en función de una estimación de la población participante es superior en el profesorado (el 91,15% de los directores/as, el 93,42% del profesorado y el 67,62% de los tutores) que en el alumnado (41,79%) y las familias (35,16%).

7846 FAMILIAS, 4182 PROFESORES Y PROFESORAS Y 9325 ALUMNOS Y ALUMNAS DE 339 CENTROS DOCENTES HAN REALIZADO, VÍA ELECTRÓNICA, LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO Y PROCESOS.

1.7 Informes realizados.

La información de los resultados se transmite de forma diferenciada a las audiencias. El 26 de mayo de 2009 la aplicación informática permite el acceso a los informes individuales para las familias; el 5 de junio están disponibles los informes individuales para el profesorado y el 29 de junio el informe de los centros docentes.

El centro docente recibe la información completa en un fichero para poder realizar, desde su iniciativa, el estudio desagregado de los resultados obtenidos de acuerdo con distintas variables: Grupo (centros con dos o más líneas); Fecha de nacimiento: seis primeros meses y el resto; Alumnos y alumnas; Altas capacidades y repetición; Grupos bilingües y no bilingües; Medidas específicas de apoyo educativo en el curso actual (currículo diferenciado, ACI y apoyo); e índices y líneas de crecimiento del centro.

³ Número de Unidades.

⁴ Un promedio de 7 profesores por grupo (excluyendo al tutor/a)

CON CARÁCTER PREVIO A ESTE INFORME, SE HAN ENTREGADO 22.314 INFORMES INDIVIDUALES DEL ALUMNADO A LAS FAMILIAS Y, EL MISMO NÚMERO PERO CON DISTINTO FORMATO, AL PROFESORADO. EL INFORME A LOS 339 CENTROS DOCENTES RECOGE LOS RESULTADOS DE CADA UNO DE LOS GRUPOS DEL CENTRO.

1.8 Análisis y consideraciones técnicas.

1.8.1 Análisis de los datos.

LOS RESULTADOS DEL INFORME SE HAN ELABORADO DESDE LA TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM (TRI) CON EL MODELO LOGÍSTICO MONOPARAMÉTRICO DE RASCH.

Tal y como describe el Documento marco⁵ se utilizan dos referentes para definir las puntuaciones. Los criterios de corrección de la prueba elaborados por los colaboradores para los informes del alumnado y de los centros y, el análisis del conjunto de los datos con la “Teoría de respuesta al ítem” para el informe regional.

Para elaborar este informe regional, con carácter previo, se realizan tres operaciones con los datos recogidos por la aplicación Delphos:

1. La determinación de los datos perdidos o no válidos debido a errores y su corrección si procede.
2. El análisis de las frecuencias de cada tipo de respuesta.
3. La transformación a valores dicotómicos de cada uno de los 119 indicadores en función de las frecuencias obtenidas.

Esta transformación permite aplicar el modelo de Rasch para interpretar en una misma escala la dificultad de las tareas y la habilidad del alumnado para resolverla.

Los valores normales y la habilidad media están en torno al 0; los valores positivos recogen el mayor **nivel de dificultad** y de habilidad para responderlos; y los valores negativos la limitada dificultad de la tarea y de habilidad para resolverla. Se utilizan los valores de la **media cuadrática** para situar, en torno al 1 (entre -0,7 y 1,3), las tareas en función de su utilidad para **discriminar** la habilidad de los alumnos.

Y por último, se analiza la **probabilidad de acertar por azar** cuando los valores se alejan significativamente del cero.

Los análisis realizados con TRI permiten elaborar una **escala de dificultad-habilidad** distribuida en seis niveles que sitúan a dos tercios de la población entre 400 y 600 puntos. Cada uno de los niveles se describe de acuerdo con la dificultad de las tareas que están situadas en ellos y en función de la habilidad de los sujetos para resolverlas.

Con esta escala se han obtenido dos puntuaciones: la puntuación promedio de cada una de las Competencias básicas y la puntuación global del conjunto de indicadores. El **error típico** de las puntuaciones medias entendido como nivel de

⁵ Obra citada, pp 14 y siguientes

incertidumbre es más bajo y, por tanto, el nivel de confianza más alto que el obtenido en las evaluaciones muestrales.

Para analizar la dispersión de los resultados y la variabilidad de las respuestas se utiliza la desviación típica y el coeficiente de variación.

LOS RESULTADOS SE RECOGEN EN SEIS NIVELES DE LOGRO EN UNA ESCALA QUE HACE EQUIVALER A 500 PUNTOS DE MEDIA Y 100 DE DESVIACIÓN TÍPICA EL PROMEDIO DE TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SIGUIENDO EL MISMO MODELO DE LOS ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES.

1.8.2 Fiabilidad y validez.

La fiabilidad y la validez son estadísticos de uso habitual en la Teoría Clásica de los Test que han sido calculados para analizar la calidad de los materiales utilizados.

Tabla Nº 11. Fiabilidad de la evaluación y estabilidad de los resultados.		
Competencia		Índice de fiabilidad.
1. Comunicación lingüística	Castellano	0,575
	Lengua extranjera. L1	0,882
	Lengua extranjera. L2	0,840
2. Matemática.		0,660
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.		0,380
4. Cultural y artística.		0,456
5. Tratamiento de la información y competencia digital.		0,716
6. Social y ciudadana.		0,380
7. Aprender a aprender.		0,439
8. Autonomía e iniciativa personal.		0,364
9. Emocional.		0,562
Total		0,876

La Tabla Nº 11 recoge el índice de fiabilidad total del conjunto de la evaluación (todos los indicadores) y de cada una de las Competencias básicas evaluadas. El índice de fiabilidad permite estimar la estabilidad en la obtención de los resultados.

Para obtener este índice se utiliza, como en los estudios internacionales, el “Alfa de Cronbach” (media ponderada de las correlaciones entre las distintas tareas) aunque la validez de su uso, en este caso, viene limitada por el número de tareas y por la exigencia de que las tareas sean homogéneas y están elaboradas en mismo sentido.

La fiabilidad es mayor cuando los valores se acercan a la puntuación 1. En este caso, es alta para el conjunto de la evaluación (0,876), la Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera L1 (0,882) y L2 (0,840) y Tratamiento de la información y competencia digital (0,716); aceptable (superior a 0,500) para las Competencias en Comunicación lingüística (0,575), Matemática (0,660) y Emocional (0,562); y limitada, en el resto.

Para conocer la validez se utiliza el análisis de contenido de expertos y como procedimiento indirecto se ha calculado la correlación entre los promedios de cada una de las Competencias básicas.

Tabla Nº 12. Correlación entre los promedios de las Competencias básicas.											
	CCL	CCLI	CCLF	CM	CCIM	CCA	TICD	CYSC	AaA	AIP	CE

Tabla Nº 12. Correlación entre los promedios de las Competencias básicas.

CCL	1	0,453	0,361	0,534	0,484	0,451	0,329	0,363	0,535	0,415	0,466
CCLI	0,453	1	0,473	0,523	0,414	0,441	0,297	0,317	0,430	0,360	0,414
CCLF	0,361	0,473	1	0,427	0,327	0,372	0,230	0,284	0,374	0,312	0,349
CM	0,534	0,523	0,427	1	0,695	0,730	0,424	0,431	0,596	0,446	0,523
CCIM	0,484	0,414	0,327	0,695	1	0,454	0,515	0,465	0,540	0,399	0,482
CCA	0,451	0,441	0,372	0,730	0,454	1	0,304	0,323	0,476	0,386	0,418
TICD	0,329	0,297	0,230	0,424	0,515	0,304	1	0,223	0,312	0,239	0,277
CYSC	0,363	0,317	0,284	0,431	0,465	0,323	0,223	1	0,494	0,476	0,771
AaA	0,535	0,430	0,374	0,596	0,540	0,476	0,312	0,494	1	0,658	0,571
AIP	0,415	0,360	0,312	0,446	0,399	0,386	0,239	0,476	0,658	1	0,644
CE	0,466	0,414	0,349	0,523	0,482	0,418	0,277	0,771	0,571	0,644	1

La Tabla Nº 12 recoge las puntuaciones obtenidas en el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. La correlación es positiva en todos los casos y se considera aceptable siempre que es igual o supera el 0,200. La Competencia Matemática es la que mayor correlación tiene con el resto.

1.8.3 Elaboración del índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ISEC).

El análisis factorial permite establecer relaciones entre las variables del contexto relacionadas, tal y como establecen los estudios de PISA, con un componente ocupacional, un componente educativo y un componente de apoyo educativo de los padres hacia los hijos.

El componente ocupacional incluye la profesión de los padres y las madres de acuerdo con la clasificación homologada de profesiones⁶ y la situación laboral⁷. El análisis demuestra un mayor peso de la ocupación (0,869) y la profesión de las madres (0,771) sobre la situación laboral (0,377) y trabajo de los padres (0,653). La carga factorial media es de 0,81 y su fiabilidad del 0,667.

El componente educativo recoge los estudios realizados⁸ por los padres y las madres y el peso explicativo de ambos es semejante (0,856). La carga factorial de este componente es de 0,77 y la fiabilidad de 0,594.

Entre los primeros, el mayor peso explicativo lo tienen el uso del ordenador como herramienta de aprendizaje (0,699), seguido de la existencia de libros de consulta (0,582), un espacio de estudio adecuado (0,413) y las clases fuera del centro como apoyo (0,177). Se excluyen las horas de estudio en cada caso porque no discriminan. En los segundos, el uso de Internet (0,670), la existencia

⁶ 1. Directivos, gerentes de empresas y cargos de la administración pública. 2. Profesionales cualificados: ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, periodistas, profesores, etc. 3. Técnicos y profesionales de nivel medio: electrónicos, enfermeros, agentes comerciales, etc. 4. Administrativos: oficinistas, empleados de bancos, agencias de viajes, seguros, correos, etc. 5. Trabajadores de servicios y comercios: vendedores, camareros, peluqueros, taxistas, transportistas, conserjes, cuidadores, policías, etc. 6. Trabajadores agrarios: agricultores, ganaderos, forestales. 7. Obreros y artesanos: albañiles, carpinteros, electricistas, pintores, mecánicos, instaladores, panaderos, zapateros, etc. 8. Operadores, montadores e instaladores de máquinas, tejidos, calzado, etc. y 9. Peones, personal de limpieza, asistente, pinche, etc.

⁷ Activos, en paro, jubilados y trabajo en casa.

⁸ Primarios o sin concluir los obligatorios; obligatorios, Secundarios postobligatorios, Diplomaturas y Licenciaturas.

de libros para el ocio (0,581), la asistencia a actividades extracurriculares (0,425) y las horas de televisión (0,266). La carga factorial media es de 0,66 y la fiabilidad de 0,436.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin supera el 0,600 y en la prueba de esfericidad de Barlett el nivel crítico sig, está en 0,000. En ambos casos se considera que el análisis factorial realizado es válido.

Para la elaboración del índice estadístico del status socioeconómico y cultural se han utilizado 19338 cuestionarios de familias (11542 de EP y 7846 de ESO) y un valor tipificado de 0 para la media y con una desviación típica de 1.

CATORCE FACTORES AGRUPADOS EN TRES COMPONENTES, CONFIGURAN EL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL UNA VEZ REALIZADO EL ANÁLISIS DE 19338 CUESTIONARIOS DE FAMILIAS.

1.8.4 Elaboración del índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas (IDC).

El análisis factorial, en este caso, se aplica al análisis del currículo a partir de los cuestionarios realizados por los tutores y especialistas que imparten su docencia en 2º de la Educación secundaria obligatoria.

En este caso se analizan seis indicadores agrupados en dos componentes. La definición de estos componentes se ha realizado con la ayuda de ciento veintidós expertos, cuya valoración ha permitido situarlos como inhibidores o favorecedores de la incorporación al currículo de las Competencias básicas.

El componente “inhibidor o limitador” incluye como factores, la organización del currículo en áreas y el uso dominante de los libros de texto. El componente “favorecedor” incluye como factores: la organización del currículo en ámbitos, el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo cooperativo (el más valorado por los expertos) y la práctica de la autoevaluación. El análisis otorga la misma carga a ambos componentes (0,755).

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza el 0,569 y en la prueba de esfericidad de Barlett el nivel crítico sig, está en 0,000. En ambos casos se considera que el análisis factorial realizado es válido aunque la correlación es media.

El análisis realizado del peso de cada uno de los factores otorga el mayor peso para el “Trabajo en equipo” (0,787), seguido de la “Autoevaluación” (0,635), del “Uso de las TIC” (0,584), el uso del libro de texto (-0,436) y, prácticamente inexistente, la organización del currículo en ámbitos (0,083).

Para la elaboración del índice estadístico de desarrollo curricular se han utilizado los 5001 cuestionarios de profesores y tutores y se ha utilizado un valor tipificado de 0 para la media y una desviación típica de 1.

CINCO FACTORES AGRUPADOS EN DOS COMPONENTES CONFIGURAN EL ÍNDICE DE DESARROLLO CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UNA VEZ REALIZADO EL ANÁLISIS DE 5001 CUESTIONARIOS DE PROFESORES.

1.8.5 Análisis de los resultados desde distintas variables o factores.

El informe incluye el estudio de la influencia en los resultados de distintos factores, junto al estudio de los resultados globales y por niveles de las Competencias básicas, los objetivos y procesos. Los relacionados con las

variables personales como el sexo, el año y el momento del nacimiento, la condición de alumnado extranjero y el índice socioeconómico y cultural; los relativos a las variables relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje como el índice de desarrollo curricular y las medidas específicas de apoyo educativo; y las variables del centro docente como su tipología, la presencia de determinados programas, la población escolarizada y la formación del profesorado. Por último, en las conclusiones, se analizan diez líneas de posible crecimiento y mejora.

2ª Parte. Análisis de los indicadores del contexto y de los procesos.

2 Segunda parte. Análisis de los indicadores del contexto y del proceso.

El sistema de indicadores del contexto y de los procesos se organiza en torno a cuatro ámbitos, ocho dimensiones y treinta y seis indicadores. Los datos se obtienen de los cuestionarios del alumnado, las familias, el profesorado y los equipos directivos y del documento "La Educación en Castilla-La Mancha. Informe 2008-2009. Sistema de indicadores". El análisis se realiza mediante contraste de los datos obtenidos en la evaluación y los datos generales.

2.1 Los contextos socioculturales y económicos. En entorno en el que vivimos. Las familias y la propia administración como parte del entorno.

2.1.1 El componente profesional: ocupaciones y situación laboral.

Tabla Nº 13. Componente profesional de las familias del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria. Año académico 2008-2009.

Ocupación	Padre	Madre	Situación laboral	Padre	Madre
1. Directivos, gerentes de empresas y cargos de la administración pública.	9,4	3,2	Activo	87,2	54,2
2. Profesionales cualificados: ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, periodistas, profesores, etc.	11,4	11,2	Jubilado	2,1	0,8
3. Técnicos y profesionales de nivel medio: electrónicos, enfermeros, agentes comerciales, etc.	10,1	8,6	Parado	6,2	8,1
4. Administrativos: oficinistas, empleados de bancos, agencias de viajes, seguros, correos, etc.	7,2	12,6	Tareas domésticas (exclusividad)	0,2	35,4
5. Trabajadores de servicios y comercios: vendedores, camareros, peluqueros, taxistas, transportistas, conserjes, cuidadores, policías, etc.	20,9	13,1	En blanco. No sabe o no contesta	4,3	1,5
6. Trabajadores agrarios: agricultores, ganaderos, forestales.	6,8	1,3	Total	100	100
7. Obreros y artesanos: albañiles, carpinteros, electricistas, pintores, mecánicos, instaladores, panaderos, zapateros, etc.	22,5	1,4	Cuestionarios	7846	
8. Operadores, montadores e instaladores de máquinas, tejidos, calzado, etc.	2,2	1,5			
9. Peones, personal de limpieza, asistente, pinche, etc.	1,4	10,9			
No sabe o no contesta. En blanco.	8,1	36,2			
Total	100,0	100,0			

La Tabla Nº 13 recoge la distribución por su ocupación y situación laboral de las familias del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria evaluado a partir de los 7846 cuestionarios entregados.

Los padres se distribuyen entre las distintas profesiones: en torno al 20% son trabajadores por cuenta ajena o empleados públicos pertenecientes al sector

industrial y de servicios (categorías 5 y 7); en segundo un nivel, en torno al 10%, se encuentran los profesionales liberales de distinto rango (categorías 2 y 3); en el tercero, entre el 5% y el 9%, los directivos (categoría 1), los administrativos (categoría 4) y los trabajadores mas cualificados del sector primario (categoría 8). Y la menor proporción corresponde a los operarios industriales de menor nivel y al peonaje sin cualificar.

En el caso de las madres, lo más relevante es el porcentaje de las que no contestan (36,2%) con una proporción similar a las que se dedican, en exclusividad, a las tareas domésticas; en un segundo nivel se sitúan, en una proporción en torno al 10%, las profesionales cualificadas, administrativas y empleadas en los sectores industriales y servicios; en un escalón inferior, entre el 5 y 9%, las profesiones liberales de menor rango (categoría 3); y el resto con menor proporción.

En Castilla-La Mancha, la media anual de población activa representa el 46,67 % del total de la población. El 88,41% de la población activa está ocupada y el 11,59% parada.

La proporción de padres activos es similar a la media regional y más baja en el caso de las madres. El porcentaje de parados es más bajo y se confirma que es superior en el caso de la mujer.

EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS PADRES Y LAS MADRES ES BASTANTE DIVERSO, CON UNA TENDENCIA DOMINANTE PARA LOS TRABAJADORES Y EMPLEADOS DE LOS SECTORES INDUSTRIAL Y SERVICIOS, PREFERENTEMENTE ACTIVO. 6,5 DE CADA DIEZ MADRES TRABAJAN FUERA DEL HOGAR.

2.1.2 El componente educativo: La formación de las familias.

Tabla Nº 14. Estudios realizados por las familias del alumnado. 2º de la ESO.

Año académico 2008-2009

	Padre	Madre
No completó estudios obligatorios.	13,9	10,2
Estudios obligatorios (EGB, ESO).	35,9	39,3
Estudios de Bachillerato o Formación Profesional.	26,3	25,8
Estudios universitarios medios. Diplomaturas e Ingenierías Técnicas.	8,5	12,2
Estudios universitarios superiores: Licenciados, Ingenieros, Arquitectos.	11,0	10,3
No sabe o no contesta.	4,4	2,2
Total	100,0	100,0
Cuestionarios	7.846	

La Tabla Nº 14 recoge la distribución de las familias por el nivel máximo de estudios alcanzados. En relación con los datos relativos al nivel de formación de la población adulta entre 25 y 64 años, según el Sistema estatal de indicadores de la educación, Edición 2010 del Instituto de Evaluación, la proporción de padres y madres es inferior en aquellos que no alcanzan el nivel de los estudios obligatorios (27,4%) o tienen estudios universitarios (21,8%); y superior en el tramo de estudios obligatorios (31,6%) y de secundaria postobligatoria (21,8%). La proporción de madres supera a la de padres en los tramos obligatorios y universitarios medios.

4,6 PADRES Y 4,8 MADRES DE CADA DIEZ TIENEN ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (CINE 3) O UNIVERSITARIA (CINE 4).

2.1.3 El componente cultural y el apoyo al estudio.

Tabla Nº 15. Entorno educativo del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria.

		Familia s	Alumno s		Familia s	Alumnos	
Libros de ocio	Sí	90,9	84,9	Extracurri culares	53,8	53,4	
	No	8,0	12,5		43,8	42,4	
	No sabe o no contesta	1,1	2,6		2,4	4,2	
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0	
Acceso Internet	Sí	77,6	72,0	Horas de TV.	5,5	10,9	> 4
	No	21,8	27,6		40,1	43,3	2 ó 3
	No sabe o no contesta	0,6	0,4		53,8	43,9	<2
	Total	100,0	100,0		0,6	2,1	Ns / Nc
Muestra		7.846	9.326		100,0	100,0	

La Tabla Nº 15 recoge la información de las familias y el alumnado sobre cuatro indicadores que están relacionados con el “*bienestar cultural*”. La información general nos dice que la población castellano-manchega lee menos periódicos y consume más televisión que el promedio nacional y, en los porcentajes de implantación de ordenadores, el uso de Internet está por debajo de la media nacional.

En el caso del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria, los libros de lectura están presentes en nueve de cada diez hogares, en siete tienen acceso a Internet, cinco alumnos participan en actividades culturales de ocio (extracurriculares) fuera del horario escolar y las dos o más horas de televisión diarias las supera, como promedio, el 45% de los alumnos según las familias y el 54% según los propios alumnos.

Tabla Nº 16. Apoyo de las familias al estudio.

		Familias	Alumnos		Familias	Alumnos
Lugar de estudio	Sí	94,7	84,6	Libros de consulta	96,9	93,2
	No	4,4	12,6		2,7	5,9
	No sabe o no contesta	0,9	2,8		0,5	0,8
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0
Uso del ordenad or	Sí	90,1	86,6	Clases particula res	24,8	25,2
	No	9,4	12,8		72,8	71,2
	No sabe o no contesta	0,5	0,5		2,4	3,7
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0
Horas de estudio y tareas en casa	Más de 4	8,8	8,9			
	2 ó 3	51,6	48,4			
	Menos de dos	38,6	38,2			
	No sabe o no contesta	1,1	4,4			
Muestra		7.846	9.326			

La Tabla Nº 16 reúne información sobre las medidas de apoyo familiar que inciden de manera directa en el estudio. Ocho o nueve de cada diez alumnos tienen un lugar adecuado, utilizan el ordenador y cuentan con libros de consulta; casi seis, estudia dos o más horas diarias, y el 25% asiste a “*clases particulares*” de refuerzo fuera del centro docente.

2.1.4 El sistema educativo: los recursos movilizados para la educación.

El Producto Interior Bruto (PIB) de Castilla-La Mancha está por debajo de la media del país pero el gasto público en educación ocupa uno de los primeros lugares y el gasto medio por alumno y alumna ha crecido de forma continua.

Los recursos se invierten para dar respuesta a una población en edad de escolarización en una de las Comunidades Autónomas con mayor crecimiento de la población en los últimos años. Castilla-La Mancha ocupa el noveno lugar por el número total de habitantes y representa el 4,43% de la población total del Estado español. La distribución dispersa de la población⁹ determina el gasto educativo. La población rural supera la media nacional, representa el 15,7% del total regional y vive en el 79,1% de los municipios. Por el contrario, en el 0,7% de los municipios mayores de 50.000 o más habitantes se acumula el 20,9% de la población.

Además de la inversión en infraestructuras y equipamiento; el profesorado, que representa el 5,02% del total existente en el territorio nacional ha crecido el 38,5%, con respecto al 2000-2001 con un porcentaje de interinos del 21%; los materiales curriculares son gratuitos para el 100% del alumnado, el número medio de ordenadores por unidad es de dos, y todos los profesionales tienen un ordenador.

2.2 Los protagonistas: Alumnado singular y heterogéneo.

La población escolarizada en Educación secundaria obligatoria desciende el 2,03% con respecto al año académico anterior y representa el 4,91% del alumnado escolarizado en el territorio nacional. La población de 2º representa el 27,5% del total escolarizado en la Educación secundaria obligatoria.

2.2.1 La distribución por sexos, edades y fechas de nacimiento. La tasa de idoneidad y la esperanza de vida escolar.

El 51,7% del alumnado participante son chicos y el 48,3% chicas. Esta distribución es representativa del reparto de sexos que se da en el conjunto de la de la Educación secundaria obligatoria.

Tabla Nº 17. Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999-2000 / 2007-2008.

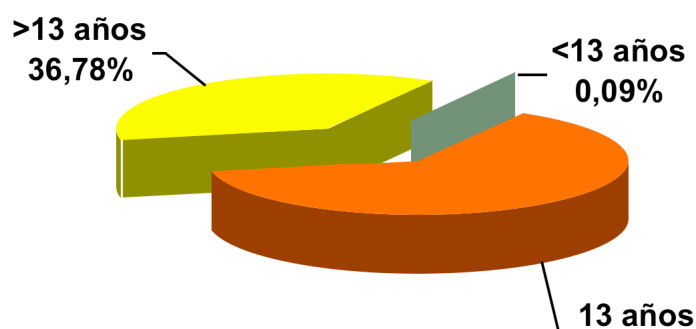
	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
Media nacional 1999-2000	95,4	92,9	87,6	76	63,8
Castilla-La Mancha 1999-2000	95,9	92,2	86,6	72,2	57
Castilla-La Mancha 2007-2008	90,9	85,4	79,0	62,2	53,5
Media nacional 2007-2008	93,9	89,2	83,5	66,2	57,5

Fuente. Estadísticas de la Educación en España, 2007/ 2008. ME

⁹ La densidad de población de 25,7 habitantes por Km² es la más baja de todas las Comunidades Autónomas.

La Tabla N° 17 describe como, en el primer año de la Educación secundaria obligatoria, el 79% del alumnado está escolarizado en el curso que le corresponde por edad y al concluir esta etapa, la proporción baja al 62,2%.

Gráfico N° 3. Distribución de la población de 2º de la ESO que participa en la evaluación de diagnóstico por edades.



El Gráfico N° 3 recoge una Tasa de idoneidad del 63,13% en 2º de la ESO, cerca de dieciséis puntos por debajo de la tasa a los 12 años.

El 36,8% ha repetido curso y el 0,09% adelanta su escolarización en, al menos, un año. Este último porcentaje es idéntico al establecido para toda la etapa. Su causa es la aprobación de un expediente por altas capacidades intelectuales.

5,2 DE CADA DIEZ ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO SON CHICOS Y 4,8 SON CHICAS. 6,3 ESTÁN ESCOLARIZADOS EN EL CURSO QUE LE CORRESPONDE POR EDAD.

Tabla N° 18. Distribución de la población de 13 años por el trimestre en el que se produce su nacimiento

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Cuarto trimestre
24,79%	26,97%	25,23%	23,01%

El alumnado con 13 años se distribuye en una proporción semejante en los cuatro trimestres del año de nacimiento aunque se observa un porcentaje menor en el cuarto.

El alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria lleva escolarizado ocho de los **12,5** que se estiman como **esperanza de vida escolar a los 6 años** o de permanencia en la enseñanza no universitaria. Es un promedio inferior a la media nacional.

2.2.2 El alumnado inmigrante.

La población inmigrante escolarizada en Castilla-La Mancha representa el 8,07% del total de la población inmigrante escolarizada en el territorio nacional.

La población inmigrante escolarizada en las enseñanzas de régimen general en el año académico 2008-2009 representaba el 9,8% en la Educación secundaria obligatoria (por debajo de la media nacional).

Tabla N° 19. Alumnado inmigrante matriculado, inscrito y evaluado. Porcentajes sobre el total del alumnado y tasas de inscripción y participación.

Matriculados	% total de alumnado matriculado	Inscritos	% total de alumnado inscrito	Tasa de inscripción	Evaluable	% total de alumnado evaluado	Tasa de participación
2385	9,6	2378	9,9	99,7	2130	9,5	89,6

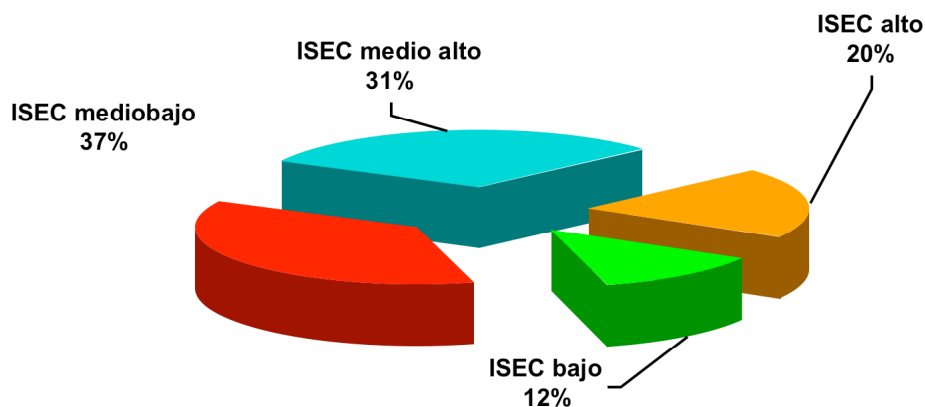
La población inmigrante en 2º de la ESO está 0,2 décimas por debajo de la media regional para toda la etapa en cuanto al alumnado matriculado aunque la proporción es semejante en los inscritos y los evaluados. La tasa de inscripción es del 99,66 y la de participación del 95,7% sobre el total de matriculados. Con carácter general, el 91,24 está escolarizado en centros de titularidad pública y el 8,75% en centros privados; el 49,75% son varones y el 50,24% mujeres.

La población inmigrante se distribuye en 64 nacionalidades destacando por su número los rumanos, marroquíes, ecuatorianos y colombianos. El 50% utiliza el castellano como lengua materna, catorce puntos sobre la media (36,2%) de los inmigrantes escolarizados que la utilizan; el 32% son europeos, el 17% africanos y el 1% asiáticos.

LOS INMIGRANTES REPRESENTAN EL 9,55% DEL ALUMNADO EVALUADO Y REALIZA LA EVALUACIÓN EL 89,6%.

2.2.3 La distribución por el Índice Socioeconómico y cultural.

Gráfico N° 4. Distribución de la población de 2º de la Educación secundaria obligatoria por el ISEC.

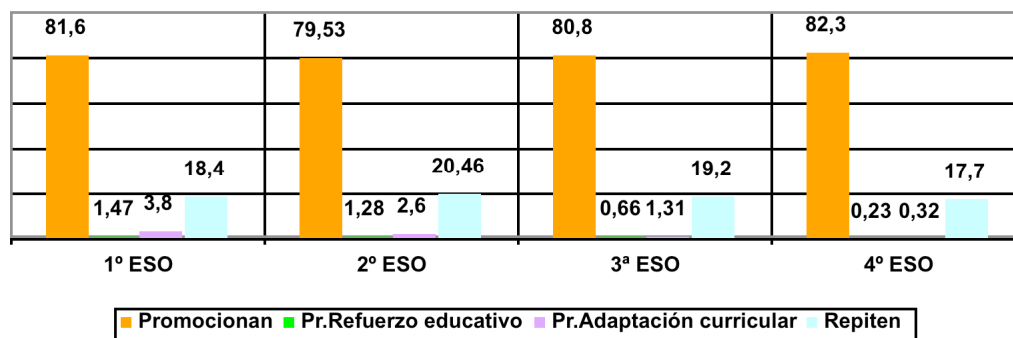


El 68% de la población de 2º de la Educación secundaria obligatoria se sitúa en los niveles intermedios del ISEC. El 20% tiene un ISEC alto y el 12% un ISEC bajo.

La distribución se realiza en función de la media obtenida con un error de estimación del 1,4 para los niveles con mayor proporción y del 3,5 para los situados en los extremos.

2.2.4 La distribución del alumnado por los niveles de rendimiento escolar. Promoción y repetición. Expectativas del alumnado y del profesorado sobre la competencia de los alumnos.

Gráfico N° 5. ESO. Porcentaje de alumnado que promociona. Año académico 2008-2009.



El Gráfico N° 5 representa el porcentaje de alumnado que promociona en cada uno de los cursos. En 2º de la ESO promocionan ocho de cada diez alumnos y de ellos, uno con refuerzo educativo y tres con adaptación curricular.

Tabla N° 20. Tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2). Evolución.

	1999-00	2006-07
Tasa bruta del Estado español	73,4	69,1
Tasa bruta de Castilla-La Mancha	65,3	66,5
Total titulados de Castilla-La Mancha	71,2	77,7

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias, 2007-2008 ME

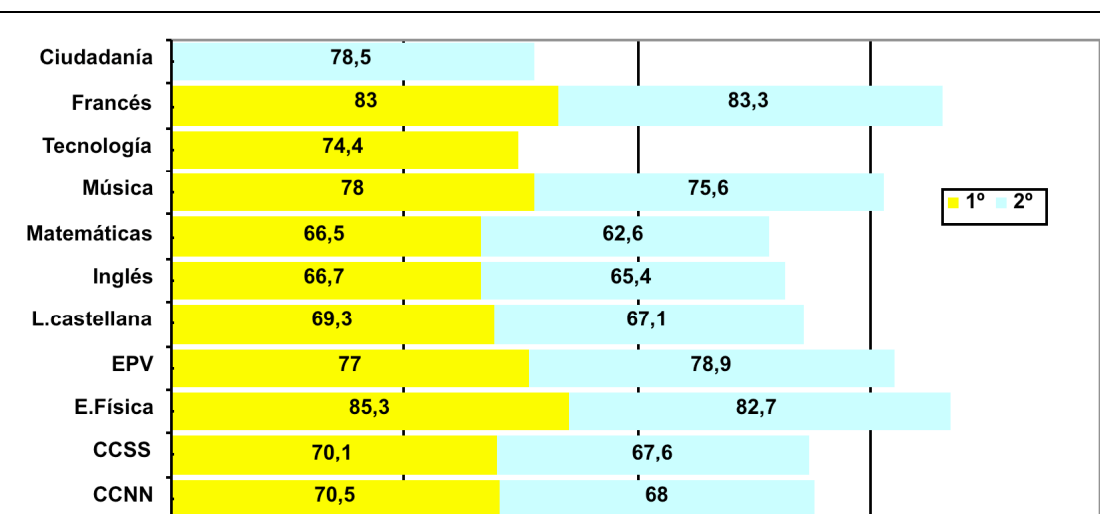
La Tabla N° 20, "Tasa bruta de titulados en la ESO", indica que el 66,5% de alumnos de 15 años titulan en Castilla-La Mancha y el 69,1% en el conjunto del Estado español. La "tasa neta de titulados" alcanza el 77,7% en el 2006-2007 y el 79,55 en el 2007-2008. El porcentaje asciende al 82,55% en el caso de las chicas y baja al 76,55% en los chicos.

Tabla N° 21. Las tasas de abandono prematuro de la población entre los 18 y 24 años.

	Hombres		Mujeres		Total	
	Castilla-La Mancha	Estado Español	Castilla-La Mancha	Estado Español	Castilla-La Mancha	Estado Español
2008	43,0	38,0	30,1	25,7	36,8	31,9

Las tasas de abandono escolar prematuro (población entre 18 y 24 años que no sigue estudios) en Castilla-La Mancha son más altas en los chicos que en las chicas y superan la media del Estado español y de la Unión Europea (14,8% en el 2008).

Gráfico N° 6. Resultados académicos en 1° y 2° de la Educación secundaria obligatoria. Año académico 2008-2009.



El Gráfico N° 6 describe los resultados escolares en las distintas materias. Educación física, Tecnologías, Educación Plástica y Visual, Música y el segundo idioma son las materias con mayor porcentaje de éxito; en un segundo nivel de éxito o dificultad se encuentran las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales; y, por último, los menores porcentajes de éxito se dan en Matemáticas, primera Lengua extranjera y Lengua castellana.

Tabla N° 22. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

Nivel	Rendimiento escolar	%
1	Insuficiente en cinco o más materias.	29,08
2	Insuficiente en 3 y 4 materias.	11,00
3	Insuficiente en 1 ó 2 materias independientemente del resultado obtenido en el resto.	15,73
4	Alguna materia suficiente y calificaciones positivas en el resto.	18,13
5	Las calificaciones se distribuyen entre bien, notable y sobresaliente.	10,59
6	Las calificaciones incluyen, únicamente, sobresalientes y notables.	15,47

La Tabla N° 22 recoge la distribución del alumnado de 2° de la ESO en seis niveles de rendimiento de acuerdo con los datos obtenidos en la segunda evaluación del 2009. El 44,19% obtiene suficiente en todas las áreas y el 59,9% está en condiciones de promocionar con una o dos materias insuficientes. De acuerdo con los resultados de la segunda evaluación cuatro de cada diez alumnos no promocionarían aunque, realmente, son dos los que no promocionan y 0,4 los que lo hacen con medidas de apoyo.

Tabla Nº 23. Expectativas del alumnado y de los tutores sobre la capacidad de aprender

	Alumnado	Tutor
Tengo dificultades.	8,7	8,7
Soy capaz pero no me gusta estudiar.	30,7	57,6
Se me dan bien algunas materias	30,2	1,3
Se me dan bien y me gusta.	28,7	28,0
No sabe o no contesta.	1,6	4,5
Total	100,0	100,0

La Tabla Nº 23 distribuye las expectativas del alumnado entre el esfuerzo, la capacidad para algunas materias y en todas y las de los tutores, entre el esfuerzo limitado, seis de cada diez, y las personas que destacan, tres. Las expectativas se alejan tanto de los niveles de rendimiento como de los resultados académicos.

2.2.5 La distribución del alumnado por sus necesidades específicas de apoyo educativo. Respuesta específica que reciben.

Tabla Nº 24. Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de Apoyo educativo en Educación secundaria obligatoria.

Necesidades educativas especiales.	2,5
Otras necesidades específicas ¹⁰ .	1,5
Altas capacidades intelectuales.	0,09
Necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas al contexto sociocultural. ¹¹	5,15

El alumnado con necesidades educativas especiales de Castilla La Mancha representa el 9,79% del total escolarizado en el territorio nacional. El 84,81% está escolarizado en los centros docentes ordinarios. Dentro de este colectivo el alumnado diagnosticado por los test de inteligencia como discapacitados psíquicos representa el 64% del total. El 9,7% está escolarizado en la Educación secundaria obligatoria.

La Tabla Nº 24 recoge como el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es un porcentaje de alumnos inferior al que promociona con medidas de refuerzo y apoyo y está muy por debajo de aquellos que se sitúan, por su rendimiento, en los niveles 1 y 2. El 4,3% del alumnado que participa en la Evaluación de diagnóstico recibe algún tipo de apoyo escolar, el 4,9% en el caso de los chicos y el 3,6% en el caso de las chicas. Si se suma al 4,3% el 1% de alumnado excluido, se obtiene un porcentaje aproximado en 2º de la Educación secundaria obligatoria establecido para el conjunto de la etapa.

¹⁰ Integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad extranjera. Integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad española. Retraso madurativo. Trastornos del lenguaje y la comunicación. Trastornos de aprendizaje

¹¹ Extranjeros con conocimiento del castellano. Extranjeros sin conocimiento del castellano. Minoría étnica. Desventaja socio-educativa. Riesgo socio-familiar y/o protección al menor. Itinerancia y/o temporero. Hospitalización y/o larga convalecencia

SIETE DE CADA CIENT ALUMNOS PRESENTA NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. DE ESTOS ALUMNOS, SEIS DE CADA DIEZ HA PARTICIPADO EN LA EVALUACIÓN.

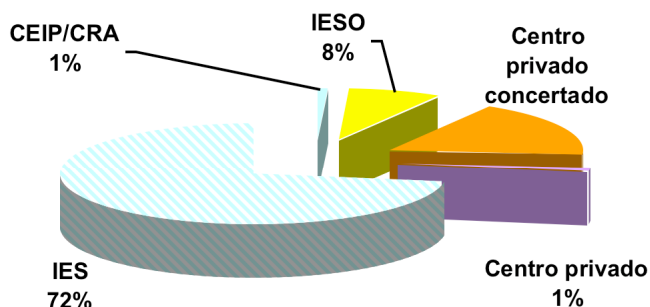
2.2.6 El acceso a otras lenguas.

El 99,7% del alumnado cursa inglés como primera lengua y el 0,3% francés. El 49,8% del alumnado realiza la Unidad de Evaluación de lengua francesa y el 80,4% la de lengua inglesa.

2.3 Los contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1 El centro docente y su entorno. Modelos. Distribución de la población. Población escolarizada. Índice de estatus socioeconómico y cultural. Centros singulares.

Gráfico N° 7. Distribución de la población de 2º de la Educación secundaria obligatoria que participa en la evaluación de diagnóstico por la tipología de los centros docentes.



La distribución geográfica de población y la titularidad determinan la existencia de diferentes modelos de centros docentes. En Castilla-La Mancha, la red de centros docentes de titularidad pública que imparte Educación secundaria representa el 62% y escolariza el 80,5% del alumnado. En el Gráfico N° 7 se observa una proporción similar en el alumnado de 2º de la ESO (81%). El 72% está escolarizado en los IES, el 18% en centros privados concertados, el 8% en IESO o Secciones y el 1% en centros privados, en los CEIP (0,8%) y los CRA (0,1%).

Los IES y los IESOS comparten el modelo de centro pues las diferencias vienen marcadas por las etapas que imparten, el número de grupos que escolarizan por nivel y la estructura interdisciplinar de aquellos Departamentos de coordinación didáctica que tienen un único profesor por materia.

Los centros privados, privados concertados y los CEIP o CRA en los que se imparte el primer ciclo de la Educación secundaria obligatoria tienen en común, la reducción del número de profesores por alumno. En el caso de los centros privados o privados concertados, el 97,5% imparte todas las etapas, el 0,6 Educación primaria y secundaria y el 2% secundaria.

DE ACUERDO CON EL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL ELABORADO, EL 0,7% DE LOS CENTROS DOCENTES ESCOLARIZAN ALUMNADO EN SU MAYORÍA CON UN NIVEL BAJO; EL 52,1% CON UN NIVEL MEDIO BAJO, EL 44% MEDIO ALTO Y EL 2,1% ALTO.

Tabla Nº 25. Distribución de los centros por la proporción de inmigrantes escolarizados

	Total	Castellano como lengua materna	
Mayor del 9%.	23,4	Mayor del 60%.	29,7
Entre el 7% y el 9%.	14,5	Entre el 50% y el 60%.	11,7
Menor del 7%.	39,3	Menor del 50%.	35,6
No sabe, no contesta o en blanco	22,7	No sabe no contesta o en blanco	23,0
Total	100,0	Total	100,0
Muestra de centros	427		

La Tabla Nº 25 recoge, a juicio de los equipos directivos, la distribución porcentual de inmigrantes y, dentro de ellos, de aquellos que tienen el castellano como lengua materna. El 23% de los centros docentes supera la proporción del 9% de inmigrantes escolarizados y se acerca a la tasa media regional del 9,8%.

EL CASTELLANO ES LA LENGUA MATERNA DEL 50% DE LOS INMIGRANTES EN CUATRO DE CADA DIEZ CENTROS DOCENTES.

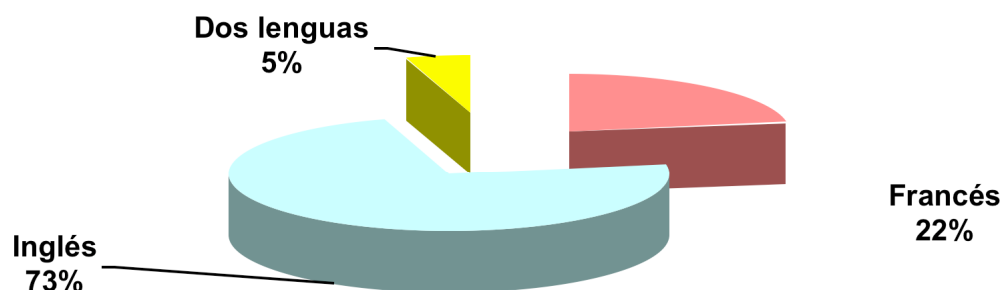
Tabla Nº 26. Distribución de los centros por la proporción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado.

	Total	Diagnosticado	
Mayor del 20%.	3,3	Mayor del 30%.	38,9
Entre el 15% y el 20%.	12,2	El 30%.	1,6
Menor del 15%.	61,6	Menor del 30%.	35,8
No sabe, no contesta o en blanco.	22,9	No sabe, no contesta o en blanco.	23,6
Total	100,0	Total	100,0
Muestra	427		

La Tabla Nº 26 recoge, a juicio de los equipos directivos, la distribución porcentual de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, dentro de ellos, de aquellos a los que se les ha realizado una evaluación psicopedagógica por sus necesidades educativas especiales. El 15,3% de los centros docentes supera la proporción del 15% de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

CUATRO DE CADA DIEZ ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO HA SIDO DIAGNOSTICADO POR LOS RESPONSABLES DE ORIENTACIÓN.

Gráfico Nº 8. Distribución de los centros docentes en función del idioma de la sección bilingüe.



Con carácter singular, se estudian los resultados de aquellos centros docentes de titularidad pública que son Secciones bilingües. Sobre un total de 146 centros docentes, 85 están en la ESO (54% en IES y 4 % en IESO). El 22 % son de francés, el 73% de inglés y el 5% de ambas lenguas.

A partir de los datos disponibles en la aplicación informática Delphos correspondientes al año académico 2009-2010, se puede estimar que recibían enseñanzas bilingües en el 2008-2009, el 6,9% del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria.

2.3.2 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados, entre otros, por la distribución horaria de las materias del currículo, el número de alumnos que conforman los grupos y por el total de profesores que interviene en cada uno de ellos.

Tabla Nº 27. Dedicación horaria anual de 1º a 3º de la Educación secundaria obligatoria: Distribución de incremento sobre las enseñanzas mínimas.

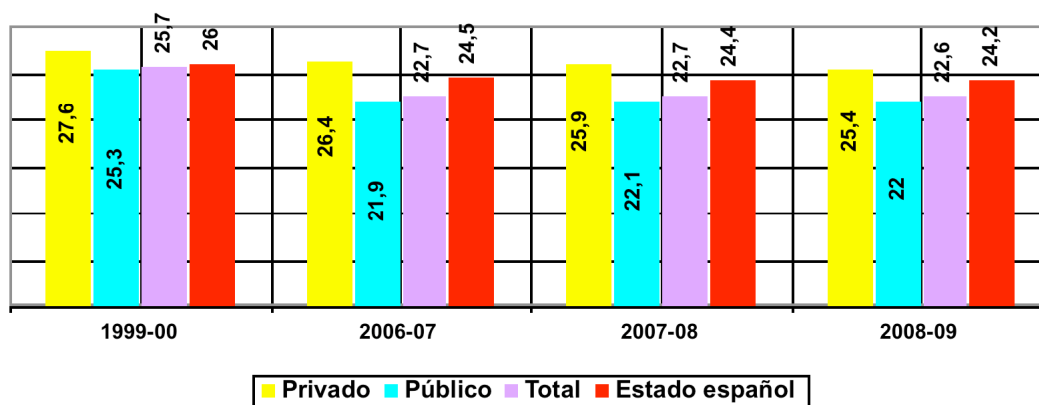
	Enseñanzas Mínimas	Castilla-La Mancha	Incremento %
Ciencias de la naturaleza	230	350	52,17
Ciencias sociales, geografía e historia	210	315	50
Educación física	105	210	100
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (2º)	35	70	100
Educación plástica y visual	105	175	67
Lengua castellana y literatura	350	420	20
Lengua extranjera	315	385	22,22
Matemáticas	280	385	37,5
Música	105	175	67
Tecnologías	140	210	50
Religión	140	140	0
Tutoría	--	105	100

El currículo¹² de 2º de la Educación secundaria obligatoria entra en vigor en el año académico 2008-2009. El decreto contempla la posibilidad de establecer ámbitos y de incorporar una hora de lectura semanal como decisión del centro. Todas las materias tienen un incremento horario sobre el establecido por las enseñanzas mínimas. El incremento más significativo se produce en las materias artísticas, Educación física y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los tres primeros cursos de la ESO.

Los centros docentes tienen autonomía para definir el currículo dentro de los límites establecidos por la Orden de 12 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el horario y la distribución de las materias en la Educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 20 de junio). Los alumnos tienen la posibilidad de optar por cursar en primero o en segundo, la Educación plástica y visual y la Música.

¹² Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

Gráfico Nº 9. Ratio media de alumnado por unidad en la educación secundaria obligatoria. Evolución.



El Gráfico Nº 9, describe uno de los efectos directos del incremento de los recursos, el descenso de la proporción media de alumnos y alumnas por aula. La reducción es gradual, está por debajo del tope establecido por la norma básica, y es inferior en los centros de titularidad pública que privada, y en Castilla-La Mancha que en el promedio del Estado español.

En el caso de 2º de la Educación secundaria obligatoria, se evaluaron 1153 grupos con una ratio media por grupo de 20,6 alumnos. La proporción es inferior a la establecida en el conjunto de la etapa en ese mismo año académico. El 3,2% de los centros docentes tienen un solo grupo, el 28% dos, el 15,2% tres, el 26,6% cuatro, el 15% cinco, el 7,9% seis y el 4,16%, siete u ocho grupos.

2.3.3 El currículo y las Competencias básicas.

La incorporación de las Competencias básicas, objeto de la evaluación, es un proceso a medio y largo plazo que se inicia con la implantación del currículo. Las Competencias básicas se integran en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

Gráfico Nº 10. Organización del currículo

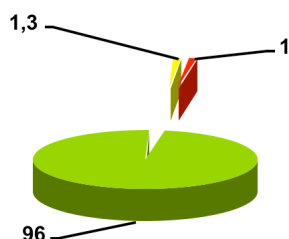
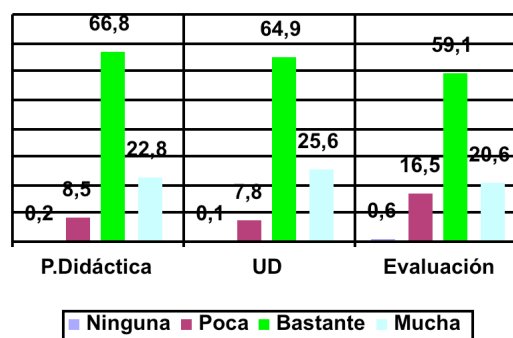


Gráfico Nº 11. Incorporación de las Competencias básicas en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

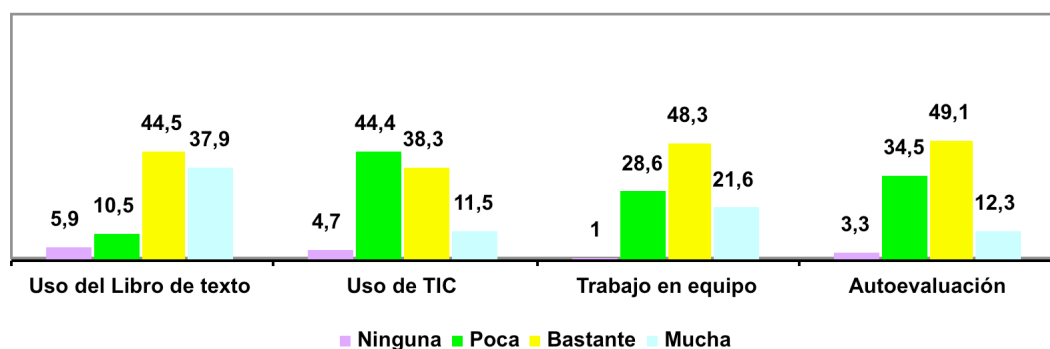


Muestra: 5001.

La distribución por materias es la forma habitual que tiene el profesorado de organizar el currículo. El 23%, 26% y 21% del profesorado incorpora mucho las

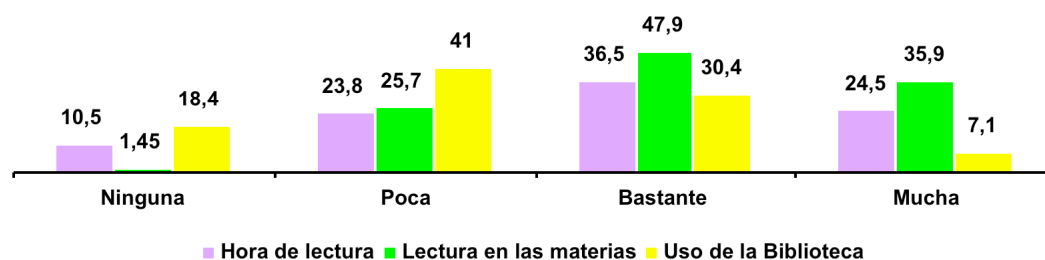
Competencias básicas transversales¹³, respectivamente, a la programación, a las unidades didácticas y a la evaluación. El 66,8%, 64,9% y 59,1%, en cada caso, las incorpora bastante y el 8,7%, 7,9% y 17,1%, respectivamente, poco o nada.

Gráfico N° 12. Estrategias metodológicas.



El profesorado de 2º de la ESO utiliza mucho o bastante el libro de texto en el 97,4% de los casos; las TIC, el 49,8%; el trabajo en equipo, el 69,9% y la autoevaluación, el 61,4%.

Gráfico N° 13. Desarrollo del Plan de Lectura.



El Plan de Lectura forma parte del currículo y la decisión de incorporar la hora de lectura en el horario corresponde a cada centro docente. La citada hora está implantada bastante o mucho para el 61% del profesorado de 2º de la ESO; la lectura en las materias para el 83,8%; y la biblioteca la utiliza, el 37,4%. A la pregunta sobre las medidas de respuesta al alumnado, el 96,5% no contesta.

2.3.4 La formación del profesorado.

Tabla N° 28. Participación del profesorado en programas de formación en centros y de innovación en los tres últimos años académicos.

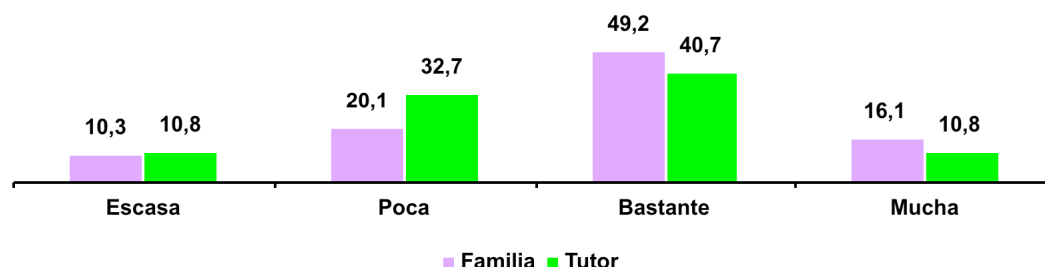
	Participación en PFC	Participación en PIE
Sí	52,2	46,4
No	22,7	29,3
No responden	25,1	24,4
Total	100,0	100,0
Muestra	427	

¹³ Competencias en Tratamiento de la Información y competencia digital, Social y ciudadana, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal y Emocional.

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla N° 28, según los equipos directivos, el 52,2% de los centros docentes ha participado en programas de formación en centros y el 46,4% en proyectos de innovación.

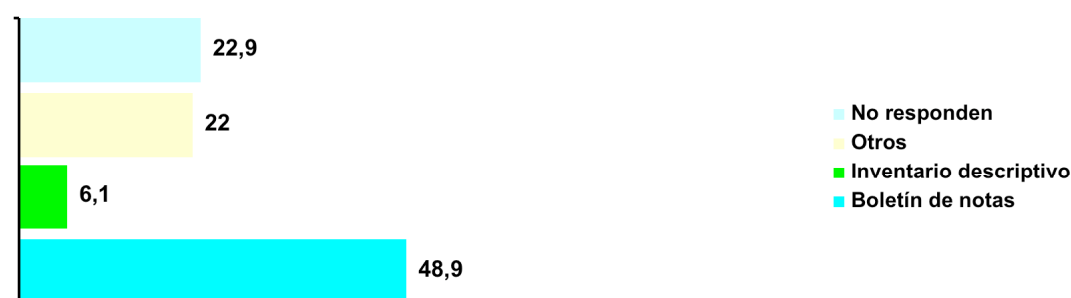
2.3.5 La participación de las familias.

Gráfico N° 14. Participación de las familias en las actividades de la tutoría.



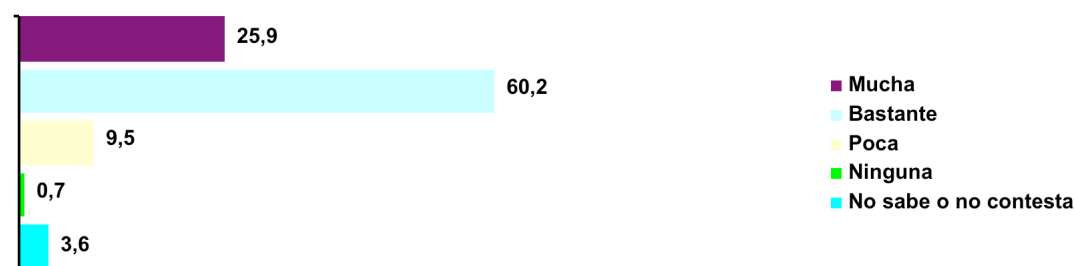
El Gráfico N° 14 describe como, según las propias familias, la mitad de ellas participa bastante en la tutoría, la proporción baja al 40% según los tutores. Existe mayor discrepancia entre ambas fuentes al valorar con mucho o poco esa participación.

Gráfico N° 15: Procedimientos de información a familias.



El 48,9% de los centros docentes utilizan el boletín de notas para informar a las familias. El 6,1% usa inventarios descriptivos y el 22% otros procedimientos.

Gráfico N° 16: Satisfacción de las expectativas de las familias hacia el centro docente.



El Gráfico N° 16 recoge como seis de cada diez familias consideran satisfechas sus expectativas bastante y tres, mucho.

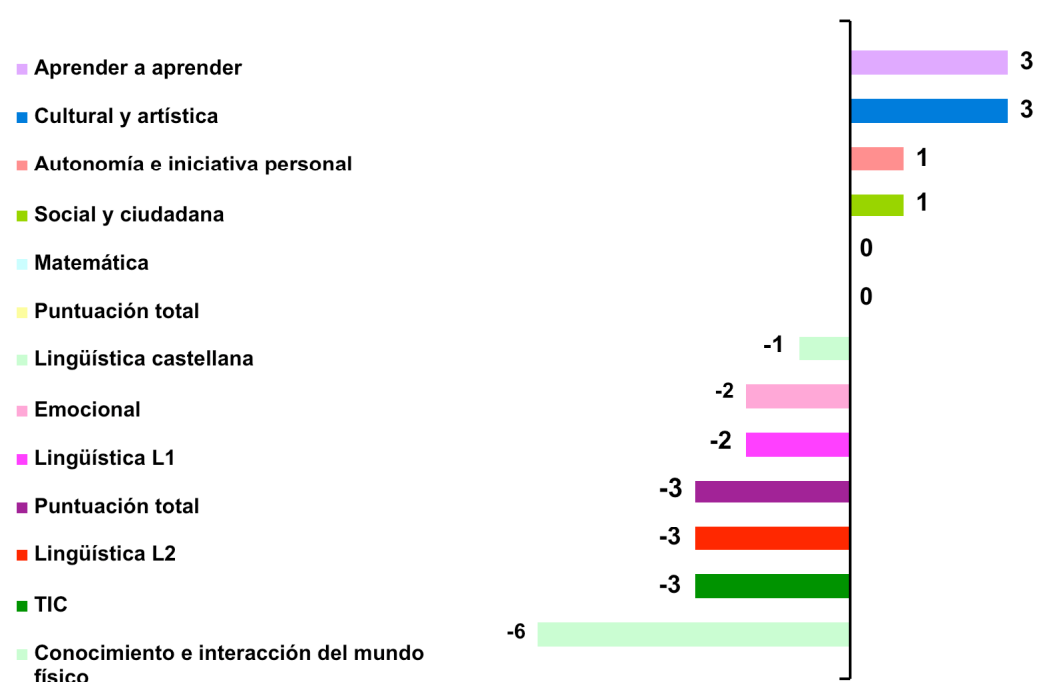
3ª Parte. Resultados.

3 Tercera parte. Resultados.

En esta tercera parte, se describen los resultados obtenidos globalmente y en cada una de las Competencias básicas; la distribución de la población según los niveles de logro o rendimiento en cada una de ellas; la distribución y descripción de la habilidad del alumnado por indicadores, competencia básica y nivel; y la distribución de los resultados según el nivel de desarrollo alcanzado en los objetivos generales de la etapa y los procesos.

3.1 Resultados globales. El alumno medio de Castilla-La Mancha.

Gráfico N° 17. Puntuaciones alcanzadas en cada una de las Competencias básicas en 2º de la Educación secundaria obligatoria.



Los resultados se presentan, tal y como se describen en el apartado 1,8, en una escala continua en la que 500 es el promedio de las puntuaciones y la desviación típica es de 100, de tal manera que, aproximadamente, dos terceras partes del alumnado participante se sitúa entre 400 y 600 puntos. En esa misma escala se sitúa la puntuación total obtenida en el conjunto de los indicadores sin tener en cuenta su distribución por competencias.

Una vez representado en el Gráfico N° 17, el promedio de las puntuaciones como equivalente a 0, las distintas Competencias básicas y la puntuación total de la Comunidad Autónoma se sitúan por encima y orientados hacia la derecha, todas aquellas que superan los 500 puntos y por debajo a la izquierda, las que no alcanzan esa puntuación.

Las puntuaciones obtenidas se agrupan en torno al promedio y las diferencias se reducen a 9 puntos entre las Competencias Cultural y artística (503), Aprender a aprender (503) y Conocimiento e Interacción con el mundo físico (494). La distancia entre Competencias básicas no es significativa.

El alumnado “medio” de 2º de la Educación secundaria obligatoria demuestra:

- Mayor habilidad para utilizar los conocimientos artísticos (503) y las estrategias de aprendizaje (503).
- Una habilidad más limitada para utilizar el conocimiento científico (494), las herramientas informáticas (497) y escribir en ambas lenguas extranjeras (497 y 498).

LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS NO SON CALIFICACIONES. LAS PUNTUACIONES PROMEDIO OSCILAN ENTRE LOS 503 PUNTOS DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER Y CULTURAL Y ARTÍSTICA Y 494 DE LA COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO. LAS DIFERENCIAS ENTRE COMPETENCIAS BÁSICAS NO SON SIGNIFICATIVAS.

Tabla Nº 29. Promedios y dispersión de los resultados por Competencias básicas.

	Media	Error Típico	Extremos		Desviación Típica	Coeficiente de variación
			Inferior	Superior		
Lingüística castellana	499	1,11	496,78	501,22	164	32,87
Lingüística L1 (inglés)	498	0,81	496,37	499,63	109	21,89
Lingüística L2 (francés)	497	1,12	494,76	499,24	118	23,74
Matemática	500	1,09	497,83	502,17	161	32,20
Conocimiento e interacción del mundo físico	494	1,05	491,89	496,11	156	31,58
Cultural y artística	503	1,06	500,88	505,12	153	30,42
Tratamiento de la información y competencia digital	497	1,04	494,93	499,07	148	29,78
Social y ciudadana	501	0,84	499,31	502,69	125	24,95
Aprender a aprender	503	1,13	500,74	505,26	168	33,40
Autonomía e iniciativa personal	501	1,03	498,94	503,06	153	30,54
Emocional	498	1,03	495,94	500,06	153	30,72
Puntuación total	497	1,31	497,37	502,63	195	39,00
Puntuación promedio	500	0,0	400	600	100	20,00

La Tabla Nº 29 recoge el “error típico”¹⁴ de la media de cada una de las Competencias básicas que, dado su carácter censal, es inferior al obtenido en otros estudios nacionales e internacionales. Además, incluye los límites extremos en los que se mueve la puntuación media, la desviación típica y el coeficiente de variación¹⁵.

La desviación típica permite conocer la variabilidad u homogeneidad de los resultados obtenidos por el alumnado con respecto a la media. Se observa, con carácter general, que supera en todas las Competencias básicas el promedio de 100 y que los valores son distintos según cada una de ellas. Las diferencias entre alumnos son mayores en las Competencias en Aprender a aprender (168), Comunicación lingüística castellana (164) y Matemática (118) y menores en Tratamiento de la información y competencia digital (125) y en la Competencia lingüística en lenguas extranjeras (109 y 118).

El coeficiente de variación permite comparar variables mediante una interpretación porcentual del grado de variabilidad. Existe, por tanto una

¹⁴ Significativo en un 0,05 para un nivel de confianza del 95%.

¹⁵ Cociente entre la desviación típica y la media aritmética, multiplicado por 100.

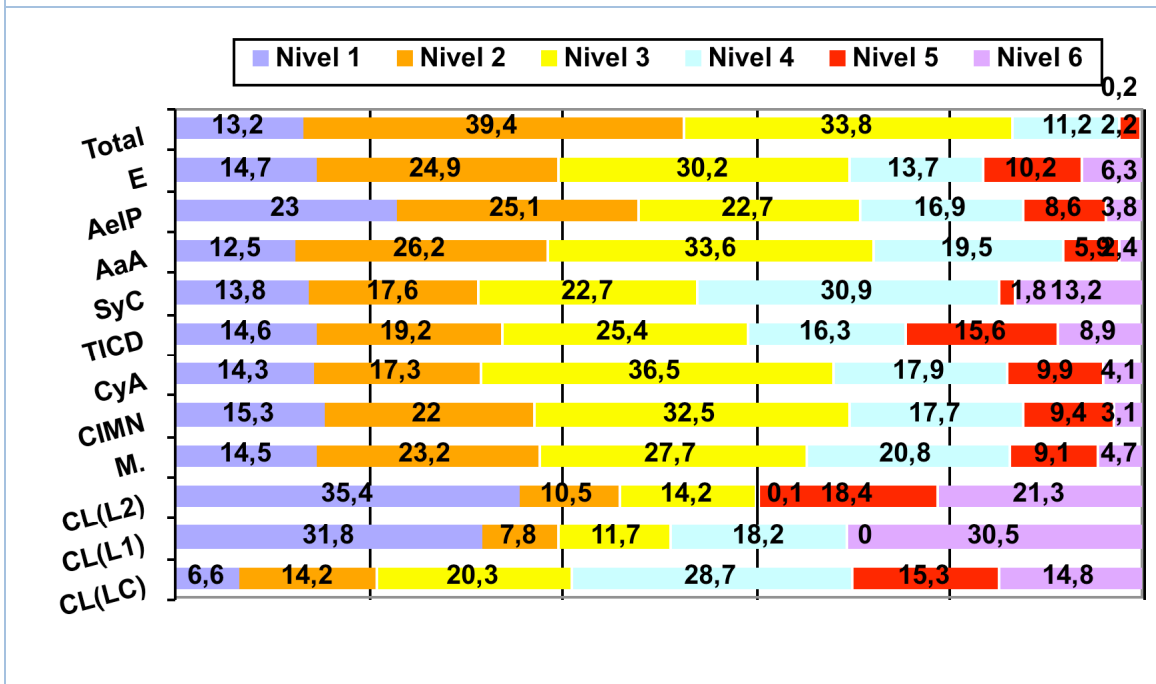
correspondencia con los datos aportados por la desviación típica, pues confirma la mayor o menor heterogeneidad en las distintas Competencias básicas.

LOS MAYORES NIVELES DE DISPERSIÓN Y VARIABILIDAD SE DAN EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE APRENDER A APRENDER, COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUA CASTELLANA Y MATEMÁTICA. LOS MENORES EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUAS EXTRANJERAS.

3.2 Distribución de la población por niveles de logro o rendimiento en todas las Competencias básicas.

De acuerdo con lo descrito en el apartado 1.8. Análisis y consideraciones técnicas, la población se distribuye en seis niveles de logro en función de la escala dificultad y habilidad. Los seis niveles de logro resultan de situar a dos tercios de la población entre los niveles 400 y 600 y distribuir el resto, de acuerdo con un índice de dificultad (n_1) que sitúa la población restante en los niveles 1 (tres cuartos) y 6 (un cuarto). La amplitud de cada intervalo es de 0,80, El primer nivel de rendimiento (*nivel 1*) se corresponde con el nivel de logro bajo y el último (*nivel 6*) con el alto. El nivel intermedio se define como aceptable y se diferencia según el grado de logro en “intermedio bajo” (*nivel 2*), “Intermedio medio bajo” (*nivel 3*), “intermedio medio alto” (*niveles 4*) e intermedio alto (*nivel 5*). El índice de dificultad (n_1), para establecer el primer nivel de logro y distribuir la población, varía entre 0,0 y -1,95 en función del porcentaje de población que sitúan en los niveles de logro intermedios.

Gráfico N° 18. Niveles de logro en Educación secundaria obligatoria.



El alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria se distribuye de acuerdo con los distintos niveles de logro:

- El 13,2% tiene un nivel bajo, una vez analizados el conjunto de indicadores, como resultado total. Este porcentaje se supera en todas las

Competencias básicas menos en Aprender a aprender y Comunicación lingüística castellana.

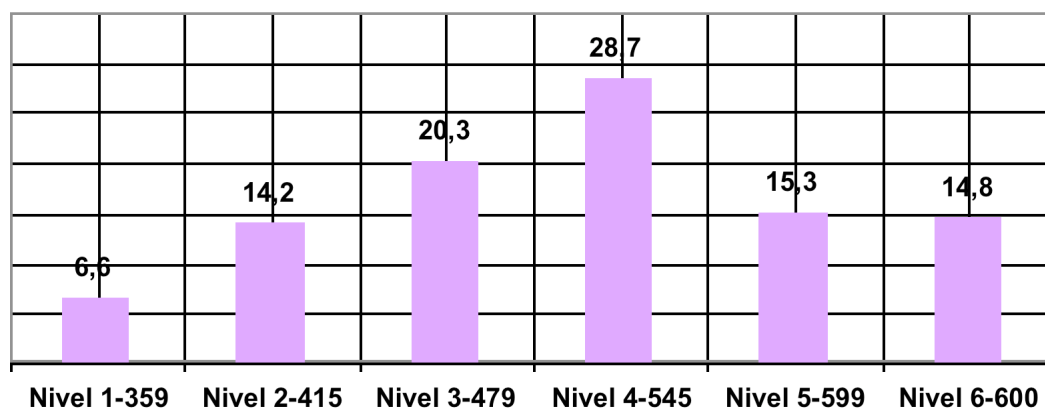
- El 39,4% un nivel intermedio bajo. El porcentaje de población está por debajo en todas las Competencias básicas.
- El 33,8% un nivel intermedio medio bajo. El porcentaje de población es superior al propio de cada una de las Competencias básicas menos en la Competencia Cultural y Artística.
- El 11,2% un nivel intermedio medio alto. Esta proporción de población se supera en todas las Competencias básicas.
- El 2,2% un nivel intermedio alto. Esta proporción de población se supera en todas las Competencias básicas salvo Social y ciudadana y Comunicación lingüística (L1).
- El 0,2% un nivel alto. La proporción de población se supera en todas las Competencias básicas. Destaca el alto porcentaje de población que se sitúa en las Competencias en Comunicación lingüística.

3.3 Distribución de la población por niveles de logro en las distintas Competencias básicas. Descripción de los indicadores que domina en cada uno de los niveles.

3.3.1 Competencia en Comunicación lingüística.

Lengua castellana.

Gráfico N° 19. Niveles de logro en la habilidad de leer de la competencia en Comunicación lingüística



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia lingüística en lengua propia” en la fase de 2009 valora la habilidad del alumnado para comprender textos escritos a través de doce indicadores. La población que responde a esta habilidad es de 21.798 alumnos, el 97,7% de los participantes.

El Gráfico N° 19 recoge que el 6,6% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 34,5% en los niveles intermedios bajos, el 44% en los intermedios altos y el 14,8% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 499, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla N° 30. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de comprender (Lengua castellana).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Comprender el uso de relaciones espacio-temporales”</i>	15%
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Organizar el contenido”</i> y <i>“Establecer relaciones causales”</i> .	30%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: <i>“Valorar el contenido”, “Utilizar las estructuras gramaticales”</i> y <i>“Integrar información complementaria”</i>	59%
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: <i>“Interpretar el contexto comunicación”, “Planificar la lectura”</i> y <i>“Utilizar el vocabulario”</i> .	79%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: <i>“Diferenciar hechos de opiniones”</i> .	93%
1.	En el nivel 1 son competentes para: <i>“Identificar detalles”</i>	98%

La Tabla N° 30 muestra como el conjunto del alumnado es competente para *“Identificar detalles”* y *“Diferenciar hechos de opiniones”*. En el caso del segundo indicador, responde a tareas con formato de elección múltiple como por ejemplo¹⁶:

5. EN EL TEXTO SE AFIRMA QUE EL PADRE SE ESCONDÍA CUANDO LLAMABAN A LA PUERTA. ¿QUÉ ES ESTA AFIRMACIÓN?

- A. UNA OPINIÓN.**
- B. UN HECHO REAL.**
- C. UNA PREGUNTA.**
- D. UNA FANTASÍA.**

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: H1. COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS Y MENSAJES COMPLEJOS.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: INTERPRETAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: COMPRENSIÓN.

PUNTUACIÓN: 418. ACIERTOS: 93% . NIVEL: 2.

¹⁶ Ver UdE N° 2. “Los Girasoles ciegos”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

Ocho de cada diez alumnos son competentes para “Utilizar el vocabulario”, “Planificar la lectura” e “Interpretar el contexto comunicación”. Por ejemplo, en el caso del último indicador, responde a una tarea de elección múltiple¹⁷:

2. ¿CUÁL ES EL PAPEL QUE TIENE EL NARRADOR EN EL TEXTO?

A. EL NARRADOR RELATA LO QUE VIO COMO OBSERVADOR.

B. EL NARRADOR ES UNO DE LOS PROTAGONISTAS DEL RELATO.

C. EL NARRADOR CUENTA UNA HISTORIA QUE ESCUCHÓ.

D. VARIOS PERSONAJES NARRAN LA HISTORIA.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: H1. COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS Y MENSAJES COMPLEJOS.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: INTERPRETAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: COMPRENSIÓN. LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS DEL SIGLO XXI.

PUNTUACIÓN: 421. ACIERTOS: 79% . NIVEL: 3.

Algo más de la mitad, es competente para “Integrar información complementaria” “Utilizar las estructuras gramaticales” y “Valorar el contenido”. El segundo indicador se valora con una tarea de formato abierto corto¹⁸.

7. EN LA FRASE “LA DE MI PADRE SE OCULTABA CON ÉL EN SU COBIJO”, ¿A QUIÉN SE REFIERE LA PALABRA “LA”? ¿Y LA PALABRA “ÉL”?

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: E1.

PROCESOS:

CAPACIDAD:

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: COMPRENSIÓN. CONOCIMIENTO SOBRE LA LENGUA.

PUNTUACIÓN: 531. ACIERTOS: 59% . NIVEL: 4.

Por último, son pocos los alumnos que responden a las tareas planteadas para “Comprender globalmente el texto”, “Establecer relaciones espacio-temporales”, “Organizar el texto en función de su contenido” y “Establecer relaciones causales”. Un ejemplo de valoración del último indicador es la tarea abierta corta¹⁹:

10. ¿CÓMO Y POR QUÉ VIVÍA RICARDO, PADRE DEL PROTAGONISTA, COMO UN TOPO?

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO:

PROCESOS:

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ver UdE N° 2. “Los Girasoles ciegos”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

¹⁹ Ídem.

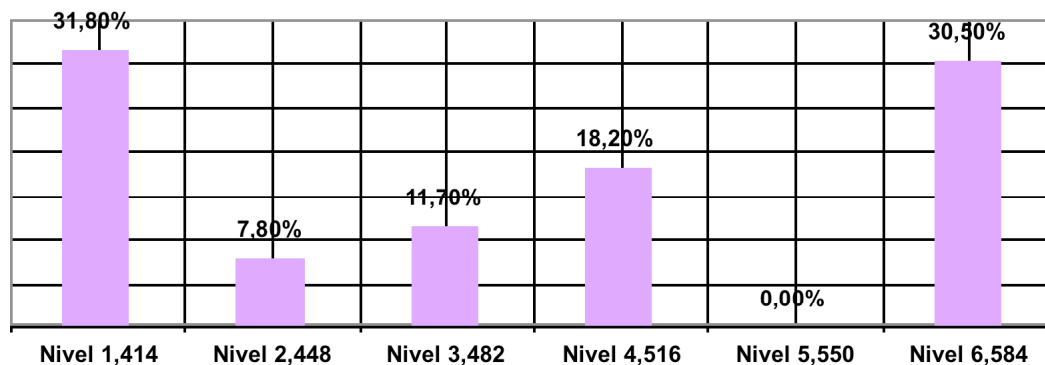
CAPACIDAD:

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: COMPRENSIÓN. CONOCIMIENTO SOBRE LA LENGUA.

PUNTUACIÓN:554.ACIERTOS: 30% . NIVEL: 5.

Lengua extranjera (inglés).

Gráfico N° 20. Niveles de logro en Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés).



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia lingüística en la primera lengua extranjera” en la fase de 2009 valora la habilidad del alumnado para escribir textos escritos a través de siete indicadores. La población que responde a esta habilidad es de 17.948 alumnos, el 80,43% de los participantes.

El Gráfico N° 20 recoge que el 31,8% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 37,7% en los distintos niveles intermedios y el 30,5% en el nivel alto de rendimiento. La población se distribuye en partes prácticamente iguales lo que demuestra diferencias significativas entre alumnos. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 498, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo) no representa esas diferencias.

Tabla N° 31. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de escribir (L1).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Utilizar las estructuras gramaticales”.	31%
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Escribir con corrección ortográfica”.	31%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: “Planificar el texto”.	49%
3.		
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: “Utilizar una expresión variada” y “Realizar una presentación clara y ordenada”	68%
1.	En el nivel 1 son competentes para: “Utilizar la tipología textual propuesta” y “Utilizar un vocabulario adecuado”	81%

A la hora de escribir un texto en inglés, “*Formas parte del equipo que redacta el periódico del centro. Escribe un reportaje sobre el último viaje escolar. Tienes algunas fotografías para ayudarte*”²⁰, tal y como describe la Tabla N° 31, la mayoría del alumnado es competente para “*Utilizar la tipología textual propuesta*” y “*Utilizar un vocabulario adecuado*”; más de la mitad para “*Utilizar un vocabulario variado*” y “*Presentar el texto de forma adecuada*”; en torno al 50%, “*planifica el texto*”; y tres de cada diez, “*escriben con corrección ortográfica y gramatical*”.

La valoración del indicador “*planificar el texto*” recoge:

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. L1.

OBJETIVO: I. COMUNICARSE Y VALORAR LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

PROCESOS: COGNITIVOS.

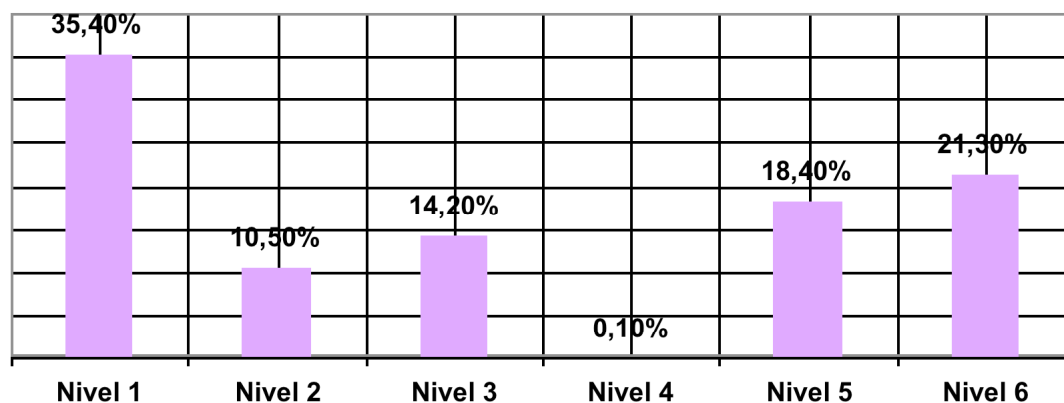
CAPACIDAD: PLANIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: ESCRIBIR. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. ASPECTOS SOCIOCULTURALES.

PUNTUACIÓN: 540. ACIERTOS: 49% . NIVEL: 4.

Lengua extranjera (francés).

Gráfico N° 21. Niveles de logro en la Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (francés).



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia lingüística en la segunda lengua extranjera” en la fase de 2009 valora la habilidad del alumnado para escribir textos escritos a través de siete indicadores. La población que responde a esta habilidad es de 11.112 alumnos, el 49,58% de los participantes.

El Gráfico N° 21 recoge que el 35,4% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 43,3% en los distintos niveles intermedios y el 21,30% en el nivel alto de rendimiento. Las diferencias son significativas entre alumnos. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 497, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo) no representa esas diferencias.

²⁰ UdE N° 24. “Reporting the school trip”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

Tabla N° 32. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de comprender (L2).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Escribir con corrección ortográfica” y “Utilizar las estructuras gramaticales”.	21%
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Planificar el texto”	40%
4.		
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1, son competentes para: “Utilizar una expresión variada”.	54%
2.		
1.	En el nivel 1 son competentes para: “Presentar el texto de forma adecuada”, “Utilizar la tipología propuesta” y “Utilizar el vocabulario pertinente”	73%

En el caso de la destreza de escribir en francés, “*Un amigo tuyo se marcha a Francia a pasar un año con su familia. Antes de su marcha, le escribes para desearle un buen viaje y un año estupendo*”²¹, tal y como describe la Tabla N° 32, la mayoría del alumnado es competente para “Presentar el texto de forma adecuada”, “Utilizar la tipología textual propuesta” y “Utilizar un vocabulario adecuado”; en torno a la mitad para “Utilizar un vocabulario variado”; y dos de cada diez para “escribir con corrección ortográfica y gramatical”.

El resultado del análisis de este último indicador señala:

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. L2.

OBJETIVO: I. COMUNICARSE Y VALORAR LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: TRANSFERIR.

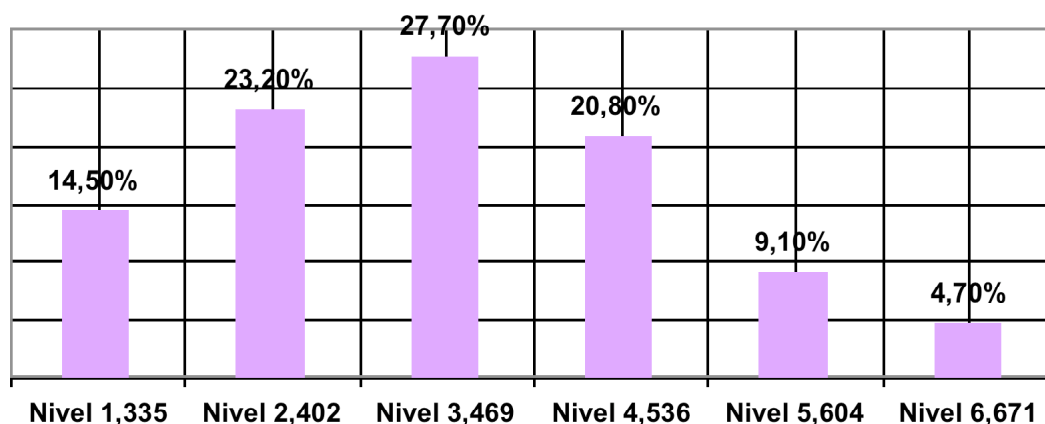
BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIAS ESCRITAS: ESCRIBIR. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA. ASPECTOS SOCIOCULTURALES.

PUNTUACIÓN: 598. ACIERTOS: 21% . NIVEL: 6.

²¹ UdE N° 28. “Au revoir”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

3.3.2 Competencia Matemática.

Gráfico N° 22. Niveles de logro en la Competencia Matemática



La "Competencia Matemática" se valora con dieciséis indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 21.963 alumnos, representa el 98,42% de los participantes.

El Gráfico N° 22 recoge que el 14,5% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 50,9% en los niveles intermedios bajos, el 29,9% en los intermedios altos y el 4,70% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 500, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla N° 33. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Matemática.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.		
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: "Comprobar las relaciones entre figuras", "Describir e interpretar resultados", "Usar escalas y sistemas de representación" y "Usar técnicas de registro"	14%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: "Establecer relaciones de semejanza" y "Usar estrategias estimación y medida"	35%
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: "Formular y resolver problemas".	62%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: "Comparar figuras geométricas", "Utilizar el vocabulario científico", "Comparar y ordenar materiales", "Establecer relaciones causales", "Interpretar relaciones proporcionalidad directa e inversa" y "Revisar los cálculos".	85%
1.	En el nivel 1 son competentes para: "Establecer relaciones espacio-temporales".	96%

La Tabla Nº 33 muestra como, prácticamente, el conjunto del alumnado es competente para “Establecer relaciones espacio-temporales”. La tarea que evalúa este indicador consiste en²²:

5. VAMOS A VISITAR LA CATEDRAL Y LA LOCALIZAMOS EN UN PLANO ¿EN QUÉ COORDENADAS DEL PLANO DEL CASCO HISTÓRICO DE TOLEDO SE ENCUENTRA LA CATEDRAL?

EJE Y



EJE X

A. COORDENADAS [2, 2]

B. COORDENADAS [1, 2]

C. COORDENADAS [3, 3]

D. COORDENADAS [4, 2]

COMPETENCIAS BÁSICAS: MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: IDENTIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: GEOMETRÍA.

PUNTUACIÓN: 265. ACIERTOS: 96% . NIVEL: 1.

Ocho de cada diez alumnos son competentes para “Comparar figuras geométricas”, “Utilizar el vocabulario científico”, “Comparar y ordenar materiales”, “Establecer relaciones causales”, “Interpretar relaciones proporcionalidad directa e inversa” y “Revisar los cálculos”. La tarea que evalúa este último indicador consiste en²³:

6. EN CASA DE JUAN HAN PAGADO 19,391 € POR EL RECIBO DEL AGUA Y EL CONSUMO ASCENDÍA A 40 m³. CONSULTA EL INFORME INICIAL PARA CONOCER LOS PRECIOS Y CALCULA EL IMPORTE EN EUROS DE LOS CONCEPTOS QUE FALTAN. COMPRUEBA SI EL RESULTADO ES CORRECTO.

²² Ver UdE Nº 6. “La maqueta”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

²³ Ver UdE Nº 17. “El agua que bebemos”. Ídem.

CONCEPTO	IMPORTE
CONSUMO: 40 m ³	
ALCANTARILLADO	
CUOTA DE SERVICIO	
IVA. 7% DE (CONSUMO + CUOTA DE SERVICIO)	1,017 €
SUMA TOTAL	
COSTE DEL RECIBO	19,391 €

COMPETENCIAS BÁSICAS: MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: REVISAR. METAVALUAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NÚMEROS Y ÁLGEBRA.

PUNTUACIÓN: 452. ACIERTOS: 85% . NIVEL: 2.

Seis de cada diez son competentes para “*Formular y resolver problemas*”. La tarea que evalúa este indicador consiste en²⁴:

5. UNA VEZ QUE HEMOS RECOGIDO LOS DATOS, VAMOS A CONOCER CUÁL ES NUESTRA SITUACIÓN REAL.

SEGÚN EL DOCUMENTO, LAS CALORÍAS DIARIAS NECESARIAS PARA UNA PERSONA DE 14 A 16 AÑOS SON 2.750 PARA LOS HOMBRES Y 2.500 PARA LAS MUJERES Y AL DESAYUNO LE CORRESPONDE APORTAR EL 20%.

¿QUÉ CALORÍAS NOS PROPORCIONA EL DESAYUNO?

¿ALCANZA EL DESAYUNO LA PROPORCIÓN DE CALORÍAS NECESARIAS TANTO PARA LOS CHICOS COMO PARA LAS CHICAS?

COMPETENCIAS BÁSICAS: MATEMÁTICA.

OBJETIVO: G1. PLANIFICAR.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS.

BLOQUE DE CONTENIDO: PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. VIDA EN ACCIÓN. CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD.

PUNTUACIÓN: 482. ACIERTOS: 62% . NIVEL: 3.

Tres de cada seis son competentes para “*Establecer relaciones de semejanza*” y “*Usar estrategias de estimación y medida*”. La tarea que evalúa este último indicador consiste en²⁵:

4 LA CANTIDAD DE AGUA CONSUMIDA EN CASA DE JUAN SEGÚN EL ÚLTIMO RECIBO ES DE 40 m³, PERO ¿CUÁNTOS LITROS SON?

²⁴ Ver UdE N° 14. “El desayuno”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

²⁵ Ver UdE N° 17. “El agua que bebemos”. Ídem.

- A. 40 LITROS.
- B. 400 LITROS.
- C. 4.000 LITROS.
- D. 40.000 LITROS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: COGNITIVO.

CAPACIDAD: ESTIMAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NÚMEROS Y ÁLGEBRA.

PUNTUACIÓN: 542. ACIERTOS: 35% . NIVEL: 4.

Por último, una minoría es competente para “Comprobar las relaciones entre formas geométricas”, “Usar escalas y sistemas de representación”, Usar técnicas de registro” y “Describir e interpretación de resultados”. La tarea que evalúa este último indicador consiste en²⁶:

7. DESCRIBE LAS OPERACIONES QUE HAS REALIZADO PARA CALCULAR EL CONSUMO Y EL ALCANTARILLADO. RESPONDE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: COGNITIVOS.

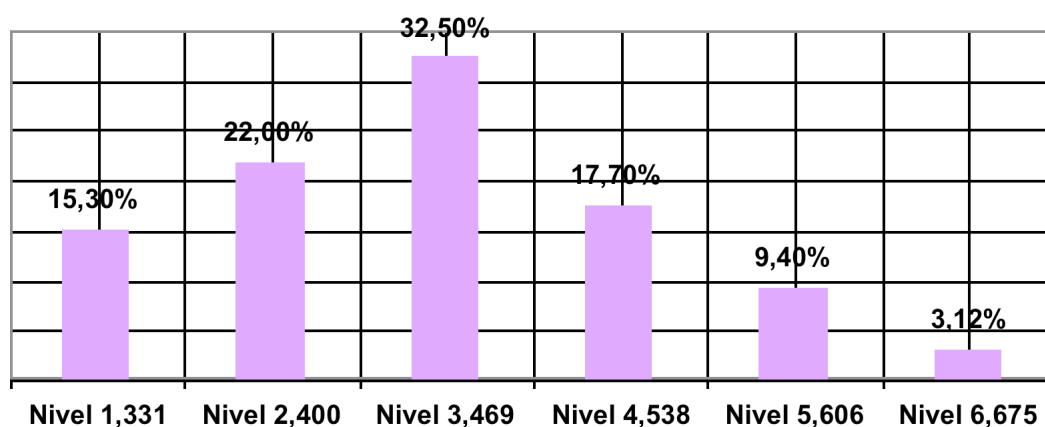
CAPACIDAD: INTERPRETAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NÚMEROS Y ÁLGEBRA.

PUNTUACIÓN: 636. ACIERTOS: 14% . NIVEL: 5.

3.3.3 Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Gráfico N° 23. Niveles de logro en la Competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico.



²⁶ Ídem.

La “Competencia e interacción en el mundo físico” se valora con nueve indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 21.926 alumnos, representa el 98,26% de los participantes.

El Gráfico Nº 23 recoge que el 15,30% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 54,5% en los niveles intermedios bajos, el 27,10% en los intermedios altos y el 3,12% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 494, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla Nº 34. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.		
5.	En el nivel 5 además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Analizar interrelaciones y riesgos” y “Formular hipótesis”	13%
4.		
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: “Utilizar Internet como fuente información y “técnicas orientación en mapas y planos”	63%
2.	En el nivel 2, son competentes para: “Definir objetivos y metas”, “Utilizar el vocabulario científico”, “Consultar bases de datos”, “Establecer relaciones causales” y “Utilizar la observación”.	85%
1.		

La Tabla Nº 34 describe como ocho de cada diez alumnos son competentes para “Definir objetivos y metas”, “Utilizar el vocabulario científico”, “Consultar bases de datos”, “Utilizar la observación” y “Establecer relaciones causales”. El último indicador se valora con una tarea de respuesta corta²⁷:

8. A JUAN LE SORPRENDE QUE EN EL INSTITUTO LE DIJERAN QUE UNA BUENA PARTE DEL AGUA QUE CONSUMIMOS SE VA POR EL RETRETE; DECIDE CONTROLAR LAS VECES QUE SE USABA LA CISTERNA DEL WC EN SU CASA Y COMPRUEBA QUE EN 5 DÍAS LO HICIERON 120 VECES. COMPLETA LA TABLA Y CALCULA LAS VECES QUE LO HACEN EN UN TRIMESTRE (APROXIMADAMENTE 90 DÍAS).

Nº DE DÍAS	1	5	10	30	90
Nº DE VECES QUE SE TIRA DE LA CADENA		120			

COMPETENCIAS BÁSICAS: CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO. MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: INTERPRETAR.

²⁷ Ver UdE Nº 17. “El agua que bebemos”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

BLOQUE DE CONTENIDO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. MEDIO AMBIENTE NATURAL. PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NÚMEROS Y ÁLGEBRA.

PUNTUACIÓN: 432. ACIERTOS: 85% . NIVEL: 2.

de Seis de cada diez, “*utiliza Internet como fuente información y “técnicas de orientación en mapas y planos”*”. El último indicador se valora con una tarea de elección múltiple²⁸:

3. EN CLASE SE EXPLICA QUE EL AGUA DE LA QUE SE ABASTECE LA CIUDAD DE HELLÍN PROVIENE DEL RÍO QUE PASA CERCA DE LA LOCALIDAD. SI LA DISTANCIA, EN LÍNEA RECTA, ENTRE EL RÍO Y HELLÍN ES, EN EL MAPA, DE 12 CM. Y LA ESCALA DE 1,9 CM POR 10 KM., ¿QUÉ DISTANCIA EXISTE ENTRE EL NACIMIENTO Y LA LOCALIDAD?

A. 12 Km.

B. 50 Km.

C. 63 Km.

D. 72 Km.

COMPETENCIAS BÁSICAS: CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO. MATEMÁTICA.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: REGISTRAR. REPRESENTAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. GEOMETRÍA.

PUNTUACIÓN: 488. ACIERTOS: 63% . NIVEL: 3.

Por último, uno de cada diez es competente para “*Analizar interrelaciones y riesgos*” y “*Formular hipótesis*”. La tarea diseñada para este último indicador²⁹:

3. TODAS LAS INVESTIGACIONES ESTÁN GUIADAS POR HIPÓTESIS³⁰. FORMULAD DOS HIPÓTESIS QUE RESPONDAN A ESTAS DOS CUESTIONES CON CARÁCTER GENERAL:

A. ¿ES EQUILIBRADO VUESTRO DESAYUNO?

B. ¿INFLUYE EN VUESTRO RENDIMIENTO EN CLASE?

COMPETENCIAS BÁSICAS: CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

OBJETIVO: G. PLANIFICAR.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: PLANIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. VIDA EN ACCIÓN. CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD.

PUNTUACIÓN: 665. ACIERTOS: 13% . NIVEL: 5.

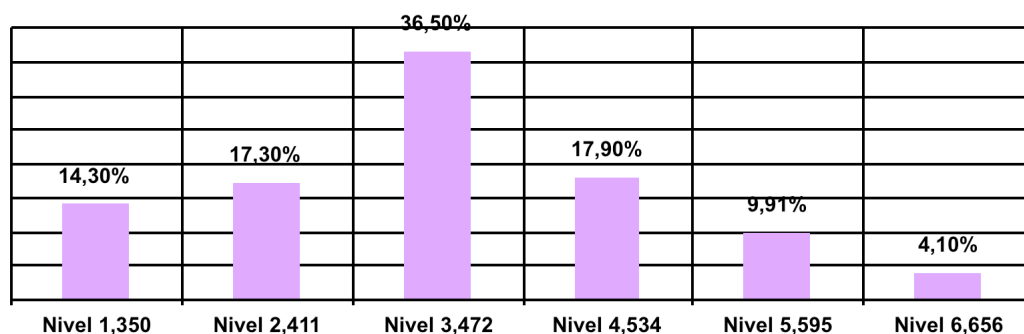
²⁸ Ídem.

²⁹ Ver UdE N° 14. “El desayuno”. Ídem.

³⁰ Una hipótesis es la solución inicial o provisional de un problema

3.3.4 Competencia Cultural y artística.

Gráfico N° 24. Competencia Cultural y artística.



La “Competencia Cultural y artística” se valora con siete indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 20.912 alumnos, representa el 98,18% de los participantes.

El Gráfico N° 24 recoge que el 14,3% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 53,8% en los niveles intermedios bajos, el 27,1% en los intermedios altos y el 4,10% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 503, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla N° 35. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Cultural y artística.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Usar escalas y sistemas de representación”.	4%
5.		
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: “Establecer relaciones de semejanza”	32%
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: “Disfrutar con la expresión artística” e “Identificar lenguajes artísticos”	56%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: “Comparar figuras geométricas” y “Ordenar materiales”	86%
1.	En el nivel 1 son competentes para: “Diseñar un proyecto artístico”	93%

La Tabla N° 35 describe el nivel de logro de los indicadores relacionados con la Competencia Cultural y artística. La mayoría del alumnado es competente para “Diseñar proyecto artístico”, “Comparar figuras geométricas” y “Ordenar materiales”. El primer indicador se valora con una tarea de respuesta abierta³¹:

1. REALIZA UN BREVE PROYECTO DE MAQUETA ARQUITECTÓNICA QUE INCLUYA:

³¹ Ver UdE N° 6. “La maqueta”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

PROYECTO DE MAQUETA

EDIFICIO:

.....

ESCALA:.....

.....

MATERIALES:.....

.....

HERRAMIENTAS:.....

...

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA.

OBJETIVO: M. COMPRENDER, UTILIZAR Y APRECIAR LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: CONSTRUIR MODELOS.

BLOQUE DE CONTENIDO: DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO REAL Y ARTÍSTICO.

PUNTUACIÓN: 403.ACIERTOS: 93% . NIVEL: 1.

La mitad es competente para “*Disfrutar con la expresión artística*” e “*Identificar lenguajes artísticos*”. El segundo indicador se valora con una tarea de elección múltiple³²:

1. LA ARQUITECTURA GÓTICA SE CARACTERIZA POR FACILITAR QUE LA LUZ ILUMINARA EL INTERIOR DEL TEMPLO. ¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAN SUS CONSTRUCTORES?

A. HACER MUROS MÁS AMPLIOS Y PESADOS.

B. INCORPORAR GRANDES CÚPULAS.

C. AUMENTAR LA ALTURA DE LOS MUROS Y DEJAR VANOS.

D. MONTAR UN BUEN SISTEMA DE LUZ ARTIFICIAL.

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA.

OBJETIVO: M. COMPRENDER, UTILIZAR Y APRECIAR LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: IDENTIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO REAL ARTÍSTICO.

PUNTUACIÓN: 494.ACIERTOS: 56% . NIVEL: 3.

Un tercio es competente para “*Establecer relaciones de semejanza*”. La tarea propuesta³³:

8. LA CATEDRAL DE TOLEDO MIDE 120 M DE LONGITUD POR 59 M DE ANCHO. LA IGLESIA DE MI PUEBLO TIENE LA MISMA FORMA Y MIDE 29,5 M DE ANCHO. ¿CUÁNTO TENDRÍA QUE MEDIR DE LARGO PARA QUE AMBOS EDIFICIOS FUERAN SEMEJANTES?

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA. MATEMÁTICA.

³² Ídem.

³³ Ídem.

OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.
PROCESOS: COGNITIVOS.
CAPACIDAD: TRANSFERIR.
BLOQUE DE CONTENIDO: DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO REAL Y ARTÍSTICO.
GEOMETRÍA.
PUNTUACIÓN: 583.ACIERTOS: 32% . NIVEL: 4.

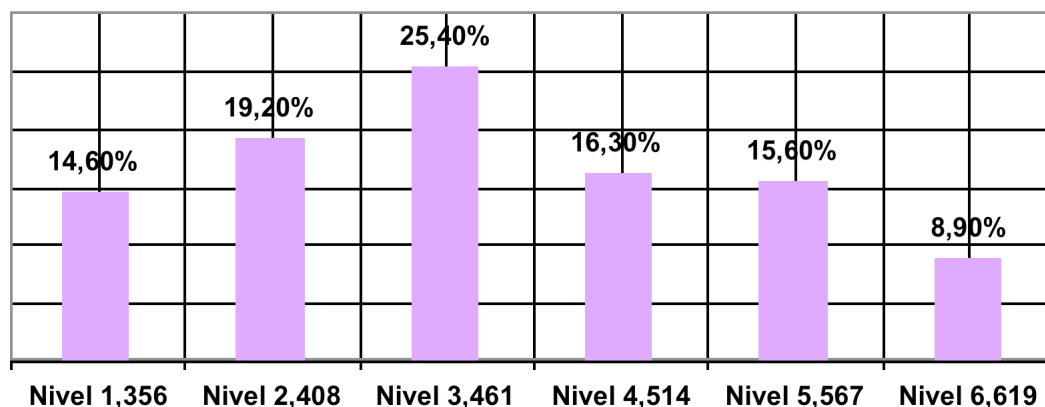
Por último, una minoría es competente para “Usar escalas y sistemas de representación”. La tarea propuesta³⁴:

7. LA TORRE TIENE UNA ALTURA DE 92 METROS. IMAGINA QUE CONSTRUIMOS LA MAQUETA A UNA ESCALA 1:500. ¿QUÉ ALTURA, EN METROS, TENDRÁ LA TORRE EN LA MAQUETA?

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA. MATEMÁTICA.
OBJETIVO: F. UTILIZAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD.
PROCESOS: FUNCIONALES.
CAPACIDAD: REPRESENTAR.
BLOQUE DE CONTENIDO: DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO REAL Y ARTÍSTICO.
GEOMETRÍA.
PUNTUACIÓN: 679.ACIERTOS: 4% . NIVEL: 6.

3.3.5 Tratamiento de la información y competencia digital.

Gráfico Nº 25. Niveles de logro en el Tratamiento de la Información y competencia digital.



El “Tratamiento de la información y la competencia digital” se valora con catorce indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 20.378 alumnos, representa el 91,32% de los participantes.

El Gráfico Nº 25 recoge que el 14,6% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 44,6% en los niveles intermedios bajos, el 31,9% en los intermedios altos y el 8,90% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 497, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

³⁴ Ídem.

Tabla N° 36. Niveles de logro: Indicadores en Tratamiento de la información y competencia digital.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Comprimir carpetas y ficheros”</i> .	9%
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Crear copias seguridad”</i> y <i>“Editar hojas cálculo para organizar información”</i> .	24%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: <i>“Consultar bases datos”, “Compartir ficheros”, “Utilizar de forma crítica las TIC”</i> y <i>“Crear listas de favoritos o marcadores”</i>	41%
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: <i>“Imprimir un documento”</i>	66%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: <i>“Representar dibujos y editar imágenes”, “Trabajar con ficheros en red”, “Consultar en Internet”</i>	85%
1.	En el nivel 1 son competentes para: <i>“Crear carpetas y ficheros”, “Usar procesadores texto”</i> y <i>“Gestionar carpetas y ficheros”</i>	93%

La Tabla N° 36 muestra como, prácticamente, el conjunto del alumnado es competente para *“Crear y gestionar carpetas y ficheros”* y *“Usar procesadores texto”*. En este último indicador, la tarea consiste en³⁵:

4. ESCRIBE DENTRO DEL RECUADRO TU NOMBRE Y APELLIDOS.

DESPUÉS LO PONES EN NEGRITA, CENTRADO Y CON UNA LETRA ARIAL DE TAMAÑO 14.

A CONTINUACIÓN TE SITÚAS EN EL PIÉ DE PÁGINA Y NUMERAS LAS PÁGINAS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: E. UTILIZAR CRÍTICAMENTE LAS TIC.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMPETENCIA ESCRITA: ESCRIBIR.

PUNTUACIÓN: 406. ACIERTOS: 93% . NIVEL: 1.

La mayoría del alumnado se muestra competente para *“Representar dibujos y editar imágenes”, “Trabajar con ficheros en red”* y *“Consultar en Internet”*. Un ejemplo de la tarea utilizada para valorar el último indicador es³⁶:

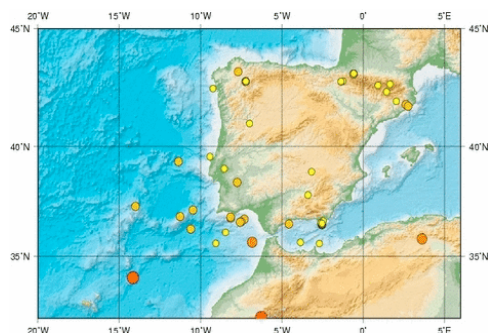
6. UNA VEZ EN LA PÁGINA DEL INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL, PINCHA SOBRE “DATOS SÍSMICOS” PARA ACCEDER AL SERVICIO DE INFORMACIÓN SÍSMICA.

³⁵ Ver UdE N° 15. “La Tierra tiembla”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

³⁶ Ídem.

PINCHA SOBRE “TERREMOTOS DE LOS ÚLTIMOS 10 DÍAS” Y LOCALIZA EL MAPA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA CON LOS PUNTOS DONDE SE HAN PRODUCIDO TERREMOTOS EN LOS ÚLTIMOS 10 DÍAS.

COPIA EL MAPA QUE ENCONTRARÁS Y EL TEXTO DE INFORMACIÓN QUE APARECE EN LA PÁGINA.



Terremotos de los últimos 10 días en el área de la Península Ibérica e Islas Canarias de magnitud igual o superior a 1.5:

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: E. UTILIZAR CRÍTICAMENTE LAS TIC.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. GEOMETRÍA.

PUNTUACIÓN: 437. ACIERTOS: 85% . NIVEL: 2.

Entre un 40 y un 60% son competentes para “Imprimir un documento”, “Utilizar de forma crítica las TIC”, “Consultar bases de datos”, “Compartir ficheros” y “Crear listas de favoritos o marcadores”. Un ejemplo de la tarea propuesta para valorar el tercer indicador es³⁷:

8. ¿SABES CUÁNTOS TERREMOTOS SE PRODUCEN EN ESPAÑA EN UN DÍA?

PINCHA SOBRE “CATÁLOGO Y BOLETINES SÍSMICOS” Y ENCONTRARÁS UNA BASE DE DATOS QUE RECOGE EL CATÁLOGO SÍSMICO DE LA PENÍNSULA IBÉRICA Y CANARIAS.

CONSULTA CUÁNTOS MOVIMIENTOS SÍSMICOS SE HAN PRODUCIDO EL 31-01-2008 (PON ESTE DATO EN EL CAMPO FECHA Y DEJA EL RESTO DE APARTADOS COMO ESTÁN) Y ANOTA LA HORA DEL TERREMOTO OCURRIDO EN ARENALES DE SAN GREGORIO (CIUDAD REAL) EN ESA FECHA.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: E. UTILIZAR CRÍTICAMENTE LAS TIC.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. MEDIO AMBIENTE NATURAL.

³⁷ Ídem.

PUNTUACIÓN: 559.ACIERTOS: 41% . NIVEL: 4.

El número de alumnos competentes disminuye cuando se trata de tareas dirigidas a valor indicadores como “*Crear copias seguridad*”, “*Comprimir carpetas y ficheros*” y “*Editar hojas cálculo para organizar información*”. En este último caso, se propone³⁸:

9. DURANTE EL MES DE ENERO DE 2008 TUVIERON LUGAR VARIOS MOVIMIENTOS SÍSMICOS O TERREMOTOS EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL. LA SIGUIENTE TABLA RECOGE LA FECHA, LA HORA, EL LUGAR Y LA MAGNITUD DE LOS MISMOS.

Localización	Fecha	Hora	Magnitud.
Arenales de San Gregorio.	03/01/2008	03:35:58	1,9
Arenales de San Gregorio.	05/01/2008	03:03:04	2,3
Pedro Muñoz.	05/01/2008	04:10:57	1,4
Arenales de San Gregorio.	05/01/2008	04:23:06	1,5
Arenales de San Gregorio.	05/01/2008	05:13:20	1,1
Pedro Muñoz.	22/01/2008	19:51:40	1,4
Arenales de San Gregorio.	25/01/2008	10:29:55	2,1
Arenales de San Gregorio.	28/01/2008	04:08:23	1,6
Arenales de San Gregorio.	31/01/2008	04:54:53	1,0

PRIMERO ABRES UNA HOJA DE CÁLCULO; GUÁRDALA EN UNA CARPETA CON EL MISMO NOMBRE QUE EL FICHERO DE TEXTO.

COPIA LA TABLA DEL TEXTO EN LA HOJA DE CÁLCULO Y LA GUARDAS.

AHORA REALIZA LAS SIGUIENTES TAREAS:

- 1. ORDENA LOS DATOS POR SU MAGNITUD DE MANERA ASCENDENTE.**
- 2. CALCULA LA MAGNITUD MEDIA.**
- 3. REALIZA UN GRÁFICO DE BARRAS QUE RECOJA EN EL EJE DE LAS “X” LAS LOCALIDADES Y EN EL EJE DE LAS “Y” LA MAGNITUD.**

NO OLVIDES GUARDAR EL DOCUMENTO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: E. UTILIZAR CRÍTICAMENTE LAS TIC.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

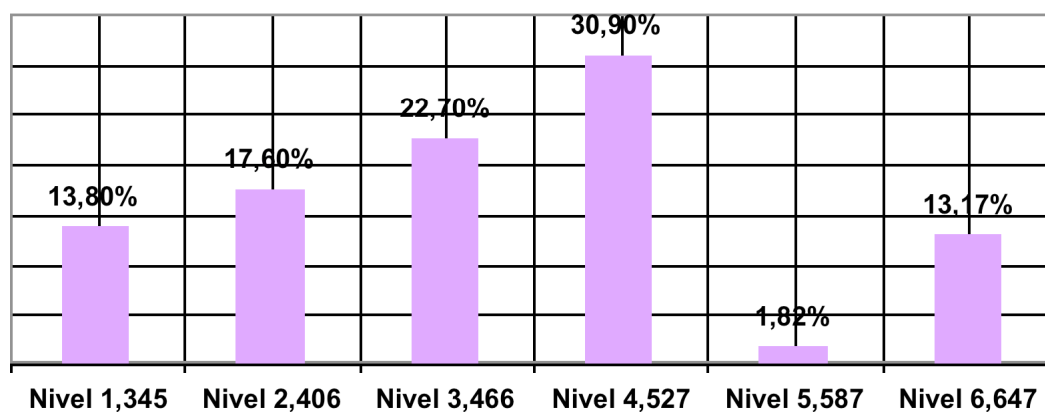
BLOQUE DE CONTENIDO: PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NÚMEROS Y ÁLGEBRA.

PUNTUACIÓN: 609.ACIERTOS: 24% . NIVEL: 5.

3.3.6 Competencia Social y ciudadana.

Gráfico N° 26. Niveles de logro en la Competencia Social y ciudadana

³⁸ Ver UdE N° 15. “La Tierra tiembla”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.



La “Competencia Social y ciudadana” se valora con nueve indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 21.973 alumnos, representa el 98,47% de los participantes.

El Gráfico N° 26 recoge que el 13,8% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 40,3% en los niveles intermedios bajos, el 32,72% en los intermedios altos y el 13,17% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 501, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla N° 37. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Social y ciudadana.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Dar una respuesta adaptada a las críticas”</i>	13%
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: <i>“Colaborar las tareas del grupo”</i>	15%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: <i>“Manifestar alegría con éxito de otros”</i> .	46%
3.		
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: <i>“Aceptar los componentes del grupo”, “Tener expectativas positivas hacia trabajo grupo” y Respetar las opiniones de otros”</i>	86%
1.	En el nivel 1 son competentes para: <i>“Expresar de forma adecuada el enfado”</i> .	94%

La Tabla N° 37 describe que, prácticamente, el conjunto del alumnado es competente para *“Expresar de forma adecuada el enfado”*. Un ejemplo de tarea para evaluar este indicador con formato de respuesta corta³⁹:

³⁹ Ver UdE N° 23. “Ricardo”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

7 JUANA ESTÁ ENFADADA PORQUE NO LA HAN INVITADO AL CUMPLEAÑOS. ¿POR QUÉ CREES QUE NO LA HAN INVITADO? ¿CÓMO CREES QUE SE SIENTE? ¿CÓMO EXPRESARÍAS TU DESACUERDO? RESPONDE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA. EMOCIONAL.

OBJETIVO: D. CONTROLAR Y MANIFESTAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CON LOS DEMÁS.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: AUTOCONTROLAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES PERSONALES Y PARTICIPACIÓN.

PUNTUACIÓN: 396. ACIERTOS: 94% . NIVEL: 1.

Una mayoría relevante es competente para “*Aceptar los componentes del grupo*”, “*Tener expectativas positivas hacia trabajo de grupo*” y “*Respetar las opiniones de otros*”. Estos indicadores los evalúa el aplicador a partir de la observación de la respuesta en grupo en la **UdE nº 14. “El desayuno”**. En el caso del último indicador:

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: D. PREVENIR Y RESOLVER PACÍFICAMENTE LOS CONFLICTOS.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: ESTABLECER RELACIONES POSITIVAS.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES SOCIALES Y PARTICIPACIÓN.

PUNTUACIÓN: 432. ACIERTOS: 86% . NIVEL: 2.

Cinco de cada diez alumnos “*se alegran del éxito de los demás*”, tal y como manifiestan en la siguiente tarea⁴⁰:

11. APRECIAR ES DARLE VALOR O MÉRITO A UNA PERSONA. BUSCA EN EL TEXTO TRES COMPORTAMIENTOS QUE CONSIDERES DIGNOS DE APRECIO. RESPONDE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA. EMOCIONAL.

OBJETIVO: D. CONTROLAR Y MANIFESTAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CON LOS DEMÁS.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: EMPATIZAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES PERSONALES Y PARTICIPACIÓN.

PUNTUACIÓN: 580. ACIERTOS: 46% . NIVEL: 4.

Una minoría de los alumnos es competente para “*Colaborar las tareas del grupo*” y “*Dar una respuesta adaptada a las críticas*”. Este último indicador se valora con una tarea de elección múltiple⁴¹:

JORGE HABÍA SIDO APARTADO DEL EQUIPO, PORQUE SUS COMPAÑEROS DECÍAN QUE ERA MUY MALO JUGANDO AL FÚTBOL. ¿CÓMO REACCIONAS TÚ CUANDO TE CRITICAN?

A. ME PELEO E INSULTO PARA DEFENDERME CUANDO ME INSULTAN A MÍ.

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ Ídem.

B. RECONOZCO MIS ERRORES E INTENTO RAZONAR PARA QUE DEJEN DE CRITICARME.

C. ME SIENTO MUY MAL, PERO ME CALLO Y ME VOY.

D. NO LES DOY IMPORTANCIA PARA DEMOSTRARLES QUE “PASO” DE ELLOS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: D. CONTROLAR Y MANIFESTAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CON LOS DEMÁS.

PROCESOS: AFECTIVOS.

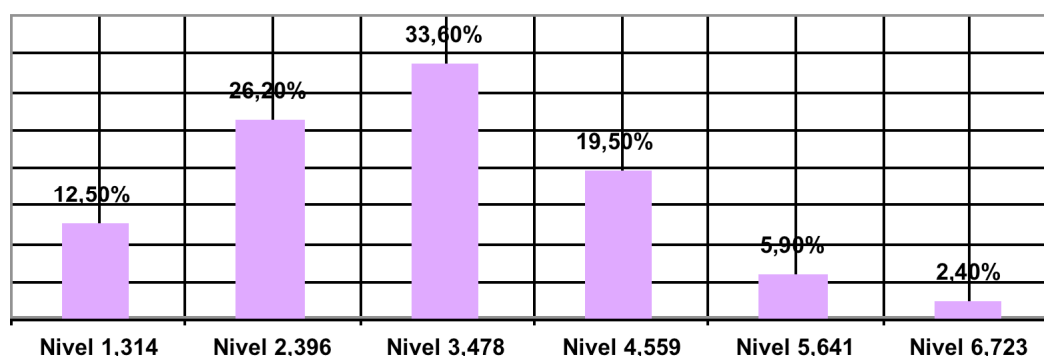
CAPACIDAD: AUTOCONTROLAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES PERSONALES Y PARTICIPACIÓN.

PUNTUACIÓN: 693. ACIERTOS: 13% . NIVEL: 6.

3.3.7 Competencia de Aprender a aprender.

Gráfico Nº 27. Niveles de logro en la Competencia de Aprender a aprender.



La “Competencia en Aprender a aprender” se valora con dieciséis indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 22.018 alumnos, representa el 98,67% de los participantes.

El Gráfico Nº 27 recoge que el 12,5% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 59,8% en los niveles intermedios bajos, el 25,40% en los intermedios altos y el 2,40% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 503, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla Nº 38. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Aprender a aprender.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.		
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para “Preparar los materiales de estudio” e “Identificar el estilo aprendizaje”.	8%
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: “Autoevaluar el proceso y resultado” e “Identificar motivaciones”	28%
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas	61%

Tabla N° 38. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Aprender a aprender.

	en los niveles 1 y 2, son competentes para: <i>Definir objetivos y metas</i> , <i>Controlar la atención y perseverancia en la tarea</i> , <i>Buscar alternativas</i> , <i>Distribuir el proceso e en fases tareas y responsables</i> . <i>Formular y resolver problemas</i> y <i>Tener Iniciativa para buscar información</i> .	
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: <i>Planificar la tarea</i> , <i>Elaborar fichas de contenido</i> y <i>Organizar el tiempo con trabajo y pausas</i> .	88%
1.	En el nivel 1 son competentes para: <i>Identificar obstáculos e interferencias</i> , <i>Organizar el espacio de estudio</i> y <i>Mantener la postura adecuada</i>	97%

La Tabla N° 38 muestra como, prácticamente, el conjunto del alumnado es competente para *Organizar el espacio de estudio* y *Mantener la postura adecuada* e *Identificar obstáculos e interferencias*, En este último indicador, la tarea consiste en⁴²:

2. EN LA AGENDA SE DESCRIBEN LAS MEJORES CONDICIONES PARA ESTUDIAR Y AQUELLAS QUE PUEDEN CREARNOS DIFICULTADES. LEE Y ELIGE AQUELLA OPCIÓN QUE FACILITA QUE ESTUDIES.

A. ESTUDIO MEJOR CUANDO ESTOY CANSADO.

B. ESTUDIO MEJOR CUANDO ESTOY PREOCUPADO.

C. ESTUDIO MEJOR CUANDO TENGO PRISA POR TERMINAR.

D. ESTUDIO MEJOR CUANDO ESTOY TRANQUILLO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: D. CONTROLAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CONSIGO MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 368.ACIERTOS: 97% . NIVEL: 1.

La mayoría del alumnado es competente para *Planificar la tarea*, *Elaborar fichas de contenido* y *Organizar el tiempo con trabajo y pausas*. La tarea propuesta para valorar este último indicador, es⁴³:

7. EL TIEMPO DEL QUE DISPONEMOS, CUANDO NO ESTAMOS ES CLASE, ES MUY IMPORTANTE. EN ÉL, TENEMOS QUE CONTEMPLAR TANTO EL TIEMPO DE ESTUDIO, COMO EL DE DISTRACCIÓN U OCIO Y EL DE DESCANSO. IMAGINA QUE CUENTAS CON CUATRO HORAS DIARIAS. EN LA SIGUIENTE TABLA, DISTRIBUYE, DE LUNES A JUEVES, LAS HORAS DE ESTUDIO, OCIO Y DESCANSO PARA QUE DÉ TIEMPO A TODO.

HORAS FUERA DEL CENTRO

LUNES

MARTES

MIÉRCOLES

JUEVES

⁴² Ver UdE N° 21. "La Agenda escolar". Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

⁴³ Ídem.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: B. UTILIZAR DE FORMA EFICAZ EL TRABAJO INDIVIDUAL.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: DESARROLLAR HÁBITOS DE TRABAJO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 425.ACIERTOS: 88% . NIVEL: 2.

Seis de cada diez alumnos son competentes para *“Definir objetivos y metas”, “Controlar la atención y perseverancia en la tarea”, “Buscar alternativas”, “Distribuir el proceso en fases tareas y responsables”, “Formular y resolver problemas”* y *“Tener Iniciativa para buscar información”*. Un ejemplo de tarea para evaluar el primer indicador citado, es⁴⁴:

8. EN QUÉ ORDEN DEBERÍAS ESTUDIAR LAS MATERIAS QUE TE RESULTAN MÁS COMPLICADAS.

A. UNA VEZ ESTUDIADO TODO.

B. NADA MÁS EMPEZAR.

C. DA IGUAL POR DONDE EMPIECE.

D. CUANDO ME ENCUENTRE MÁS CONCENTRADO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

OBJETIVO: G. TENER INICIATIVA Y EMPRENDER.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: AUTOMOTIVARSE.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 531.ACIERTOS: 61% . NIVEL: 3.

Por último, un porcentaje más limitado de alumnos es competente para *“Autoevaluar el proceso y resultado”, “Identificar motivaciones”, “Preparar los materiales de estudio”* e *“Identificar el estilo de aprendizaje”*. Un ejemplo de tarea para evaluar el segundo indicador ⁴⁵:

1. ANTES DE EMPEZAR LA TAREA, LA TUTORA DE 2º DE LA ESO OS HA PRESENTADO UN SENCILLO CUESTIONARIO, PARA QUE IDENTIFIQUÉIS CUALES SON VUESTRAS MOTIVACIONES E INTERESES A LA HORA DE ESTUDIAR.

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Ídem.

EN ESTA TAREA PUEDES ELEGIR VARIAS RESPUESTAS. RODEA CON UN CÍRCULO LA LETRA INICIAL DE TODAS AQUELLAS QUE SE AJUSTEN A TU MANERA DE PENSAR.

A. ME OBLIGAN.

B. ES MI RESPONSABILIDAD.

C. DISFRUTO APRENDIENDO.

D. ME SIENTO CONTENTO Y QUIERO TENER CONTENTA A MI FAMILIA Y A LOS PROFESORES.

E. QUIERO QUE LOS COMPAÑEROS ME VALOREN.

F. NO QUIERO SUSPENDER.

G. NO LO SÉ.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER. EMOCIONAL.

OBJETIVO: G. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 637. ACIERTOS: 28%. NIVEL: 4.

Y para el último⁴⁶, “estilo de aprendizaje”, como criterio se establece la preferencia para aquellos que formulan preguntas abiertas pues promueven la búsqueda de alternativas o las respuestas divergentes:

10. EN ESTA UNIDAD HAY EJERCICIOS CON RESPUESTA TIPO TEST, EJERCICIOS DE RESPUESTA CORTA Y EJERCICIOS DE RESPUESTA MÁS ABIERTA EN LA QUE TE PUEDES EXPRESAR MÁS LIBREMENTE.

A. LOS EJERCICIOS DE RESPUESTA TIPO TEST.

B. LOS EJERCICIOS DE RESPUESTA ABIERTA.

C. NO TENGO PREFERENCIAS.

D. NO ME GUSTA NINGÚN TIPO DE EJERCICIO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: G. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: REVISAR. METAVALUAR.

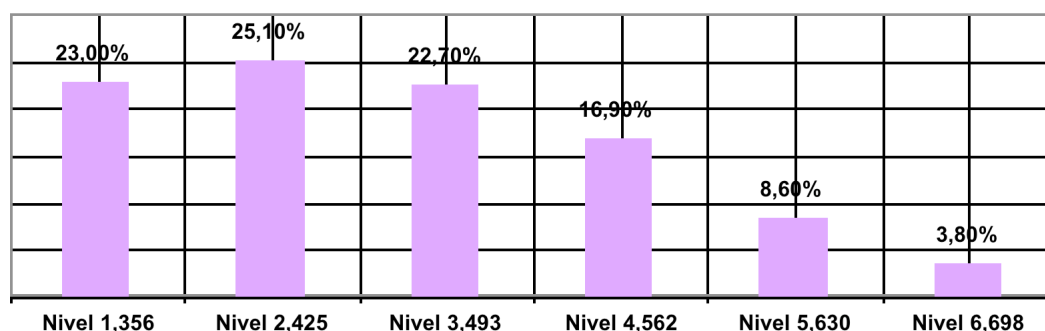
BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 664. ACIERTOS: 5% . NIVEL: 5.

3.3.8 Competencia en Autonomía e iniciativa personal.

Gráfico N° 28. Niveles de logro de la Competencia en Autonomía e iniciativa personal

⁴⁶ Ver UdE N° 17. “El agua que bebemos”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.



La “Competencia en Autonomía e iniciativa personal” se valora con ocho indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 21.967 alumnos, representa el 98,44% de los participantes.

El Gráfico Nº 28 recoge que el 23,0% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 47,8% en los niveles intermedios bajos, el 25,50% en los intermedios altos y el 3,80% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 501, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla Nº 39. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Autonomía e iniciativa personal.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.		
5.	En el nivel 5, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Utilizar un lenguaje realista para hablar de sí mismo”	12%
4.		
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: “Buscar alternativas”, “Tomar iniciativas” y “Tomar decisiones”	52%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: “Actuar sin inhibiciones” y “Valorar de forma realista los resultados”.	77%
1.	En el nivel 1 son competentes para: “Ser responsable en las tareas”	90%

La Tabla Nº 39 indica que nueve de cada diez alumnos es competente y “*responsable en las tareas*”. Este indicador se valora mediante una tarea de respuesta corta⁴⁷:

11. A TU JUICIO, ¿LA AGENDA ESCOLAR TE HACE MÁS RESPONSABLE EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS? JUSTIFICA TU RESPUESTA.

COMPETENCIAS BÁSICAS: INICIATIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL.

OBJETIVO: A. EJERCER RESPONSABLEMENTE DEBERES Y DERECHOS.

PROCESOS: SOCIALES.

⁴⁷ Ver UdE Nº 21. “La Agenda escolar”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

CAPACIDAD: SER RESPONSABLE.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES INTERPERSONALES Y PARTICIPACIÓN. DEBERES Y DERECHOS CIUDADANOS.

PUNTUACIÓN: 343.ACIERTOS: 90% . NIVEL: 1.

Prácticamente ocho de cada diez alumnos es competente para “*Valorar de forma realista los resultados*” y “*Actuar sin inhibiciones*”. Este último indicador se valora con una tarea de elección múltiple:⁴⁸

9. LA MADRE DE RICARDO CRITICA SU FORMA DE VESTIR. ¿CÓMO REACCIONARÍAS SI TU MADRE CRITICARA, DE MALA FORMA, TU MANERA DE VESTIR?

A. NO HARÍA CASO Y ME SEGUIRÍA VISTIENDO SEGÚN MIS GUSTOS.

B. LE DIRÍA QUE ME DEJARA EN PAZ, QUE A MÍ ME GUSTA VESTIRME ASÍ.

C. LE PEDIRÍA QUE TUVIERA EN CUENTA MIS GUSTOS Y LOS RESPETARA.

D. ME SENTIRÍA MOLESTO Y PROCURARÍA HACERLE CASO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: INICIATIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL. EMOCIONAL.

OBJETIVO: G. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: RELACIONES PERSONALES Y PARTICIPACIÓN.

PUNTUACIÓN: 427.ACIERTOS: 77% . NIVEL: 2.

La mitad de los alumnos son competentes para “*Buscar alternativas*”, “*Dar una respuesta adaptada a las críticas*” y “*Tomar decisiones*”. Este último indicador se valora con una tarea de elección de respuesta⁴⁹:

8. DE LAS SIGUIENTES DECISIONES ¿CUÁL PROPONE EL GRUPO PARA MEJORAR EL DESAYUNO DE FORMA EFICAZ?

A. SEGUIR IGUAL, PUES NO SON NECESARIOS CAMBIOS.

B. DESAYUNAR MÁS Y DEDICAR MÁS TIEMPO AL DESAYUNO.

C. MEJORAR LA VARIEDAD DE LA DIETA.

D. AUMENTAR EL CONSUMO DE GLUCOSA.

COMPETENCIAS BÁSICAS: INICIATIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL.

OBJETIVO: G. TOMAR DECISIONES.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 505.ACIERTOS: 52% . NIVEL: 3.

Uno de cada diez alumnos es competente para “*Hablar de forma realista de sí mismo*”. La tarea propuesta para evaluar este indicador, es⁵⁰:

⁴⁸ Ver UdE Nº 23. “Ricardo”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

⁴⁹ Ver UdE Nº 14. “El desayuno”. Ídem.

10. SER REALISTAS ES NECESARIO Y MUY IMPORTANTE PARA APRENDER A COMPRENDERNOS. ¿QUÉ PUEDE DECIR RICARDO DE SÍ MISMO? RESPONDE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: INICIATIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL. EMOCIONAL.

OBJETIVO: G. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

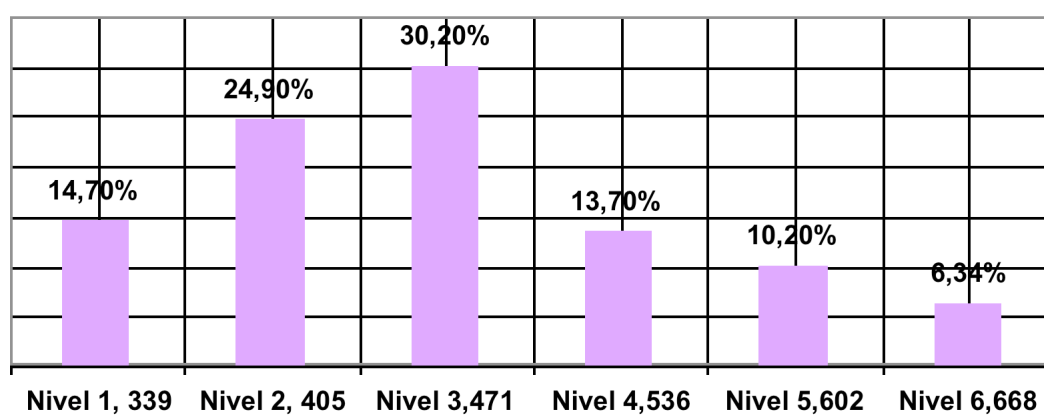
CAPACIDAD: UTILIZAR UN LENGUAJE AUTODIRIGIDO POSITIVO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 594. ACIERTOS: 12% . NIVEL: 5.

3.3.9 Competencia Emocional.

Gráfico N° 29. Niveles de logro en la Competencia Emocional.



La “Competencia Emocional” se valora con catorce indicadores en la fase de 2009. La población que responde, 22.016 alumnos, representa el 98,66% de los participantes.

El Gráfico N° 29 recoge que el 14,70% del alumnado se sitúa en el nivel bajo, el 55,1% en los niveles intermedios bajos, el 23,90% en los intermedios altos y el 6,34% en el nivel alto de rendimiento. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 498, se sitúa en el nivel 3 (intermedio medio bajo).

Tabla N° 40. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Emocional.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6.	En el nivel 6, además de realizar las tareas de los niveles anteriores, son competentes para: “Usar un lenguaje realista para hablar de sí mismo”	6%
5.		
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: “Anticipar situaciones de conflicto emocional”, “Expresar sentimientos”, “Controlar las emociones en las pruebas” y “Utilizar pensamientos alternativos”.	30%

⁵⁰ Ver UdE N° 23. “Ricardo”. Ídem

3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para: “Actuar sin inhibiciones”, “Autocontrolar reacciones y estados ánimo”, “Tomar conciencia estados ánimo y reacciones emocionales” y “Tolerar la frustración y fracaso”.	60%
2.	En el nivel 2, además, son competentes para: “Reconocer verbalmente los errores”.	85%
1.	En el nivel 1 son competentes para: “Aceptar a los componentes del grupo”, y “Expresar de forma adecuada el enfado”	95%

La Tabla N° 40 indica que, prácticamente, el conjunto del alumnado es competente para “Aceptar a los componentes del grupo”, “Expresar de forma adecuada el enfado” y “Reconocer verbalmente los errores”. La tarea 12⁵¹ se utiliza para valorar el último indicador:

12. TODOS ESTÁN CONTENTOS CON LA AGENDA MENOS UN COMPAÑERO QUE CUESTIONA SU USO. SIN EMBARGO, UNA TARDE PREGUNTA QUE CUÁNTOS EJERCICIOS DE MATEMÁTICAS HA MANDADO REALIZAR EL PROFESOR PARA EL DÍA SIGUIENTE, PORQUE NO LO RECUERDA. ¿QUÉ HARÍAS TÚ EN SU CASO?

A. MANTENER EL RECHAZO DE LA AGENDA.

B. PASAR DE LOS COMENTARIOS.

C. MOLESTARME CON LAS CRÍTICAS.

D. RECONOCER EL ERROR COMETIDO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL. SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: G. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 435. ACIERTOS: 85% . NIVEL: 2.

Seis de cada diez alumnos son competentes para “Actuar sin inhibiciones”, “Autocontrolar reacciones y estados ánimo”, “Tomar conciencia estados ánimo y reacciones emocionales”, “Manifestar alegría con el éxito de otros” y “Tolerar la frustración y el fracaso”. El último indicador se evalúa con una tarea de elección múltiple⁵²:

5. RICARDO HA SUSPENDIDO EL EXAMEN DE LENGUA. ¿QUÉ LE ACONSEJARÍAS?

A. QUE NO LE DIERA IMPORTANCIA Y QUE A TODOS NOS PASA.

B. QUE SE OLVIDE, PUES ESA MATERIA NO SE LE DA BIEN.

C. QUE NO HA ESTUDIADO SUFICIENTE Y DEBE PREPARARSE MEJOR.

D. QUE HA TENIDO MALA SUERTE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL.

⁵¹ Ver UdE N° 21. “La Agenda escolar”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2009.

⁵² Ver UdE N° 23. “Ricardo”. Ídem.

OBJETIVO: D. CONTROLAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CONSIGO MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS

CAPACIDAD: AUTOCONTROLAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 479.ACIERTOS: 60% . NIVEL: 3.

Un tercio del alumnado es competente para “*Anticipar situaciones de conflicto emocional*”, “*Expresar sentimientos*”, “*Controlar las emociones en las pruebas*” y “*Utilizar pensamientos alternativos*”. El último indicador se evalúa con una tarea de elección múltiple⁵³:

4. CUANDO TE SIENTES TRISTE NO PUEDES EVITAR PENSAR DE FORMA NEGATIVA. IMAGINA QUE ESTÁS EN LUGAR DE RICARDO. ¿EN QUÉ PENSARÍAS PARA EVITAR SENTIRTE TRISTE Y DEPRIMIDO?

A. HUMILLACIÓN, TRISTEZA.

B. GANAS DE DESAPARECER, HUIR, ...

C. TODOS NOS EQUIVOCAMOS.

D. RABIA, ENFADO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

OBJETIVO: G. CONTROLAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS CONSIGO MISMO.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: UTILIZAR UN LENGUAJE AUTODIRIGIDO POSITIVO.

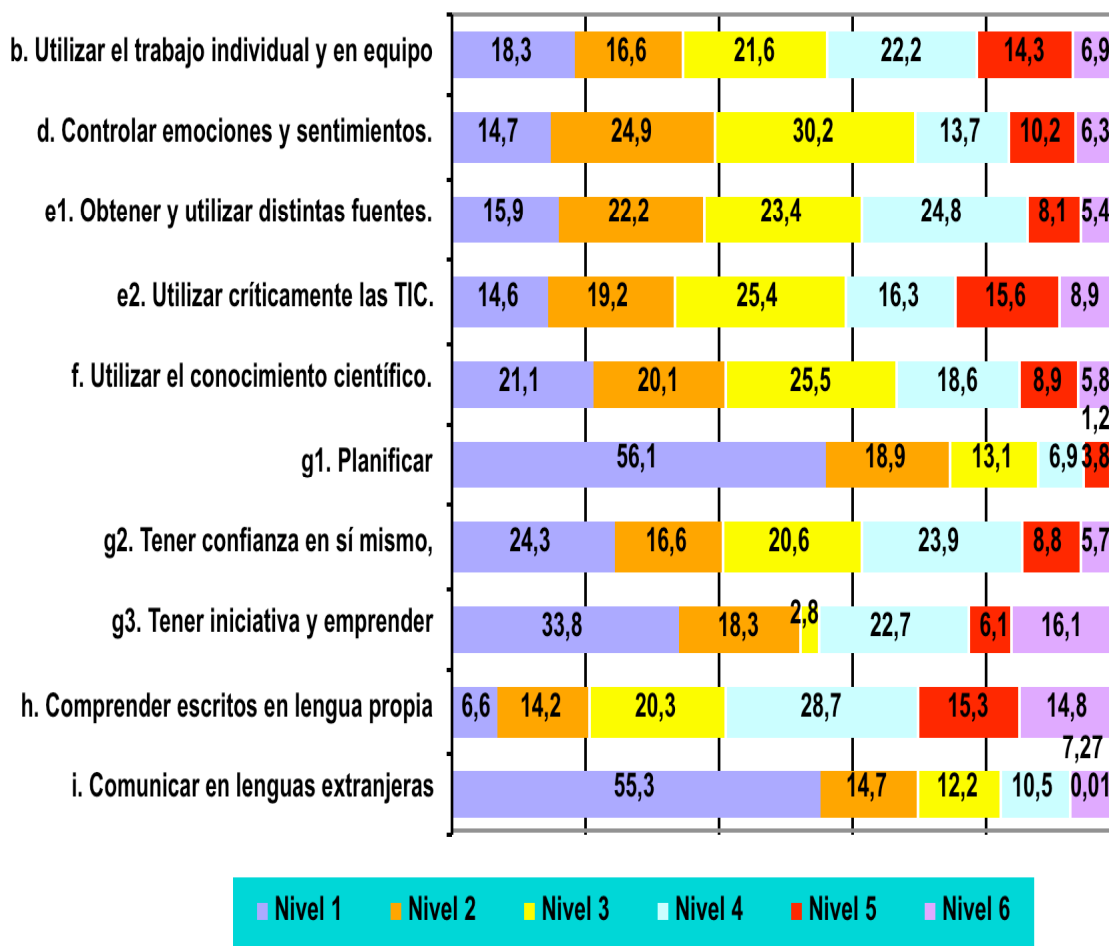
BLOQUE DE CONTENIDO: TODOS.

PUNTUACIÓN: 538.ACIERTOS: 30% . NIVEL: 4.

⁵³ Ídem.

3.4 Resultados por objetivos generales de etapa.

Gráfico N° 30. Niveles de logro en los Objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria.

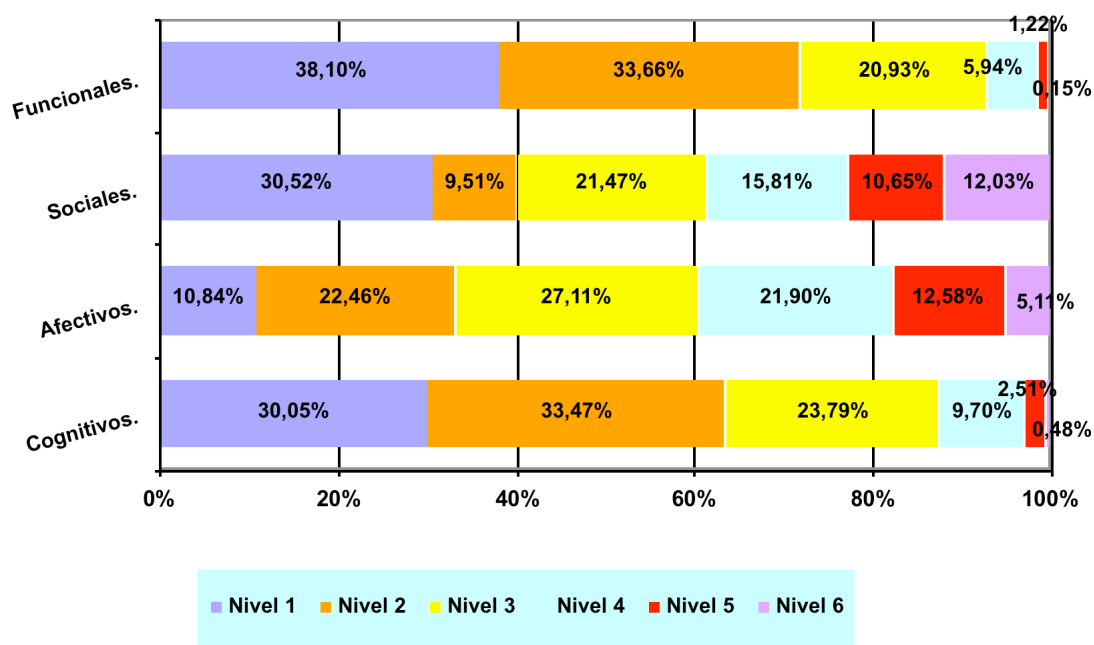


El Gráfico N° 30 recoge la distribución de la población participante según el nivel de logro obtenido en los Objetivos generales de la etapa. En función de la muestra, del número de indicadores y tareas, la valoración se reduce a siete de los diez objetivos generales, objeto de esta evaluación. Dos de ellos, e y g, se desdoblan, respectivamente, en dos o en tres para facilitar la valoración.

Las puntuaciones medias se distribuyen entre 497 (*e2. Utilizar críticamente las TIC*) y 509 (*g1. Planificar*). En el nivel 1 (bajo) se localiza más del 30% de la población en los objetivos generales "*i. Comunicar en lengua extranjera*" (55,3%) y "*g3. Tener iniciativa y emprender*" (33,8%). En el nivel 6 (alto) se sitúa por encima del 10%, el objetivo "*h. Comprender escritos en lengua propia*" (14,8%). El resto de la población se distribuye en los niveles intermedios.

3.5 Resultados por procesos.

Gráfico N° 31. Niveles de logro en los procesos.



El Gráfico N° 31 recoge la distribución de la población participante según el nivel de logro obtenido en los procesos⁵⁴ que integran capacidades. Las puntuaciones medias son 503 en los “procesos sociales”, 502 en los “procesos afectivos”, 490 en los “procesos cognitivos” y 480 en los “procesos funcionales”. Las diferencias no son significativas.

El nivel bajo sitúa el mayor porcentaje de alumnado en los “procesos funcionales” (38,10%), “sociales” (38,52%) y “cognitivos” (30,05%) y el menor en los afectivos (5,11%). En el nivel alto, el 12,03% del alumnado en los “procesos sociales”; el 5,11% en los “afectivos”; el 0,15% en los “funcionales” y el 0,48% en los “cognitivos”. El resto de la población se distribuye en los niveles intermedios.

⁵⁴ El 43,7% de los indicadores valoran capacidades cognitivas, el 31,0% funcionales, el 19,5% afectivas y 5,7% sociales.

4ª parte. Variables y resultados.

4 Cuarta parte. Variables y resultados.

En la cuarta parte se interpretan los resultados de los alumnos desde distintos factores o variables. Estas variables están relacionadas, por una parte, con el propio alumnado y por otra, con los centros docentes.

En relación con el alumnado se interpretan, la variable socioeconómica y cultural, el sexo, la idoneidad, la fecha y momento del nacimiento, su origen y la existencia de medidas de apoyo.

En relación con los centros docentes se interpretan, la tipología, la participación del profesorado en iniciativas de innovación y formación, la participación del centro en programas singulares y la incorporación de Competencias básicas al currículo.

4.1 Resultados obtenidos en función del Índice social, económico y cultural.

Tabla Nº 41. Resultados del alumnado de 2 º de la Educación secundaria obligatoria en función del “Índice socioeconómico y cultural” (ISEC).

	Población %	Media	Error típico	Desviación típica	Distribución porcentual por niveles de logro.					
					1	2	3	4	5	6
Bajo	12,40	447	2,86	88,80	69,8	23,8	5,5	0,9	0,0	0,0
Medio-Bajo	36,77	484	1,69	90,63	52,3	31,8	10,0	1,8	0,1	0,0
Medio-Alto	30,80	510	1,93	94,41	0,0	0,2	2,5	21,6	41,9	8,1
Alto	20,03	544	2,40	94,74	0,0	0,1	2,3	14,9	42,4	40,3

Los alumnos se distribuyen, en función del ISEC, en cuatro categorías: bajo, medio bajo, medio alto y alto.

El 12,4% tiene un “Índice socioeconómico bajo”, la puntuación media está 53 puntos por debajo del promedio. Las diferencias con el resto de los grupos son significativas. Por sus puntuaciones totales, el 69,8% de los alumnos se sitúa en el nivel 1 y no existen alumnos en el nivel 6.

El 36,8% tiene un “Índice socioeconómico medio bajo”, la puntuación media está 16 puntos por debajo del promedio. Las diferencias con el resto de los grupos son significativas. Por sus puntuaciones totales, el 52,3% de los alumnos se sitúa en el nivel bajo y no hay en el nivel 6.

El 30,8% tiene un “Índice socioeconómico medio alto”, la puntuación media está 10 puntos por encima del promedio. Las diferencias con el resto de los grupos son significativas. Por sus puntuaciones totales, no hay alumnos en el nivel bajo y el 8,1% se sitúa en el nivel 6.

El 20,3% tiene un “Índice socioeconómico alto”, la puntuación media está 44 puntos por encima del promedio. Las diferencias con el resto de los grupos son significativas. Por sus puntuaciones totales, no hay alumnos en el nivel bajo y el 40,3% se sitúa en el nivel 6.

EL ALUMNADO CON UN “ÍNDICE SOCIOECONÓMICO ALTO” OBTIENE MEJORES RESULTADOS.

4.2 Resultados obtenidos en función de las variables personales: sexo y fecha de nacimiento.

Gráfico N° 32. Resultados por sexos en 2º de Educación secundaria obligatoria.

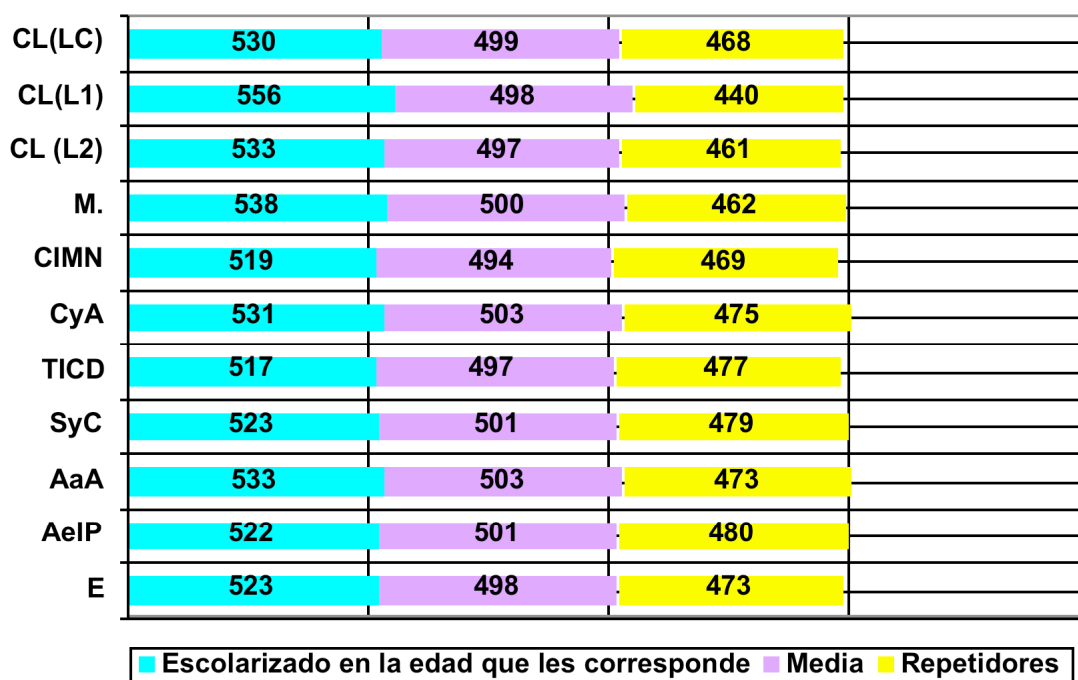


El Gráfico N° 32 describe como la puntuación media de las chicas supera el promedio de la Comunidad y la media de los chicos en todas las Competencias básicas. El comportamiento de los chicos es inverso. Las diferencias entre chicos y chicas son significativas⁵⁵ en las Competencias de Comunicación lingüística en castellano y lenguas extranjeras, Social y ciudadana, Aprender a aprender y Emocional.

LAS CHICAS OBTIENEN MEJORES RESULTADOS EN TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

Gráfico N° 33. Resultados según la idoneidad en la escolarización en 2º de Educación secundaria obligatoria.

⁵⁵ La puntuación de los chicos no alcanza el 95% de la puntuación de las chicas.



El término “Idoneidad” se utiliza para situar al alumnado de acuerdo con su edad en el nivel educativo que le corresponde. El Gráfico N° 33 compara los resultados del alumno “idóneo” con el promedio de la Comunidad Autónoma y son los obtenidos por el alumnado que ha repetido uno o más cursos.

En todas las Competencias básicas, el alumnado escolarizado en el curso que le corresponde por edad obtiene puntuaciones por encima del promedio y del alumnado repetidor. Las diferencias entre ambos grupos, en todos los casos, son significativas.

Las diferencias entre ambos grupos, en todos los casos, son significativas y especialmente relevantes, en la Competencia en Comunicación lingüística (ambas lenguas extranjeras). Superan los cincuenta puntos en las Competencias de Comunicación lingüística (castellano), Matemática, Cultural y artística, Aprender a aprender y Emocional.

LA PERMANENCIA UNO O MÁS AÑOS EN EL MISMO NIVEL ESCOLAR NO MEJORA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

Tabla N° 42. Distribución por el trimestre del nacimiento. Alumnado escolarizado en el año que le corresponde por edad en 2º de la Educación secundaria obligatoria.

	Media	Error típico	Niveles						Desviación Típica	Coeficiente de variación
			1	2	3	4	5	6		
Primero	500	3,47	6,1	32,8	41,3	15,9	3,7	0,23	205	0,41
Cuarto	500	3,65	6,8	35,1	40,6	14,6	2,5	0,25	208	0,42
Total	497	1,31	13,2	39,4	33,8	11,2	2,1	0,24	195	0,39

Los datos de la Tabla N° 42 demuestran que en la media y la variabilidad no existen diferencias significativas en los resultados entre el alumnado nacido en los tres primeros meses y en los tres últimos del año.

LA FECHA DE NACIMIENTO NO INFLUYE EN LOS RESULTADOS.

4.3 Resultados del alumnado extranjero.

Tabla N° 43. Resultados del alumnado extranjero en 2º de la Educación secundaria obligatoria.

	Media	Error típico	Diferencia	Desviación típica	Niveles					
					1	2	3	4	5	6
Lingüística castellana	500	3,47	1	156	13,3	20,8	25,6	24,5	8,8	7,1
Lingüística L1	504	3,30	6	127	48,6	9,5	10,8	13,2	0,1	17,8
Lingüística L2	518	5,96	21	163	53,9	0,00	24,1	0,0	15,2	6,8
Matemática	498	3,56	-2	162	25,3	28,4	26,5	14,1	3,6	2,1
Conocimiento e interacción del mundo físico	495	3,54	1	161	21,7	26,7	30,9	13,9	5,6	1,1
Cultural y artística	508	3,57	5	156	22,7	23,0	31,6	14,1	6,6	1,9
TICD	502	3,57	5	155	12,8	12,6	21,7	18,9	16,9	16,9
Social y ciudadana	501	2,96	0	135	18,4	19,9	24,1	27,3	3,4	6,7
Aprender a aprender	497	3,84	-6	175	18,8	33,3	35,9	8,9	2,5	0,5
Autonomía e iniciativa personal	497	3,40	-4	155	26,4	29,2	22,2	13,2	6,8	2,3
Emocional	494	3,35	-4	153	19,4	28,3	29,7	12,0	7,1	3,5

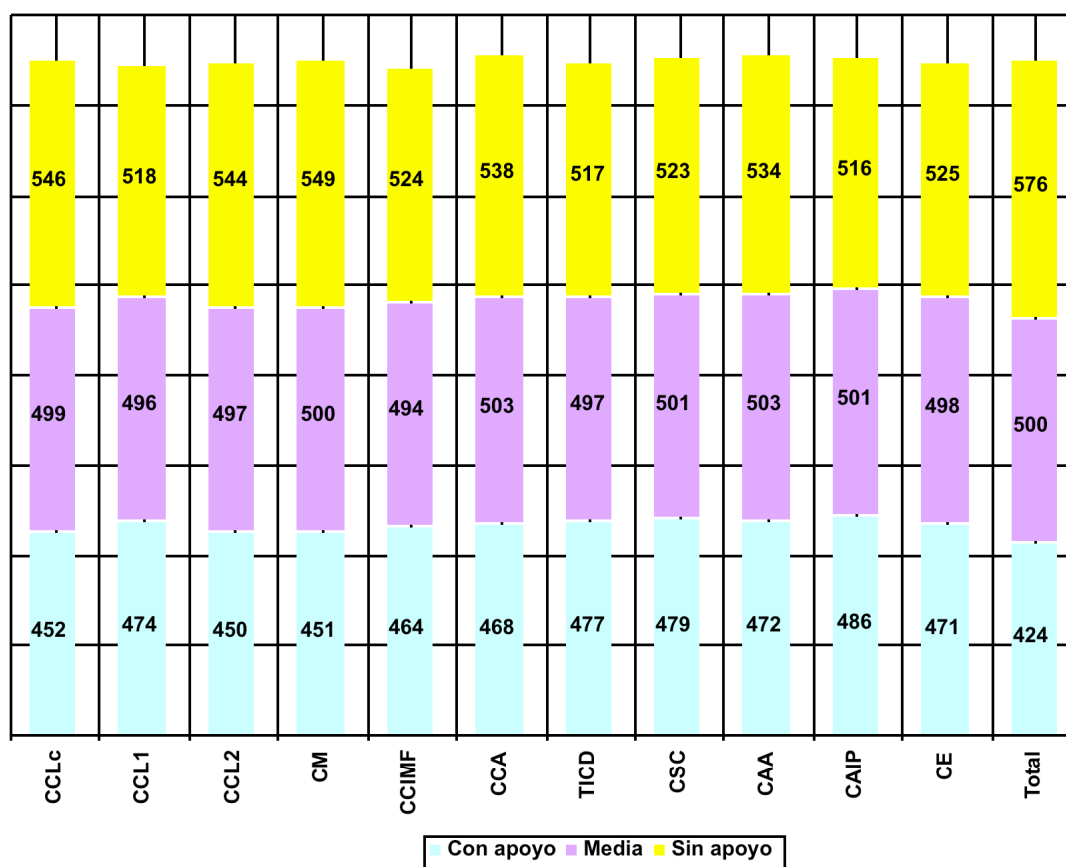
Los alumnos extranjeros representan el 9,55% del alumnado que ha participado en la evaluación de diagnóstico. La Tabla N° 43 describe sus resultados sin diferenciar cual es su lengua materna. En las puntuaciones medias las diferencias no son significativas. El alumnado extranjero obtiene mejores puntuaciones en las competencias en Comunicación lingüística, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Cultural y artística y en Tratamiento de la información y competencia digital y más bajas en la Competencias Matemática, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal y Emocional.

El alumnado con nivel bajo supera el 25% en las competencias de Comunicación lingüística (ambas lenguas extranjeras) y Autonomía e iniciativa personal. En el nivel alto, superan el 10% en las competencias en Comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés) y Tratamiento de la información y competencia digital.

LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y EL RESTO NO SON SIGNIFICATIVAS.

4.4 Resultados en función de las medidas específicas de apoyo educativo.

Gráfico N° 34. Resultados obtenidos en las distintas Competencias básicas del alumnado según reciba o no apoyo.



El Gráfico N° 34 describe el efecto de las medidas de discriminación positiva cuando no se excluye al alumnado que las recibe. Los resultados del alumnado que recibe apoyo en 2º de la Educación secundaria obligatoria son significativamente más bajos que los del resto del alumnado en todas las Competencias básicas. Es relevante considerar que tanto en las Competencias básicas más disciplinares, objeto específico de apoyo, como en las transversales, existen diferencias.

LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO QUE RECIBE APOYO SON SIGNIFICATIVAMENTE MÁS BAJOS.

4.5 Resultados de los centros docentes.

Tabla N° 44. Resultados obtenidos según la tipología de los centros docentes.						
	IESO	IES	Centros de Primaria	Privado Concertado	Privado	Media
Comunicación lingüística en castellano.	481	493	498	536	546	499
Comunicación lingüística en L1.	477	491	491	544	543	498
Comunicación lingüística en L2.	496	496	441	519	547	497
Matemática.	478	488	502	554	556	500
Conocimiento e interacción con el medio natural.	479	491	487	545	511	494
Cultural y artística.	482	489	499	548	569	503

Tabla Nº 44. Resultados obtenidos según la tipología de los centros docentes.						
Social y Ciudadana.	486	491	508	540	543	501
Tratamiento de la información y competencia digital.	478	494	457	531	568	497
Aprender a aprender	477	488	505	556	575	503
Autonomía e iniciativa personal	489	492	507	534	537	501
Emocional	483	489	509	546	561	498
Global	470	486	492	566	580	500

La ubicación geográfica, la mayor o menor homogeneidad del alumnado, el carácter integrado o diferenciado por etapas de las enseñanzas que imparten, la ratio media de profesores por alumnos o por la titularidad son variables a tener en cuenta en el análisis de resultados de los distintos tipos de centros docentes.

La Tabla Nº 44 describe los resultados obtenidos según la tipología. Los centros privados y privados concertados, ubicados en zonas urbanas, con una población más homogénea, una ratio menos de profesores por alumno y con la enseñanza de todas las etapas educativas en el centro, son los que obtienen mejores resultados.

Los Institutos de Educación secundaria obligatoria (IESO) ubicados preferentemente en zonas rurales y los Institutos de Educación secundaria obligatoria (IES), ubicados tanto en zonas rurales como urbanas, obtienen puntuaciones por debajo de la media en todas las Competencias básicas. Los resultados del IESO son más bajos en todas las Competencias básicas con la excepción de la competencia lingüística en L2, que son iguales.

Los Centros de infantil y primaria (CEIP) que imparten la ESO están por encima de la media en las Competencias Matemática, Social y ciudadana, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal y Emocional y están por debajo, en la Competencia lingüística (L2) y en el Tratamiento de la información y competencia digital.

LOS CENTROS DOCENTES CON UNA RATIO DE PROFESORES POR ALUMNOS MENOR Y QUE IMPARTEN TODAS LAS ENSEÑANZAS OBTIENEN MEJORES RESULTADOS.

Tabla Nº 45. Distribución de los centros docentes por niveles según el Índice socioeconómico y cultural.

ISEC	Proporción de centros.	Media	Error típico	% en relación con la media del ÍSEC.				
				Por debajo	> 1	> 2	> 3	> 4
Bajo.	0,7	392	59	50	50	0	0	0
Medio bajo.	52,1	474	4	55	3	45	21	2
Medio alto.	45,0	513	5	57	1	21	43	13
Alto.	2,1	571	22	33	0	9	17	67

Muestra de centros docentes: 280.

La Tabla Nº 45 describe la distribución de los centros docentes por el Índice social, económico y cultural. Distribuidos en cuatro niveles en torno a la media entre -1,5 y 1,5 de desviación típica. Las diferencias son significativas entre los centros con ISEC superior y los que se sitúan en el intervalo inferior. Las

diferencias intercentros docentes superan a las diferencias entre el alumnado intracentros.

El 0,7% de los centros docentes tiene un ISEC “bajo”. La media está 108 puntos por debajo del promedio. Existe una relación directa con el ISEC pues los resultados de estos centros docentes están en su nivel.

El 52,1% tiene un ISEC “medio bajo”. La media está 26 puntos por debajo del promedio. El 23% obtiene mejores resultados que la media de los centros docentes con un índice socioeconómico y cultural “medio alto o alto”, y el 3% más bajos.

El 45% tiene un ISEC “medio alto”. La media está 13 puntos por encima del promedio. El 13% obtiene resultados por encima del ISEC alto y el 22%, resultados propios del índice socioeconómico y cultural “medio bajo o bajo”.

El 2,1% tiene un ISEC “alto”. La media está 71 puntos por encima del promedio. El 9% obtiene resultados equivalentes a los centros docentes con un índice socioeconómico y cultural “medio bajo”.

CUATRO DE CADA DIEZ CENTROS DOCENTES CON UN ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL MEDIO OBTIENEN RESULTADOS POR ENCIMA DE SU NIVEL.

Tabla Nº 46. Resultados y distribución porcentual de centros docentes en función de su participación en Programas de formación en centros y proyectos de innovación.

	Proporción de centros.	Media	Error típico	Desviación típica
No participan	12	506	8,68	60,18
Sí en uno de ellos	28	507	5,00	53,15
Sí en ambos	33	511	4,75	56,02
No responden	27	-		
Proporción	434			

La Tabla Nº 46 demuestra que la puntuación total de los centros docentes cuyos equipos directivos identifican actividades de formación e innovación en su práctica educativa, superan en 4 y 5 puntos, respectivamente, a aquellos otros que tienen experiencia en una u otra práctica o carecen de ella. Las diferencias no son significativas.

Tabla Nº 47. Alumnado escolarizado en Secciones bilingües. Medias y porcentaje en los niveles de logro en 2º de Educación secundaria obligatoria en la Competencia en Comunicación lingüística (L1).

Resultados	Media	Desviación Típica	1	2	3	4	5	6
Total L1	498	109	31,8	7,8	11,7	18,2	0,0	30,5
Secciones Inglés	499	113	35,9	8,5	11,9	17,2	0,1	26,4
Total L1 menos Secciones de inglés	497	108	30,0	7,6	11,6	18,6	0,0	32,3
Total L2 menos Secciones de francés	497	118	35,4	10,5	14,2	0,1	18,4	21,3
Secciones de francés	498	130	42,4	12,0	12,4	0,0	17,5	15,7
Total L1 menos Secciones de Francés	497	118	34,8	10,4	14,4	0,1	18,5	21,8

La Tabla Nº 47 describe numéricamente como en la destreza evaluada, **Escribir**, no existen diferencias significativas entre el alumnado de los centros docentes que tienen Secciones bilingües y el resto. En el caso de las Secciones europeas, la pertenencia al Convenio con el British Council no marca diferencias organizativas ni de recursos. La estimación del alumnado que recibe enseñanza bilingüe es del 30% sobre el total escolarizado en las Secciones europeas.

En el análisis por niveles, con carácter general, se observa que los centros docentes con secciones de inglés y francés concentran menos alumnos en el nivel más alto y más alumnos en los niveles más bajos sin que existan diferencias significativas en cuanto a la variabilidad de los resultados. Hay que tener en cuenta, como dato relevante que, en estos centros docentes, no se han desagregado del resto, los resultados del alumnado que recibe enseñanzas bilingües.

LA PERTENENCIA A UNA SECCIÓN BILINGÜE NO ESTABLECE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA DESTREZA DE ESCRIBIR.

4.6 Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas.

Tabla Nº 48. Distribución de los centros docentes por el “Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas”.

IDC	Proporción de centros.	Media	Error típico	% en relación con la media del IDC				
				Por debajo	>1	>2	>3	> 4
Bajo.	1	477	30	50	50	50	0	0
Medio bajo.	39	500	5	60	33	40	31	20
Medio alto.	60	512	4	58	28	47	42	33
Alto.	1	531	57	33	33	33	33	67

Muestra de centros docentes: 319.

La Tabla Nº 48 compara los centros docentes según los resultados del “Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas” descrito en el apartado 1.8.4. Distribuidos en cuatro niveles, las diferencias son significativas entre el “IDC alto” y los “IDC medio bajo y bajo”.

El 1% de los centros docentes tiene un “IDC bajo”. La media está 23 puntos por debajo del promedio. El 50% de los centros docentes obtienen resultados superiores a la media del “IDC medio bajo”.

El 39% tiene un “IDC medio bajo”. La media se corresponde con el promedio. El 40% obtiene resultados superiores a la media propia, el 31% el “IDC medio alto” y el 20% la del “IDC alto”.

El 60% tiene un “IDC medio alto”. La media está 12 puntos por encima del promedio. El 42% obtiene resultados superiores a la media propia y el 33% a la del “IDC alto”.

El 1% tiene un “IDC alto”. La media está 31 puntos por encima del promedio. El 67% obtiene resultados superiores a la media propia.

LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS AL CURRÍCULO ESTABLECE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE CENTROS DOCENTES.

5ª Parte. Metaevaluación.

5 Quinta parte. Metaevaluación.

La quinta parte recoge una síntesis actualizada del documento “Evaluación de diagnóstico de Castilla-La Mancha, 2009 -2011. Informe de Metaevaluación. 2009. Oficina de Evaluación. Viceconsejería de Educación. Septiembre, 2009”.

La metaevaluación se concibe como una herramienta para garantizar la calidad y eficacia del proceso de Evaluación de diagnóstico en cada una de sus fases. El apartado 7 de la cuarta parte, del documento “Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas. Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico” (2009) describe la finalidad y características del proceso de metaevaluación.

5.1 Sistema de indicadores.

Tabla Nº 49. Contenido de la metaevaluación: dimensiones e indicadores de la metaevaluación.

Dimensión 1. Presentación y preparación.

P1. Información a la comunidad educativa.

P2. Información sobre el alumnado excluido.

P3. Habilitación del responsable de medios.

P4. Descarga y edición de materiales.

Dimensión 2. Aplicación y corrección.

AC1. Participación.

AC2. Organización del proceso de aplicación.

AC3. Tiempo de aplicación.

AC4. Funcionamiento de las aulas de informática.

AC5. Cumplimentación de cuestionarios electrónicos.

AC6. Respuesta de los manuales de corrección y aplicación.

AC7. Número de correctores.

AC8. Tiempo de corrección y registro.

AC9. Aplicación informática.

Dimensión 3. Información.

I1. Tiempo de elaboración.

I2. Difusión de los informes.

I3. Formato y contenido de los informes.

I4. Procedimiento de entrega.

Dimensión 4. Resultados.

R1. Puntuaciones de la muestra externa.

R2. Influencia de los formatos en los resultados

El contenido de la metaevaluación se organiza en cuatro dimensiones y diecinueve indicadores tal y como se recoge en la Tabla Nº 49. El contenido incluye las distintas fases del proceso y de los resultados.

5.2 Metodología.

Tabla Nº 50. Centros docentes participantes en los programas de metaevaluación.

	Aplicación externa	Control de calidad. Inspección	Cuestionarios de opinión		Total
			Número	Respuesta	
IES	10	27	87	66	117
IESO-SES	1	3	18	17	21
CC	10	21	73	52	93
Privado	0	0	2	2	2
Total	21	51	180	137	233

La metaevaluación se permite conocer y valorar el proceso mediante la observación externa de la Inspección de educación, el contraste de resultados entre la aplicación interna y externa; y la valoración que del proceso hace una muestra significativa de centros docentes.

A estos procedimientos, se suma el registro y seguimiento de las demandas de asesoramiento realizadas por los centros docentes en las distintas fases del proceso por vía telefónica, correo electrónico, Centro de Atención al Usuario (Programa Delphos) y los escritos de observaciones por iniciativa de los propios centros.

EL 69% (233) DE LOS CENTROS DOCENTES PARTICIPAN EN LOS PROCESOS DE META-EVALUACIÓN.

En la “aplicación externa” participan asesores de formación de diecisiete CEP y 8 CRAER. Se aplican en el mismo calendario y corrigen Unidades de Evaluación a uno de los grupos (único o B) en una muestra de 50 centros docentes seleccionados de forma aleatoria.

El “control de calidad” de los procesos lo realiza la Inspección de Educación en una muestra inicial de 140 centros docentes definidos provincialmente. Su actuación incluye la supervisión de la preparación de la pruebas para conocer el nivel de información y conocimiento del proceso que se va a llevar a cabo, la definición de las responsabilidades, las dificultades iniciales y el análisis de las propuestas de exclusión; la visita durante el proceso de aplicación para comprobar el ejercicio de las funciones y responsabilidades del equipo directivo, el responsable de la Evaluación de diagnóstico y el resto del profesorado; y al concluir el proceso para asesorar a los equipos directivos sobre la formulación de medidas de innovación y mejora para su incorporación a la programación general anual.

La valoración que hacen los centros docentes a través de un cuestionario de opinión elaborado por la Oficina de Evaluación a cumplimentar por el equipo directivo con la ayuda del responsable de la evaluación.

Tabla Nº 51. Otras fuentes de recogida de información.

	Respuestas	Centros	Demanda por centro		
		Total	Mínima	Media	Máxima
Centro de atención al usuario de Delphos	1183	435	1	2,74	17
Correos electrónicos	315	149	1	2,11	10
Llamadas telefónicas	230	-	-	-	-

La Tabla Nº 51, recoge otras aportaciones recibidas por distintas vías en la Oficina de Evaluación en un periodo que se inicia en la segunda semana de marzo y concluye, en algunos casos, en el mes de septiembre. El 55,2% de los centros docentes reciben asesoramiento, el 44% a través del CAU y el 15% por correo electrónico. Se estima que 39 centros docentes han utilizado las distintas vías para una misma consulta.

Además, se reciben escritos de 24 centros docentes con observaciones y aportaciones. El 58,3% proceden de IES o IESO, algunos de ellos incluyen opiniones de Departamentos de coordinación didáctica y el 4% de centros concertados. Más allá de su limitada representatividad estadística (el 2,42% de los centros docentes), aportan una información descriptiva valiosa para mejorar los procesos y los contenidos y a todos se les da una respuesta de valoración.

5.3 Descripción de los resultados.

El proceso de elaboración de las UdE por un grupo de expertos se inicia en noviembre de 2007 y concluye en abril de 2008.

La aplicación de la prueba piloto de las UdE para calibrar la dificultad de las tareas y ajustar las condiciones de la aplicación, se realiza el 29 de mayo de 2008 a una muestra de alumnos de 2º de la ESO. La muestra de alumnos/as se selecciona con un nivel de confianza del 95,5% (2 sigmas) y un error de estimación del 5% y participan 1520 alumnos de 13 centros docentes. La aplicación y corrección la realizan setenta y cuatro asesores de veinticinco CEP/CRAER. El piloto de las Unidades de Evaluación Nº 14, Nº 15, Nº 24 y Nº 28 es un análisis de casos.

Tabla Nº 52. Distribución porcentual de respuestas

	1	2	3	4	Sí	No
Dimensión 1. Presentación y preparación.						
P1. Información a la comunidad educativa.	0,0	0,7	7,2	92		
P2. Información sobre el alumnado excluido.					95,7	4,3
P3. Habilitación del responsable de medios (Inspección)	2,9	3,6	15,2	78,3		
Cuestionario de opinión.	3	12	31	51		
P4. Descarga y edición de materiales. (Inspección)	0,0	5,1	15,9	79		
Cuestionario de opinión.	3	9	18	69		
Dimensión 2. Aplicación y corrección.						
AC1. Participación.						
AC2. Organización del proceso de aplicación. (Inspección)	0,0	5,1	12,3	82,6		
Cuestionario de opinión.	0	1	15	84		
AC3. Tiempo de aplicación. (Inspección)	2,2	12,3	32,6	52,9		
Cuestionario de opinión.	8	18	36	37		
AC4. Funcionamiento de las aulas de informática. (Inspección)	15,2	24,6	31,9	28,3		
Cuestionario de opinión.	23	19	19	27		
AC5. Cumplimentación de cuestionarios electrónicos. (Inspección)	2,9	7,2	36,2	53,6		
Cuestionario de opinión (profesorado)	2	9	19	68		
Cuestionario de opinión (familias).	11	21	31	28		
AC6. Respuesta de los manuales de aplicación-corrección (Inspección)	0,0	12,3	29,7	58,0		

Tabla Nº 52. Distribución porcentual de respuestas						
Cuestionario de opinión	7	24	42	27		
AC7. Número de correctores. (Inspección)	1,4	5,8	8,0	84,8		
Cuestionario de opinión	4	9	22	65		
AC8. Tiempo de corrección y registro. (Inspección)	2,9	2,9	8,7	85,5		
Cuestionario de opinión (corrección)	6	12	35	46		
Cuestionario de opinión (registro)	5	13	28	53		
AC9. Aplicación informática. (Inspección)	4,3	20,3	28,3	47,1		
Cuestionario de opinión	5	15	40	40		
Dimensión 3. Información.						
I1. Tiempo de elaboración.					75,4	24,6
I2. Difusión de los informes.						
Antes de la finalización de las actividades lectivas (Inspección)					93,5	6,5
Profesorado	36,2	4,3	17,4	42,0		
Comunidad educativa	37,7	3,6	18,8	39,9		
I3. Formato y contenido de los informes.						
Familias	14	28	39	18		
Grupo	7	19	43	29		
Centro	6	7	27	15		
I4. Procedimiento de entrega.						
Dimensión 4. Resultados.						
R1. Puntuaciones de la muestra externa.						
R2. Influencia de los formatos en los resultados						

En los “**procesos de presentación y preparación**”, el 92% de los centros docentes supervisados valora de forma positiva la *información recibida* y el 95,7% comunica el alumnado excluido de acuerdo con lo establecido en el apartado segundo de la Resolución. de 16 de febrero de 2009 de la Viceconsejería de educación por la que se regula el proceso de evaluación de diagnóstico en el periodo 2009-2011. Entre el 78,3% y 51%, según las fuentes, valoran positivamente la habilitación del responsable de la Evaluación de diagnóstico. Las consultas realizadas sobre los procesos de inscripción y acceso confirman la necesidad de mejorar este proceso. La descarga y edición de los materiales, según las fuentes, se valora positivamente entre el 79% y el 69% de los centros docentes. Hay observaciones que aluden a los costes de este proceso.

En cuanto a los “**procesos de aplicación y corrección**”, ocho de cada diez considera adecuada la organización; cuatro o cinco, según las fuentes, valoran positivamente la distribución de tiempos. En las observaciones se demanda más días o menos pruebas por día y el ajuste a la duración de las clases. En dieciséis centros docentes se recogen observaciones sobre desmotivación de los alumnos o la sobrecarga. Otros consideran que el alumnado ha estado tranquilo y relajado. Tres de cada diez valora positivamente el funcionamiento de las aulas de informática y se hace referencia a la dificultad de conexión o a la falta de recursos. Para seis de cada diez la cumplimentación electrónica de los cuestionarios ha sido eficaz.

El uso y la respuesta de los Manuales de corrección y aplicación son valorados de forma positiva por nueve de cada diez, en la muestra de control de calidad y siete, en aquellos que responden a los cuestionarios de opinión.

Nueve de cada diez han seleccionado el número adecuado de correctores. El 6,74 de los centros docentes consultados realiza aportaciones relativas a la

dificultad de evaluar las tareas de respuesta abierta y el 45,83% de aquellos que envían observaciones a iniciativa propia piden la revisión de los criterios. Nueve de cada diez centros valoran de forma suficiente el tiempo establecido para realizar estas tareas. Ocho y siete de cada diez valoran de forma suficiente la aplicación informática en los procesos de registro aunque el 4,12% de los centros docentes consultados realizan observaciones sobre las dificultades de acceso.

La **“información”** para las familias ha estado disponible en el plazo establecido en el 93,5% de los centros docentes. La decisión del procedimiento de entrega corresponde a los centros docentes, el 30% se ha entregado mediante entrevista personal, el 24% en reunión de grupo, el 19% se lo da a los hijos y el 23% lo envía por correo electrónico o postal. Se recogen observaciones puntuales de mejora sobre las familias, incluida la posibilidad de añadir observaciones al informe por el tutor; o la confusión que puede generar en las familias, la doble información –calificaciones escolares y Competencias básicas–.

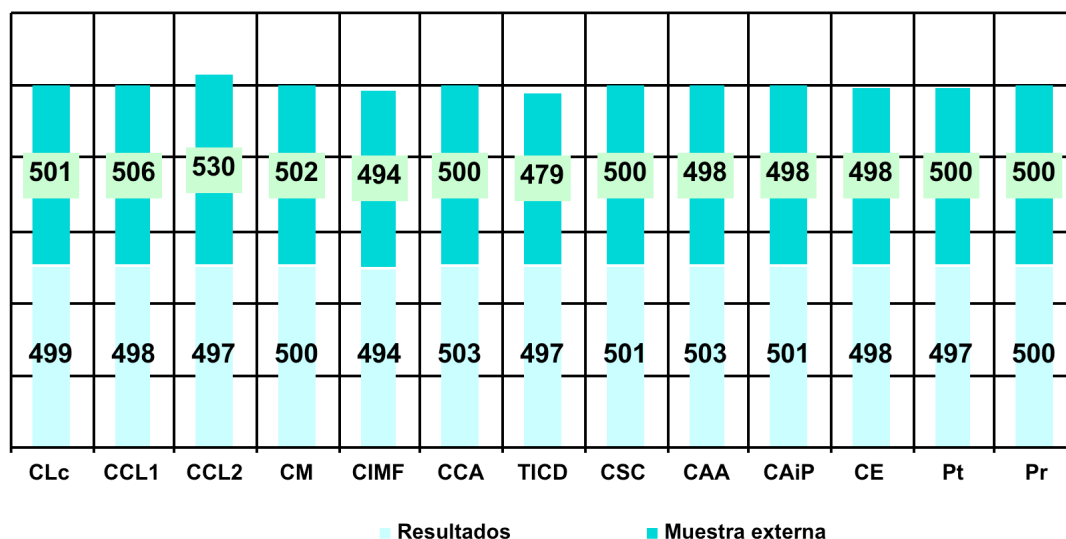
Tabla Nº 53. Porcentaje de respuesta según el formato de la tarea.

	Aciertos				Errores	No responden	Tasa de respuesta
	1	2	3	Total			
Elección múltiple (37%)	58,48%			58,48%	33,44%	8,08%	91,92%
Respuesta corta (52%)	26,54%	29,25%		55,79%	25,17%	19,04%	80,96%
Respuesta amplia (11%)	20,47%	14,59%	15,87%	50,93%	21,03%	28,04%	71,96%

La Tabla Nº 53 describe el porcentaje de aciertos, errores y la tasa de respuesta a las tareas según su formato. **“Las tareas de elección múltiple”**, el 37% del total, tienen el porcentaje más alto de aciertos, errores y tasas de respuesta; las **“tareas de respuesta corta”**, el 52% del total, ocupan el segundo lugar en los tres parámetros y las **“tareas de respuesta amplia”**, el 11% del total, tienen el porcentaje más bajo de aciertos, errores y tasa de respuestas.

La valoración es algo superior en la respuesta correcta que en la aproximada en las **“tareas de respuesta corta”** y es dominante la primera aproximación al resto de opciones de valoración en las **“tareas de respuesta amplia”**. Las diferencias de respuesta según los formatos de las tareas son significativas cuando se formulan como elección múltiple o como respuesta abierta amplia.

Gráfico N° 35. Puntuaciones medias obtenidas en la muestra de control externo. Contraste.



El Gráfico N° 35 describe como las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación externa mejoran los resultados finales en las competencias lingüísticas, Matemática y en la puntuación total; y son más bajo en las competencias Cultural y artística, Tratamiento de la información y competencia digital, Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal. Las diferencias son significativas en el caso de la competencia en Comunicación lingüística en francés.

6ª Parte. Líneas de crecimiento y desarrollo.

6 Sexta parte. Conclusiones.

La sexta parte, “Conclusiones”, sirve de integración, síntesis e interpretación de toda la información recogida en el proceso de evaluación. Esta última parte se distribuye en dos apartados: las líneas de crecimiento y mejora del sistema educativo y la propia mejora de los procesos de Evaluación de diagnóstico desde su finalidad y condiciones.

El desarrollo de las Competencias básicas es uno de los indicadores de éxito del sistema educativo y uno de los “Objetivos europeos y puntos de referencia españoles para el 2010 y el 2020”.

El sistema educativo de Castilla-La Mancha avala una mejora significativa en el ámbito de la cantidad como lo demuestra el aumento del gasto público en educación y el gasto medio por alumno, la reducción significativa de las ratios muy por debajo de las oficiales pese al aumento de la población como consecuencia del incremento del profesorado; la mejora de los equipamientos e infraestructuras y la iniciativa pionera de hacer gratuitos los materiales curriculares.

La prioridad de las Competencias básicas en el currículo se concreta en una organización de los contenidos menos dispersa, mediante la reducción del número de bloques, la conexión de los mismos entre las distintas materias y la posibilidad de establecer ámbitos organizadores de las distintas materias.

Estas iniciativas no ocultan la existencia de importantes limitaciones cuando se valora el sistema desde los citados “Objetivos educativos y puntos de referencia”, y se analizan indicadores cuantitativos como las tasas de idoneidad, las tasas brutas de titulados o las tasas de abandono prematuro entre los 18 y 24 años o cuando se constata, de forma empírica, que el currículo lo cierra la oferta editorial utilizada por más del 90% del profesorado.

Los resultados de este informe, de carácter limitado por la implantación en el mismo año académico del currículo y de la Evaluación de diagnóstico y por ser solo la primera fase de un ciclo de tres años, confirman las líneas y tendencias de otros estudios nacionales e internacionales sobre la respuesta de la mujer, la incidencia del contexto socioeconómico y cultural, la ineficacia de la repetición o las diferencias entre los distintos tipos de centros docentes. Pero añaden otras conclusiones que pueden ser el punto de partida para la reflexión sobre el “rol académico o competencial del alumno extranjero”, los efectos de la “ruralidad” o de las medidas específicas de apoyo educativo más allá de la copiosa dotación de recursos.

La Evaluación de diagnóstico coherente con el modelo educativo de Castilla-La Mancha y con la finalidad formativa y orientadora de la misma, ha puesto en marcha, desde esta primera fase, estrategias para hacerla posible y facilitar a los centros educativos “marcos” de mejora. Con esta intención, se plantea:

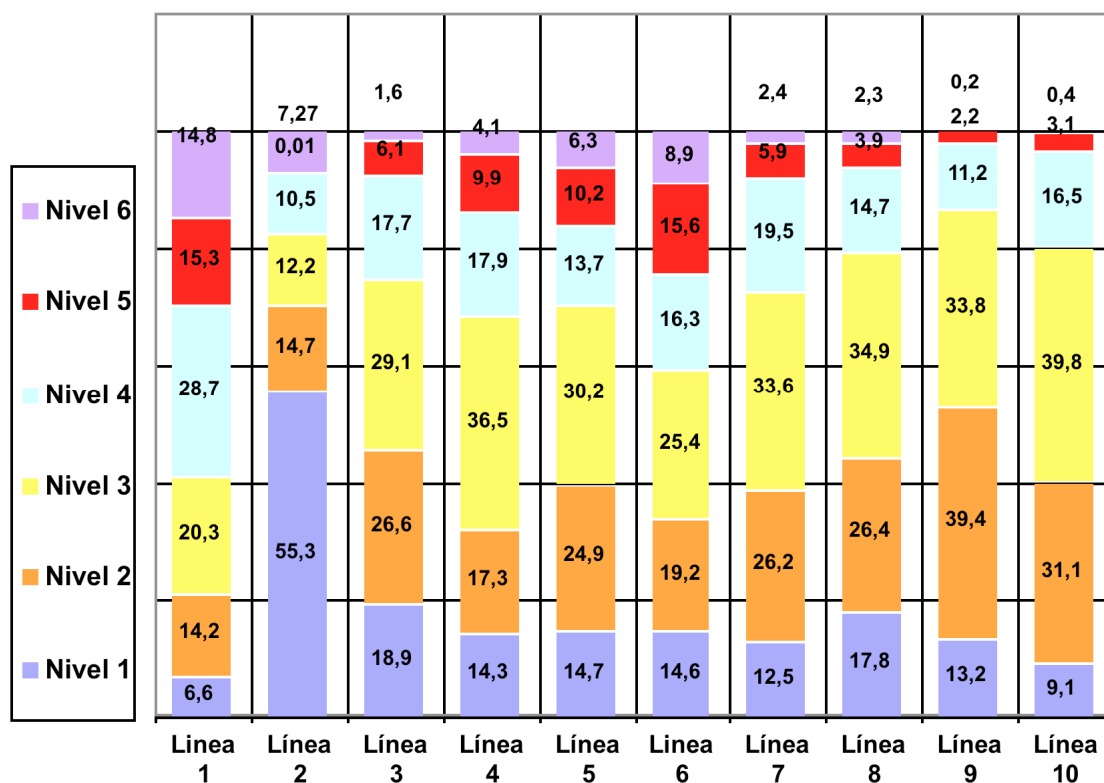
- 1. LA EVALUACIÓN DE TODO EL ALUMNADO CON UNA TASA MÍNIMA DE EXCLUSIÓN RELACIONADA CON LA PROPIA DIFICULTAD DE ADAPTAR LOS MATERIALES.**

2. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN UN CICLO DE TRES AÑOS ACADÉMICOS EN EL QUE CADA UNO DE ELLOS SE INCLUYEN DIMENSIONES E INDICADORES DE TODAS.
3. EL USO DE UNIDADES DE EVALUACIÓN INTERCOMPETENCIALES EN COHERENCIA CON EL PROPIO MODELO COMPETENCIAL Y PARA REDUCIR EL NÚMERO DE SITUACIONES DE EVALUACIÓN.
4. LA IMPLICACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES EN LAS DECISIONES DE ORGANIZACIÓN, APLICACIÓN E INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
5. LA CONTRIBUCIÓN A LA CREACIÓN DE UNA CULTURA EVALUADORA MEDIANTE LA PUBLICACIÓN DE EJEMPLIFICACIONES Y LA INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN QUE PUEDEN TRANSFERIRSE A LA EVALUACIÓN CONTINUA: PRÁCTICAS COOPERATIVAS, USO DE MEDIOS INFORMÁTICOS, AUTOEVALUACIÓN, EJEMPLOS DE TAREAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN, PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS DE CALIFICACIÓN, ETC.
6. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO FUENTES Y RECEPTORES DE INFORMACIÓN.
7. LA CREACIÓN DE PUENTES Y RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS ELEMENTOS HABITUALES DEL CURRÍCULO (OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, MÉTODOS, ETC.).
8. EL ANÁLISIS DESDE DISTINTAS VARIABLES QUE PERMITAN INTERPRETAR LOS RESULTADOS, REESCRIBIR LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE Y ESTABLECER LÍNEAS DE CRECIMIENTO Y MEJORAS PARA INCORPORAR A LA MEMORIA Y A LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL.

LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO NO MIDE EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN LAS ÁREAS Y MATERIAS, LA EFICACIA DE LOS CENTROS DOCENTES O LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO.

6.1 Líneas de crecimiento y mejora del sistema educativo.

Gráfico N° 36. Líneas de crecimiento y desarrollo en función del nivel de logro alcanzado por el alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria.



6.1.1 Mejorar la destreza para comprender textos escritos en lengua castellana. Línea uno.

La prioridad establecida en el currículo.

La habilidad de “*Comprender textos escritos en lengua castellana*” es una de las destrezas de la Competencia en Comunicación lingüística.

Convertida en uno de los objetivos generales de la Educación básica obligatoria, desarrolla distintos procesos relacionados con las capacidades de “*recoger, resumir, organizar, almacenar y valorar la información de diferentes textos escritos; automotivarse, rechazar discriminaciones y utilizar herramientas de apoyo*”.

Desde el enfoque de materias que establece el currículo, esta habilidad es el objetivo general nº 3 de la “Lengua castellana y Literatura” (bloque 2. Competencia escrita, leer y escribir). Esta materia cuenta con una dotación horaria de cuatro horas semanales.

Desde el enfoque competencial, la “comprensión lectora” es una habilidad que se utiliza en el resto de materias como instrumentos de acceso a sus contenidos, esté o no programada su enseñanza de forma explícita.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La relevancia de esta habilidad como indicador del éxito escolar, queda demostrada por el interés de los estudios internacionales (PISA) y nacionales (Evaluación General de Diagnóstico 2011) en evaluarla.

Este interés junto a la facilidad para utilizar formatos de lápiz y papel de carácter colectivo favorecen su aplicación.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 499 puntos, uno por debajo del promedio (500) y dos por encima de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

Esta puntuación media es significativamente más alta en las chicas; el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; en aquel que no recibe apoyo; por un punto, en el alumnado extranjero; y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es significativamente más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

El porcentaje de alumnos que tiene dificultades importantes (nivel 1) es limitado (6,6%) e inferior al que destaca (14,8% en el nivel 6).

El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) es muy bajo si se compara con el 21% de alumnado que no promociona y con el 33% de insuficientes en la materia específica de Lengua castellana y literatura en 2º de la Educación secundaria obligatoria. También es más bajo que el porcentaje de alumnos y de tutores que tienen bajas expectativas sobre sus posibilidades (8,8%).

En un análisis más descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar la destreza de leer y comprender textos escritos, se observa que el alumnado mayoritariamente *“identifica detalles”, “diferencia hechos de opiniones”, “Interpreta el contexto de comunicación”, “planifica la lectura” y “usa el vocabulario”*; aumenta el número de los que tiene dificultad cuando se les pide que *“valore el contenido”, “aplique el conocimiento gramatical a la comprensión” e “integre información complementaria”*. Y la gran mayoría no ha desarrollado de forma suficiente habilidades para *“organizar el contenido” y “establecer relaciones espaciales, temporales y causales”*.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA SUPERAN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LA MATERIA ESPECÍFICA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

Las estrategias de innovación y mejora.

Las mejoras institucionales se concretan con la puesta en marcha por parte de las Administraciones educativas de planes estratégicos. En el periodo 2005-2010 la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha puesto en marcha un “Plan de Lectura” para, a partir del uso de esta destreza, promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la sociedad.

La publicación de los decretos del currículo transfiere la responsabilidad de su aplicación a los propios centros docentes. Son los centros, por tanto, a los que le corresponde la decisión de priorizar las habilidades de lectura en las materias o

de mantener o, en su caso, de implantar los diferentes contenidos del citado Plan.

Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de esta competencia desde planteamientos de innovación y mejora que contemplen:

1. La incorporación explícita y prioritaria “como aprendizaje” de esta habilidad en todas las materias de tareas para desarrollar las capacidades de “recoger, resumir, organizar, almacenar y valorar la información de diferentes textos escritos”.
2. La prioridad, en el área de Lengua castellana y literatura, de un enfoque comunicativo que ponga el conocimiento de la lengua al servicio de la comprensión, la expresión y el intercambio.
3. La elaboración y ejecución de programaciones didácticas que permitan un crecimiento gradual y continuo en los aprendizajes y, con ello, limite la necesidad de la repetición y el apoyo específico.
4. El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.
5. El uso de formatos continuos y discontinuos para mejorar la transferencia de los aprendizajes.
6. La definición, a nivel de centro, de planes de actuación y mejora que tengan como referente la lectura y promuevan actividades de autoevaluación, formación, innovación e investigación.
7. El apoyo a iniciativas de innovación que utilicen la lengua castellana como herramienta de trabajo en organizaciones curriculares basadas en ámbitos o en Unidades de trabajo interdisciplinares.
8. El uso de procedimientos de evaluación que permitan un mejor conocimiento del alumnado, su implicación en el aprendizaje y asocien el resultado a la competencia.
9. La incorporación explícita como objetivos de mejora del estímulo, uso de estrategias comprensivas y motivación de los chicos.
10. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.1.2 Mejorar la destreza para expresarse por escrito en dos o más lenguas extranjeras. Línea dos.

La prioridad establecida en el currículo.

La habilidad de “*Expresar por escrito ideas, sentimientos, etc. en las dos lenguas extranjeras*” que incorpora el currículo, es otra de las destrezas de la Competencia en Comunicación lingüística.

Recogida como uno de los objetivos generales de la Educación básica obligatoria, desarrolla distintos procesos relacionados con las capacidades de “*planificar, razonar, interpretar, aplicar, presentar, revisar, automotivarse, desarrollar el pensamiento creativo, utilizar automatismos y herramientas de apoyo*”.

Desde el enfoque de materias que establece el currículo, esta habilidad es el objetivo general nº 4 de las “Lenguas extranjeras (primera y segunda)” (bloque 2. Competencia escrita, leer y escribir). Esta materia cuenta con una dotación horaria de cuatro horas semanales en primero y segundo de la ESO para la primera lengua y de dos horas para la segunda lengua, siempre que el alumnado la elija como optativa. En los centros docentes con secciones bilingües, “*escribir*” es una habilidad que se utiliza en las materias AICLE.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La relevancia de esta habilidad como “indicador” para la mejora del sistema educativo la marca su carácter de objetivo europeo establecido en Lisboa (2010). La evaluación de las habilidades lingüísticas en lengua extranjera en el campo internacional tiene un desarrollo limitado. En su momento se puso en marcha un grupo de trabajo para la elaboración de un banco de ítems y en la actualidad se ha realizado un estudio piloto sobre las habilidades orales a través del ordenador (ECCL) para su aplicación en el 2011.

En este campo, por tanto, la iniciativa de Castilla-La Mancha es innovadora tanto en el procedimiento como en la decisión de evaluar dos lenguas. Los procedimientos utilizados cuentan con la experiencia acumulada de evaluar las distintas destrezas lingüísticas en la pruebas de certificación de las enseñanzas de idiomas.

La competencia del alumnado.

El alumnado obtiene una puntuación media de 504 puntos cuando se analizan de forma conjunta los datos obtenidos en las Unidades de Evaluación de L1 y L2. El resultado está cuatro puntos por encima del promedio (500), seis por encima de la puntuación media de la competencia lingüística en L1 (498) y siete por encima de la competencia lingüística en L2 y de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

El inglés como primera lengua está generalizado a todo el alumnado, mientras que el francés únicamente lo cursa el 0,3%. Los resultados, en este caso, han sido elaborados con aquellos alumnos que han realizado las dos Unidades de Evaluación y representan el 49,8% del total de la muestra.

Esta puntuación media es significativamente más alta en las chicas; el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; en aquel que no recibe apoyo; en el alumnado extranjero (especialmente en francés); y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es significativamente más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

Los centros docentes con secciones bilingües obtienen puntuaciones más altas en ambos idiomas que las de los IES e IESO pero semejantes a las puntuaciones totales y, en todos los casos, por debajo del promedio.

El porcentaje de alumnos que tiene dificultades importantes (nivel 1) supera el 55% y el 7,27% destaca (nivel 6). El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) es alto si se compara con el 21% de alumnado que no promociona, con el 35% de insuficientes en las materias específicas de inglés y el 17% de francés en 2º de la Educación secundaria obligatoria. También es más alto que el porcentaje de alumnos y de tutores que tienen bajas expectativas sobre sus posibilidades (8,8%).

En un análisis más descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar la destreza de escribir en lengua extranjera se recoge la suficiencia del alumnado para *“utilizar la tipología que se le propone”* y *“adecuar el vocabulario al contenido”*; en menor medida, *“planifica el texto”*; y tiene dificultades para *“respetar las normas ortográficas y gramaticales”*.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA ESTÁN POR DEBAJO DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LAS MATERIAS ESPECÍFICAS DE LENGUA EXTRANJERA.

Las estrategias de innovación y mejora.

La extensión del plurilingüismo es otro de los planes estratégicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Junto a la definición del currículo, con un incremento horario para la primera lengua extranjera y la obligatoriedad de ofertar la segunda en todos los cursos, una de las acciones consiste en ampliar progresivamente el número de centros docentes con secciones bilingües a iniciativa de los mismos. Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de esta competencia desde planteamientos de innovación y mejora que contemplen:

1. La ampliación progresiva de las secciones bilingües a todos los centros.
2. La generalización al 100% del alumnado de las enseñanzas bilingües.
3. La coordinación de las programaciones didácticas de las distintas lenguas.
4. La adopción de un enfoque comunicativo centrado en la práctica.
5. El equilibrio en las prácticas de aula de las destrezas receptivas, expresivas e interactivas.
6. La elaboración y ejecución de programaciones didácticas que pongan el conocimiento de la lengua al servicio de la comprensión, la expresión y el intercambio.
7. El aumento de las tareas de expresión, las prácticas de autocorrección y la incorporación a la práctica habitual del Portfolio europeo de las lenguas.
8. El estímulo a los centros docentes para que realicen actividades de intercambio, visitas, estancias y participen en programas europeos.
9. La definición, a nivel de centro, de planes de actuación y mejora que impliquen a todo el centro en el compromiso por los idiomas y promuevan actividades de autoevaluación, formación, innovación e investigación.
10. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.1.3 Mejorar las competencia científica. Línea tres.

La prioridad establecida en el currículo.

La Competencia científica integra las habilidades necesarias para resolver problemas y utilizar el método científico para establecer relaciones e intercambios positivos entre las personas y el mundo físico.

Recogida en los objetivos generales de la Educación básica obligatoria (“f. *Utilizar el conocimiento científico para interpretar la realidad*”, “k. *Utilizar hábitos de cuidado y salud corporales y practicar el consumo responsable y sostenible*” y “l. *Valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora*”) desarrolla distintos procesos relacionados con las capacidades de formular hipótesis, estimar, observar y explorar, organizar, interpretar y transferir la información; revisar; actuar de acuerdo con unos valores; reproducir automatismos; plantear y resolver problemas, registrar y representar; trabajar en equipo; y utilizar las herramientas de apoyo.

Desde el enfoque de materias que establece el currículo, la competencia científica está asociada a los objetivos generales de las materias de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnologías. Estas materias cuenta con una dotación horaria de diez horas semanales en primero y siete en segundo de la ESO.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La relevancia de esta competencia como indicador del éxito escolar, queda demostrada por el interés de los estudios internacionales (PISA) y nacionales (Evaluación General de Diagnóstico 2011) en evaluarla. Además, el incremento de las personas graduadas en las materias científicas es uno de los objetivos europeos. Por otra parte, su evaluación no exige especiales condiciones pues se adapta a los formatos de lápiz y papel de aplicación colectiva.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 496 puntos, cuatro por debajo del promedio (500) y uno de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

En contra de los resultados habituales en otros estudios, la puntuación media es más alta en las chicas; en el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; aquel que no recibe apoyo; y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo, en el alumnado extranjero y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

El 18,9% de los alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 1,6% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) es similar al que no promociona (21%) de alumnado e inferior al 32% y 37% de insuficientes, en cada caso, en las materias de Ciencias Naturales y Matemáticas en 2º de la Educación secundaria obligatoria. También es más alto que el porcentaje de alumnos y de tutores que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje (8,8%).

En un análisis más descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar se observa que el alumnado mayoritariamente “*utiliza la observación*”, “*consulta bases de datos*”, “*define objetivos y metas*”, “*compara y ordena figuras geométricas y materiales*”, “*usa el vocabulario científico*”, “*Establece relaciones espacio-*

temporales y causales”, “interpreta relaciones de proporcionalidad directa e inversa” y “revisa los cálculos”.

Aumenta la dificultad cuando se trata de *“formular y resolver problemas” y “orientarse con mapas y planos”*. Y las dificultades se generalizan cuando *“usa estrategias estimación y medida”, “usa escalas y sistemas de representación”, “usa técnicas de registro”, “establece relaciones entre “figuras”, “formula hipótesis”, “analiza interrelaciones y riesgos” o “describe e interpreta los resultados”.*

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN CIENTÍFICA SUPERAN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA MATERIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y TECNOLOGÍAS.

Las estrategias de innovación y mejora.

El “Objetivo europeo y punto de referencia español” relacionado con el incremento de los titulados en materias científicas no se traduce en un plan estratégico. La iniciativa, por tanto, queda en manos de los centros docentes, en concreto, del profesorado de los departamentos de coordinación didáctica responsable de este campo. Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de estas competencias desde planteamientos de innovación y mejora que contemplen:

- 1. La incorporación explícita y prioritaria “como aprendizaje” de los usos y prácticas del método científico.**
- 2. La prioridad, en el caso de la materia específica de Matemáticas, de un enfoque de resolución de problemas e interpretación de la realidad desde las Matemáticas.**
- 3. La elaboración y ejecución de programaciones didácticas que permitan un crecimiento gradual y continuo en los aprendizajes y, con ello, limite la necesidad de la repetición y el apoyo específico.**
- 4. El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.**
- 5. La definición, a nivel de centro, de planes de actuación y mejora que tengan como referente el método científico y promuevan actividades de autoevaluación, formación, innovación e investigación.**
- 6. El apoyo a iniciativas de innovación que utilicen las Matemáticas como herramienta de trabajo en organizaciones curriculares basadas en ámbitos y en Unidades de trabajo interdisciplinares orientadas a la protección del entorno y la salud.**
- 7. El uso de procedimientos de evaluación que permitan un mejor conocimiento del alumnado, su implicación en el aprendizaje y asocien el resultado a la competencia.**
- 8. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.**

6.1.4 Mejorar la competencia artística. Línea cuatro.

La prioridad establecida en el currículo.

La Competencia artística requiere de habilidades para “conocer”, “comprender” y “crear” mediante el uso del lenguaje artístico y para “participar” y “proteger” las manifestaciones culturales y artísticas diversas en los distintos escenarios y contextos en los que vive y participa. En la fase del 2009 se valoran las habilidades de la dimensión receptiva, “comprender lenguajes artísticos”.

Recogida en los objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria como “j) *Conocer, valorar y respetar la cultura, historia y el patrimonio artístico*” y “m) *Comprender, utilizar y apreciar los lenguajes artísticos*”, desarrolla distintos procesos relacionados con las capacidades de *planificar, estimar, observar y explorar, organizar, interpretar y transferir la información; revisar; registrar y representar; crear, y automotivarse*.

Desde el enfoque de materias que establece el currículo, la Competencia artística se desarrolla a través de las materias de Educación plástica y visual y Música, y con carácter más general y como contenido de conocimiento con las CCSS, geografía e historia, el bloque de educación literaria de la materia de Lengua castellana y literatura y el bloque de expresión corporal en Educación física. Las dos primeras materias cuentan, cada una, con una dotación horaria de dos horas semanales en primero o en segundo de la ESO. Además existen, en la oferta de materias optativas, el Taller de artes plástica y diseño y Taller artístico y musical que pueden ser cursados por los alumnos una vez en los tres primeros cursos de la ESO.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La evaluación de esta competencia no se contempla en los estudios internacionales (PISA) o nacionales (Evaluación General de Diagnóstico 2011) pues plantea dificultades especialmente cuando se trata de valorar los aspectos expresivos.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 503 puntos, tres por encima del promedio (500) y seis de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

El comportamiento mantiene la misma tendencia que el resto de las competencias, obtienen mejores resultados las chicas; el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; el alumnado extranjero, el alumnado que no recibe apoyo y el escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo, y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

El 14,3% de los alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 4,1,% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) es inferior al que no promociona (21%) y al que no supera las materias específicas, 21% en Educación plástica y visual y 25% en Música. También es más alto que el porcentaje de alumnos y de tutores que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje (8,8%).

En un análisis más descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar se observa que el alumnado mayoritariamente “*diseña un proyecto artístico*”, “*compara figuras*” y “*ordena materiales*”; la respuesta se reduce cuando se le pide que verbalice su “*motivación por el arte*” o “*identifique los lenguajes artísticos*”; y baja

cuando “establece relaciones de semejanza” y “usa escalas y sistemas de representación”.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LA COMPETENCIA ARTÍSTICA SUPERAN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LAS MATERIAS ESPECÍFICAS.

Las estrategias de innovación y mejora.

No existe un plan institucional de mejora de esta competencia y su desarrollo corresponde a los Departamentos de coordinación didáctica responsables de esta materias y de las materias optativas específicas en el marco horario establecido. Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de esta competencia desde planteamientos de innovación y mejora que contemplen:

1. El apoyo a iniciativas de innovación que utilicen los distintos lenguajes artísticos en proyectos que integren las distintas materias.
2. El uso de procedimientos de elaboración y ejecución de programaciones didácticas que permitan un crecimiento gradual y continuo en los aprendizajes.
3. El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.
4. La definición, a nivel de centro, de planes de actuación y mejora que tengan como referente los lenguajes artísticos y promuevan actividades de autoevaluación, formación, innovación e investigación.
5. La práctica de una evaluación que permita un mejor conocimiento del alumnado, su implicación en el aprendizaje y asocien el resultado a la competencia.
6. La incorporación explícita como objetivos de mejora del estímulo, la comprensión de los lenguajes artísticos y la motivación de los chicos hacia el arte.
7. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.1.5 Educar los sentimientos y las emociones. Línea cinco.

La prioridad establecida en el currículo.

Las habilidades integradas en las Competencia Emocional se recogen en el objetivo general d) de la Educación secundaria obligatoria, “Controlar y manifestar emociones y sentimientos consigo mismo y con los demás; prevenir y resolver pacíficamente los conflictos”. Las capacidades asociadas a esta competencia (*conocer y confiar en sus posibilidades, autocontrolar, utilizar lenguaje autodirigido positivo, automotivarse, empatizar y establecer relaciones positivas*) se integran como objetivos en cada una de las materias.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La Competencia Emocional no es objeto de la evaluación en los estudios internacionales y nacionales. La iniciativa de Castilla-La Mancha, en coherencia con el currículo, es pionera en este campo.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 498 puntos, dos por debajo del promedio (500) y uno por encima de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

El 14,7% de alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 6,34% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) supera el porcentaje de alumnos con bajas expectativas de sí mismos y con bajas expectativas hacia ellos de los tutores (8,8%). La proporción está por debajo de la del alumnado que no promociona en 2º de la ESO (21%).

La puntuación media es más alta en las chicas; en el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; el que no recibe apoyo; y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo, en el alumnado extranjero y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

En cuanto al nivel del dominio de los indicadores, el conjunto del alumnado *acepta a los componentes del grupo*, *expresa de forma adecuada el enfado* y *reconoce verbalmente los errores*; en menor proporción, *actúa sin inhibiciones*, *autocontrola sus reacciones y estados ánimo*, *es consciente de los estados ánimo y reacciones emocionales*, *manifiesta alegría con el éxito de otros* y *tolera la frustración y el fracaso*. Uno de cada diez alumnos es competente para *hablar de forma realista de sí mismo*.

Las estrategias de innovación y mejora.

La Administración educativa apuesta por la incorporación de la Competencia Emocional al currículo, aunque su contenido dista mucho de estar integrado de manera satisfactoria.

El predominio de una oferta editorial basada en los decretos de las enseñanzas mínimas limita su presencia y el predominio del uso de los libros de texto en el práctica docente son variables que limitan su desarrollo. La alternativa de programar actividades específicas asociadas a programas de inteligencia emocional no es una alternativa que mejore sustancialmente su integración en el currículo.

Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar su incorporación al currículo como práctica habitual y como innovación. Desde este planteamiento procede:

- 1. El asesoramiento generalizado para garantizar la incorporación al currículo.**
- 2. El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.**
- 3. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para garantizar un proceso coherente y gradual que garantice los procesos de implantación y asegure los de generalización y transferencia.**

4. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en las Unidades de trabajo.
5. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de la Competencia Emocional a las Unidades de trabajo y la evaluación

6.1.6 Incrementar y mejorar la competencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Línea seis.

La prioridad establecida en el currículo.

Las habilidades integradas en el Tratamiento de la información y la competencia digital forman parte del objetivo general de la Educación secundaria obligatoria “e) *Utilizar críticamente las tecnologías de la información y la comunicación*”.

Las distintas materias recogen en sus objetivos generales las capacidades de esta competencia básica. Estas capacidades incluyen los *procesos de planificación, recogida, registro, organización, almacenado, revisión y presentación de la información; uso de automatismos y el trabajo en entornos colaborativos*.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

Las iniciativas tomadas en este campo están dirigidas al uso de la herramienta informática como alternativa al lápiz y papel. Con este mismo sentido, Castilla-La Mancha cuenta la experiencia de la evaluación censal realiza al alumnado de 3º de la ESO en el 2006.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 497 puntos, tres por debajo del promedio (500) y en el mismo nivel de la puntuación media total del conjunto de indicadores (497).

La puntuación media es más alta en las chicas; en el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; aquel que no recibe apoyo; y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo, en el alumnado extranjero y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

El 14,6% de alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 8,9% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) supera el porcentaje de alumnos con bajas expectativas de sí mismos y con bajas expectativas hacia ellos de los tutores (8,8%). La proporción está cercana a la del alumnado que no promociona en 2º de la ESO (21%).

En cuanto al nivel del dominio de los indicadores, el conjunto del alumnado “*crea y gestiona carpetas y ficheros*” y “*usa procesadores texto*”; la mayoría “*representa dibujos y editar imágenes*”, “*trabaja con ficheros en red*” y “*consulta Internet*”. Un número menor “*Imprime documentos*”, “*utiliza de forma crítica las TIC*”, “*consulta bases datos*”, “*comparte ficheros*” y “*crea listas de favoritos o marcadores*”. Y una minoría “*crea copias de seguridad*”, “*comprime carpetas y ficheros*” y “*edita hojas cálculo para organizar información*”.

Las estrategias de innovación y mejora.

El uso de las TICD como herramienta de gestión y de aprendizaje es una de las líneas prioritarias en Castilla-La Mancha desde que se asumieron las

transferencias en educación. A partir del año 2001 se inició el proceso de dotación de Aulas Althia a todos los centros docentes públicos y del rincón del ordenador en las aulas de Educación infantil. Diez años después, y con una oferta formativa prioritaria, el 49,8% del profesorado de 2º de la ESO contesta en el cuestionario de opinión que utiliza mucho o bastante las TIC. Las dificultades de adaptación de las Aulas Althia y de acceso a los servidores fueron uno de los contenidos más relevantes en el proceso de aplicación.

No hay que olvidar, por otra parte, que siete de cada diez familias tienen acceso a Internet y ocho o nueve de cada diez alumnos utilizan en casa el ordenador.

Parece evidente que, en términos de calidad, no es suficiente con la inversión y, para garantizar la mejora, es necesario acompañarla con el asesoramiento y el seguimiento de las acciones emprendidas. Desde estos criterios es necesario:

1. **El asesoramiento generalizado para garantizar la incorporación al currículo.**
2. **El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.**
3. **La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para apoyar un proceso coherente y gradual que garantice los procesos de implantación y asegure los de generalización y transferencia.**
4. **El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en todas las Unidades de trabajo.**
5. **La actualización de los equipamientos existentes.**
6. **La supervisión continua y sistemática de la incorporación de las TICD a las Unidades de trabajo y la evaluación.**

6.1.7 Incorporar los procesos de planificación del trabajo y las estrategias de aprendizaje. Línea siete.

La prioridad establecida en el currículo.

El dominio de las habilidades de la Competencia de Aprender a aprender son herramientas que facilitan el aprendizaje. Como tales se recogen como objetivos generales de la etapa (e) *Obtener y utilizar de forma crítica distintas fuentes de información* y g) *Planificar.*) y de cada una de las materias.

En esta línea prioritaria se incluye el desarrollo de las capacidades de *planificar; recoger, organizar, almacenar y presentar la información; conocer y confiar en sus posibilidades; automotivarse; trabajar en equipo; ser responsable; y desarrollar hábitos de trabajo.*

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La Competencia en Aprender a aprender tiene un amplio camino recorrido como evaluación en las prácticas habituales de los responsables de orientación y un limitado desarrollo en los estudios internacionales o nacionales, aunque el uso de sus habilidades se han venido valorando a través de ítems en las pruebas de comprensión lectora y como contenido en los cuestionarios de opinión. Es igualmente relevante, la información acumulada en el campo de la orientación sobre la evaluación de esta competencia básica.

En el contexto internacional, el año 2009 en Castilla-La Mancha se realizó un programa de evaluación de esta Competencia en una muestra restringida de Institutos de Educación Secundaria.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 503 puntos, tres por encima del promedio (500) y seis de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

La puntuación media es más alta en las chicas; en el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad; en aquel que no recibe apoyo; y en el alumnado escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los chicos, en los repetidores, el alumnado que recibe apoyo, en el alumnado extranjero y en el alumnado de los Institutos de Educación secundaria y secundaria obligatoria.

El 12,5% de alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 2,4% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) supera el porcentaje de alumnos con bajas expectativas de sí mismos y con bajas expectativas hacia ellos de los tutores (8,8%). La proporción está por debajo del porcentaje de alumnado que no promociona en 2º de la ESO (21%).

En cuanto al nivel del dominio de los indicadores, el conjunto del alumnado *“organiza el espacio de estudio”, “mantiene la postura adecuada” e “identifica obstáculos e interferencias”*. La mayoría *“define objetivos y metas”, “controla la atención y perseverancia en la tarea”, “busca alternativas”, “distribuye el proceso en fases tareas y responsables”, “formula y resuelve problemas” y “tiene iniciativa para buscar información”*. Y un porcentaje más limitado *“autoevalúa el proceso y resultado”, “identifica motivaciones”, “prepara los materiales de estudio” e “identifica el estilo aprendizaje”*.

Las estrategias de innovación y mejora.

Los programas de Aprender a aprender han formado parte, tradicionalmente, de la tutoría con el asesoramiento de los responsables de la orientación. La práctica de las habilidades enseñadas se ha visto limitada en su generalización a las materias por problemas de tiempo y prioridad de los contenidos más específicos. La manera de acceder al conocimiento queda en un segundo plano ante la exigencia de demostrarlo y, sin tiempo para la práctica, no parece que exista una relación causa efecto entre el uso de la planificación y las estrategias de aprendizaje y los resultados en las materias.

Por otra parte, en el ámbito de Aprender a aprender, las familias y sus recursos tienen un lugar destacado. Según los cuestionarios de opinión de las familias del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria, entre ocho y nueve de cada diez hogares, tienen un lugar adecuado y cuentan con libros de consulta. El tiempo de dedicación al estudio supera las dos horas en seis de cada diez alumnos, mientras que cada cuatro o cinco dedican dos o más horas diarias a ver la televisión.

Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de estas competencias desde planteamientos de autonomía, innovación y mejora que contemplen:

- 1. El asesoramiento generalizado para garantizar la incorporación al currículo.**

2. El incremento, sobre el conjunto de tareas, de aquellas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo desarrollo es limitado para la mayoría del alumnado.
3. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para garantizar un proceso coherente y gradual que garantice los procesos de implantación y asegure los de generalización y transferencia.
4. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en todas las Unidades de trabajo.
5. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de la Competencia de Aprender a aprender a las Unidades de trabajo y la evaluación

6.1.8 Incorporar metodologías cooperativas y promotoras de iniciativas. Línea ocho.

La prioridad establecida en el currículo.

Las habilidades integradas en las Competencia Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal se desarrollan de forma prioritaria a través de los métodos de trabajo. Su desarrollo se recoge en los objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria como “a) *Ejercer responsablemente deberes y derechos*”; “b) *Utilizar de forma eficaz el trabajo individual y en equipo*”; “c) *Rechazar la violencia, los prejuicios y los comportamientos sexistas*”; “d) *Prevenir y resolver pacíficamente los conflictos*”; y “g) *Tener confianza en sí mismo, tener iniciativa y emprender y tomar decisiones*”.

Las capacidades propias de estas Competencias básicas, se incorporan a las distintas materias y se adquieren, principalmente, a través de la metodología.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

La Competencia Social y ciudadana está despertando el interés de los estudios internacionales y nacionales y su valoración se ha incorporado en la Evaluación General de diagnóstico. No existen iniciativas, en el campo de la evaluación, de estudios de la Autonomía e iniciativa personal.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 496 puntos, cuatro por debajo del promedio (500) y uno por debajo de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

El 17,8% de alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 2,3% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) supera el porcentaje de alumnos con bajas expectativas de sí mismos y con bajas expectativas hacia ellos de los tutores (8,8%). La proporción está cercana a la del alumnado que no promociona en 2º de la ESO (21%).

Las estrategias de innovación y mejora.

El profesorado de 2º de la ESO utiliza mucho o bastante el libro de texto en el 97,4% de los casos, el trabajo en equipo, el 69,9% y la autoevaluación, el 61,4%. El primero de los factores indicados se utiliza en el cálculo del “*Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas*” como inhibidor o limitador, y los segundos como facilitadores de las Competencias básicas.

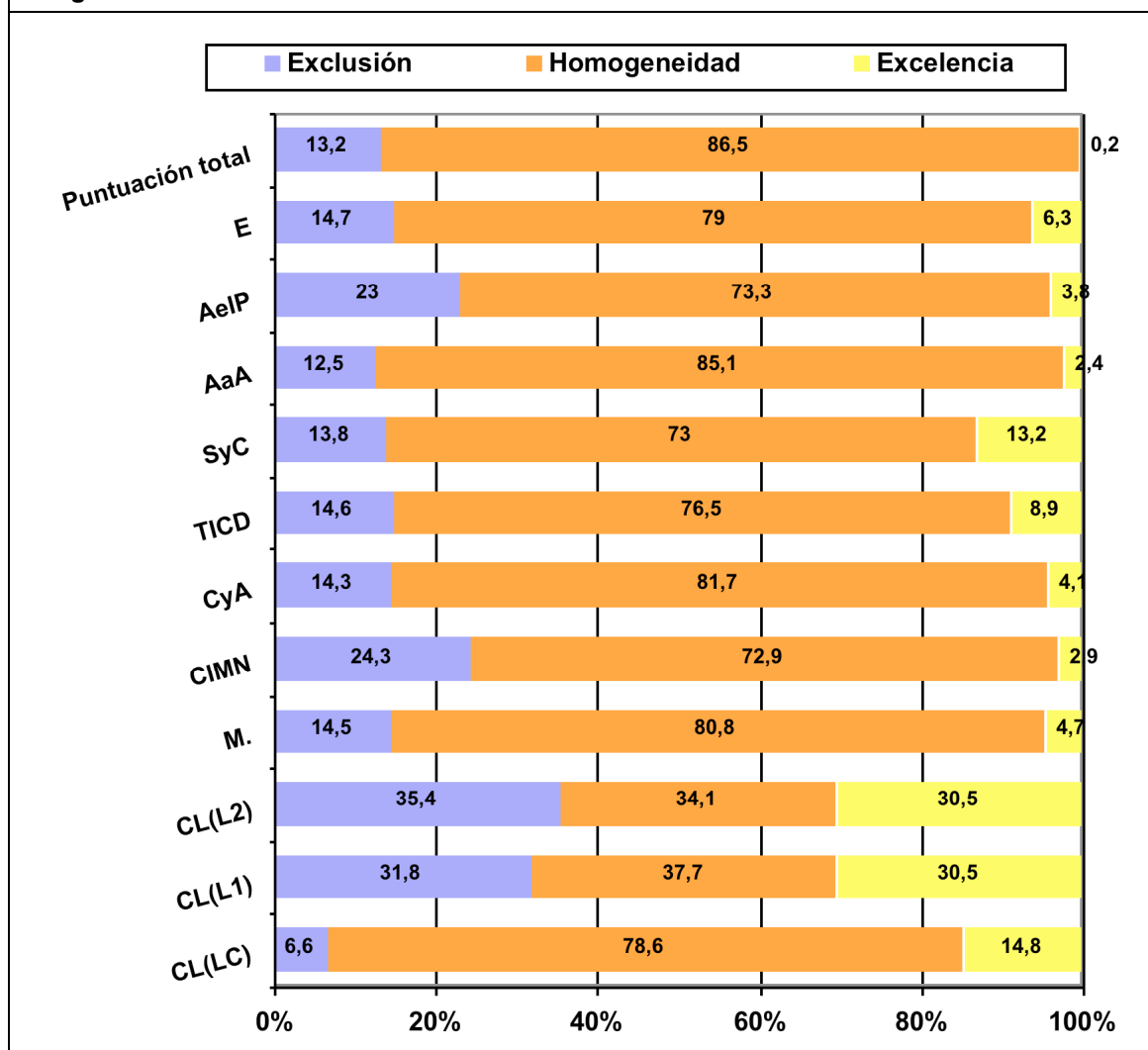
Las respuestas indicadas resultan contradictorias para cualquier analista de los materiales curriculares pues las propuestas editoriales adolecen de prácticas guiadas de carácter individual. No procede, por tanto, extraer conclusiones definitivas ni asociar en una u otra dirección la explicación de los limitados resultados obtenidos.

Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de estas competencias desde planteamientos de autonomía, innovación y mejora que contemplen:

- 1. El apoyo a proyectos de innovación que promuevan la incorporación de la metodologías cooperativas como estrategia de aprendizaje en todas las Unidades de trabajo de todas las materias y el uso de estrategias cooperativas en la evaluación.**
- 2. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen la incorporación de la elección de tareas y espacios de ejecución por el alumnado como procedimiento de enseñanza y aprendizaje en todas las Unidades de trabajo.**
- 3. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para garantizar un proceso coherente y gradual que garantice los procesos de implantación y asegure los de generalización y transferencia.**
- 4. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de estas Competencias básicas a las Unidades de trabajo y la evaluación**

6.1.9 Eliminar la exclusión, mejorar los niveles de excelencia y equidad y reducir la homogeneización. Línea nueve.

Gráfico N° 37. Excelencia, homogeneidad y exclusión en 2° de la Educación secundaria obligatoria.

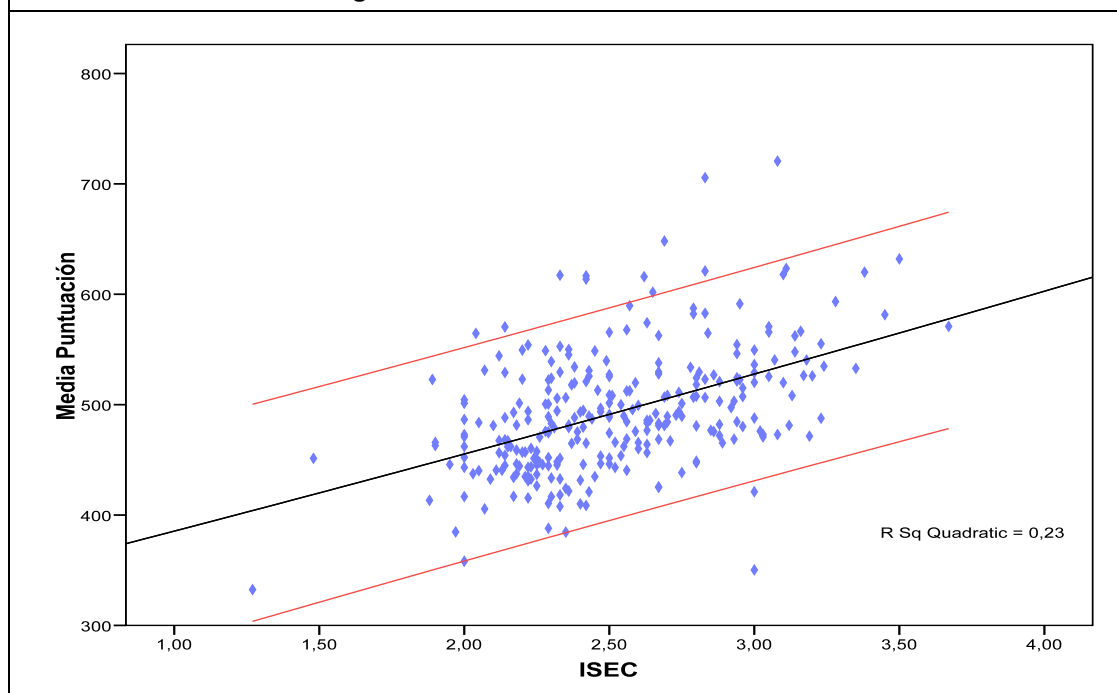


La homogeneidad.

La Tabla N° 37 describe como el 86,5% del alumnado se sitúa en los niveles intermedios (entre dos y cuatro) en el análisis de datos correspondiente a la puntuación obtenida en el conjunto de los indicadores de evaluación. Esta proporción se mantiene con carácter general entre el 70% y el 80% en todas las competencias con la excepción de la Competencia en Comunicación lingüística (lenguas extranjeras).

La equidad.

Gráfico N° 38. Curva de regresión de los centros docentes en función de ISEC.



El Gráfico N° 38 representa la relación existente entre el Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y la puntuación media obtenida por los centros docentes. La curva de regresión se eleva cuando mejora el rendimiento y la pendiente es más horizontal cuando los resultados son más “homogéneos”.

Este hecho suele ser interpretado en distintos estudios como demostración de la equidad del sistema educativo, aunque desde nuestro punto de vista se trata más de una respuesta homogénea y adaptada a los estímulos que ofrece el currículo. Otra cuestión diferente es cuando se establecen, como es este gráfico, una relación entre los resultados y el ISEC.

En el gráfico se observa que el grado de correlación no es elevado lo que indica que la puntuación no aumenta de manera determinante por causa del ISEC y que el “sistema es equitativo”. La centros docentes se sitúa en los niveles intermedios tanto en la puntuación como en el ISEC aunque, en algún caso, existen diferencias que superan los 200 puntos entre centros docentes que tienen un mismo ISEC.

La excelencia.

En la citada tabla se observa que el máximo nivel, seis, lo alcanza un limitado número de alumnos. El 10% de alumnos en este nivel se supera en la Competencia Social y ciudadana y la Competencia en Comunicación lingüística en todas las lenguas. Es especialmente llamativo el porcentaje de alumnos que se sitúan en este nivel por su dominio de las habilidades de escribir en lengua extranjera.

No se cumplen las expectativas de los tutores relativas a la dominancia de un tipo de alumno competente en todas las materias. El 0,2% es una proporción cercana al 0,09% que representa el alumnado escolarizado en 2º de la ESO con una edad inferior a la que le corresponde. Por otra parte, el alumno que alcanza

este nivel pertenece a una familia con un Índice socioeconómico medio alto o alto.

La exclusión.

El 13,2% del alumnado se sitúa en los niveles de exclusión escolar de acuerdo con la puntuación obtenida en el conjunto de indicadores. Este porcentaje se supera en todas las Competencias básicas con la excepción de las Competencias en Comunicación lingüística (castellano) y Aprender a aprender. El alumnado de este nivel forma parte de las familias con un Índice socioeconómico medio bajo o bajo.

Las estrategias de innovación y mejora.

Es habitual atribuir a las condiciones del contexto socioeconómico y cultural las causas de la exclusión y excelencia y así parecen confirmarlo los datos obtenidos, pero también hay que tener en cuenta que hay alumnos de familias con un ISEC bajo o medio bajo que acceden a niveles intermedios y por el contrario, alumnos de familias con un ISEC media alto y alto que se sitúan en el nivel 2.

Pero, ¿cómo explicar el limitado número de alumnos que alcanzan los niveles de excelencia? Podemos formular la hipótesis de que una enseñanza homogénea tiende a limitar de manera significativa la excelencia y estimula la exclusión. Toda vez que la medidas de apoyo y la repetición no mejoran la respuesta, las estrategias de innovación y mejora deben orientarse a:

- 1. La identificación de prácticas de exclusión para su eliminación.**
- 2. El compromiso de apoyo a las iniciativas de modelos inclusivos de respuesta en grupos heterogeneos.**
- 3. El asesoramiento en el uso de estrategias de diversificación de tareas que faciliten el máximo desarrollo sin desigualdades.**
- 4. El apoyo a los centros docentes que promueven alternativas a los libros de textos y al programa único.**
- 5. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de las prácticas de homogenización, exclusión y diversificación.**

6.1.10 Incorporar las Competencias básicas transversales al currículo. Línea diez.

La prioridad establecida en el currículo.

Se definen como Competencias básicas transversales todas aquellas que no tienen un referente disciplinar único porque no forman parte de los campos de conocimiento académico. Su papel es trascendental como facilitadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y como tales vienen recogidas en seis de los catorce objetivos generales de la Enseñanza básica obligatoria.

Su desarrollo corresponde a todas las materias pues se incluyen como objetivos generales en cada una de ellas. Aunque existe el riesgo, de que su contenido no sea reconocido como propio por el profesor de la disciplina y su enseñanza, no sea intencional.

En su enseñanza tienen un papel especialmente relevante, además de los objetivos y los contenidos, las metodologías. No existe, por tanto, un horario propio salvo aquel que se dedica de forma específica a la tutoría.

Interés y contenido habitual de las evaluaciones externas.

En general, las Competencias básicas en Tratamiento de la información y competencia digital; Social y ciudadana; Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal; y Emocional, no son objeto de las evaluaciones internacionales y nacionales. Su contenido forma parte de aquellos factores cuya influencia se reconoce sin que exista intención de desvelar su influencia real.

La competencia del alumnado.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 498 puntos, dos por debajo del promedio (500) y uno por encima de la puntuación media total del conjunto de indicadores utilizados (497).

El 9,1% de alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1) y el 0,4% destaca. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) es similar al porcentaje de alumnos con bajas expectativas de sí mismos y con bajas expectativas hacia ellos de los tutores (8,8%). La proporción es mucho menor que la del alumnado que no promociona en 2º de la ESO (21%).

Las estrategias de innovación y mejora.

Para distintos autores, la clave del éxito en el trabajo por competencias pasa por la incorporación coordinada y coherente de los contenidos de las Competencias básicas al currículo. Las limitaciones son muchas y variadas, entre ellas podemos destacar las dos más relevantes: el peso inequívoco de la distribución de los contenidos y del tiempo de aprendizaje por materias; y la organización departamentalizada de los centros docentes.

La ordenación cerrada del currículo, el sistema de especialidades para el acceso a la función pública, la distribución de los puestos de trabajo y la normas de organización y funcionamiento de los centros docentes, son herramientas eficaces que contribuyen a sostener un modelo de currículo que limita el desarrollo de las Competencias básicas transversales. Corresponde a la Administración educativa estimular iniciativas y supervisar la incorporación de estas competencias desde planteamientos de autonomía, innovación y mejora que contemplen:

- 1. La incorporación explícita y prioritaria “como aprendizaje y como indicador de evaluación” en todas materias de los contenidos de estas Competencias básicas.**
- 2. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para asegurar un proceso coherente y gradual que garantice los procesos de implantación y asegure los de generalización y transferencia.**
- 3. El apoyo a las iniciativas de los centros docentes dirigidas a reducir la fragmentación del conocimiento y a facilitar la coordinación interdepartamental.**
- 4. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de estas Competencias básicas a las Unidades de trabajo y la evaluación**

6.2 Los límites, efectos y mejoras en la Evaluación de diagnóstico.

La Evaluación de diagnóstico es una evaluación limitada por el tiempo de aplicación, la dificultad de valorar los procesos, el número de indicadores que es posible evaluar y las tareas por utilizar. Además los procedimientos utilizados se

alejan de la “confidencialidad y la objetividad” atribuida como factor de calidad a las evaluaciones externas.

La entrega previa de los materiales a los centros docentes y la aplicación y corrección del profesorado del centro, aumenta el riesgo de corrupción de los datos y la validez de los resultados.

Los datos técnicos, el limitado error típico de las medias, la fiabilidad de los resultados y la correlación positiva entre las puntuaciones de las distintas competencias, garantizan su validez junto con a los resultados obtenidos en la muestra de aplicación y corrección externa.

A pesar de estas limitaciones, la primera fase de la Evaluación de diagnóstico ha tenido efectos positivos pues ha permitido movilizar al conjunto de los centros docentes de Educación infantil y primaria y Educación secundaria obligatoria públicos, privados concertados y privados de Castilla-La Mancha.

Esta actividad ha sido posible por el esfuerzo y la implicación de los equipos directivos, el profesorado, las familias y el propio alumnado en el desarrollo de las distintas tareas (responsable, aplicador o corrector) o en la respuesta a los cuestionarios de contexto y de valoración.

También ha servido a la propia Administración educativa para comprobar la eficacia de sus recursos técnicos (Oficina de Evaluación, Inspección de Educación y Red de formación del profesorado) y tecnológicos (Aplicación Delphos, Aulas Althia, etc.).

El reconocimiento explícito de los logros contribuye a dimensionar las mejoras planteadas para la fase del 2010. Éstas son:

- 1. Asegurar que la información llega completa a todos los centros docentes para evitar cualquier omisión. Incluir en esta información la planificación del piloto, las ejemplificaciones de Unidades de Evaluación, las condiciones de aplicación, etc.**
- 2. Resolver previamente las necesidades técnicas y tecnológicas que se derivan de la aplicación 2010.**
- 3. Anticipar y guiar el proceso formativo de los asesores de formación**
- 4. Enriquecer las instrucciones y guías de uso con todas aquellas cuestiones que han sido objeto de consulta.**
- 5. Poner en marcha un proceso de adaptación de los materiales de evaluación para facilitar el acceso de todo el alumnado.**
- 6. Anticipar y mejorar los procesos de inscripción de los alumnos.**
- 7. Adaptar la duración de las Unidades de Evaluación al horario habitual de los centros docentes.**
- 8. Ampliar el número de días, flexibilizar el calendario y desarrollar el marco de autonomía de los centros docentes para cerrar la organización.**
- 9. Revisar el formato, simplificar el contenido y asesorar la interpretación de los informes dirigidos a las distintas audiencias.**
- 10. Asegurar un procedimiento que permita gestionar a los centros docentes sus propios informes una vez hayan concluido el registro de los datos.**

- 11. Reforzar el control y garantizar la confidencialidad de las respuestas de familias y alumnos.**
- 12. Complementar las comunicaciones de activación de menús, plazos, publicación de materiales e informes...etc. utilizando el servicio de avisos de Delphos o, previo conocimiento, la información de la Oficina de Evaluación.**
- 13. Mantener y ampliar la información de carácter descriptivo en los procesos de control de calidad y aplicación externa.**
- 14. Mejorar los procesos de revisión de los materiales de evaluación.**

7 Anexo: Colaboradores.

Ángel García-Catalán Delgado.

Antonio Andujar Tomás.

Antonio Jesús Salomón Escudero.

Beatriz Manzaneque Pérez.

Carlos Martínez Díaz.

Carlos Martínez Sánchez.

Carmen Mínguez Sierra.

Carmen Pimienta Vallez.

Cesar Carrero Ruiz.

Daniel Hernández Cárceles

Federico Muñiz Alonso.

Gregorio de Lara Torres.

Javier Pareja Carneros.

Jesús Mario Cortés López.

José Carlos Pavón Martínez.

José López de los Mozos Cano.

Juan Jesús Barrilero Fernández

Justo López Carreño.

Matthias Kingler.

M^a Carmen Manzaneque López.

M^a Dolores Naranjo Simón.

M^a Dolores Pérez Pintado.

M^a Vicen Vállez Bautista.

Nohemí Gómez Pimpollo.

Ricardo Medrano Callejas.

Sacramento Alcaraz Tudela.

8 Fuentes bibliográficas.

- Consejería de Educación y Ciencia. Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas. Castilla-La Mancha, 2009-2011. Marco teórico. Febrero 2009. Resolución de 16 de febrero de 2009 de la Viceconsejería de Educación por la que se regula el proceso de evaluación de diagnóstico en el periodo 2009-2011 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Monográficos Escuela. Evaluaciones de Diagnóstico: su contribución a la mejora. Mayo 2010.
- Muñiz Fernández, José (1997). Introducción a la Teoría de Respuesta al ítems. Editorial Pirámide.
- Oficina de Evaluación. Sistema de gestión de centros. Delphos. GUÍA DE USO. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.
- Oficina de Evaluación. Informe de la aplicación de las Pruebas Piloto. Evaluación de Diagnóstico. Alcázar de San Juan, Noviembre 2008.
- Oficina de Evaluación. Informe de Metaevaluación. 2009. Septiembre, 2009.
- Oficina de Evaluación. La Educación en Castilla-La Mancha. Informe 2008-2009. Sistema de indicadores.
- Oficina de Evaluación. Portal de Educación de Castilla-La Mancha. Evaluación de diagnóstico. Laboratorio de materiales de trabajo. Ejemplificaciones 2009-2010. Instrucciones de la Evaluación de diagnóstico. Enero, 2010.
- Wu, M. L., Adams, R. J., & Wilson, M. R. (1998). ConQuest: Generalised item response modelling software. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

9 Índice de gráficos y tablas.

9.1 Gráficos.

Gráfico N° 1. Indicadores asociados a distintas Competencias básicas	9
Gráfico N° 2. Tipología de las tareas. Distribución porcentual.	15
Gráfico N° 3. Distribución de la población de 2° de la ESO que participa en la evaluación de diagnóstico por edades.	28
Gráfico N° 4. Distribución de la población de 2° de la Educación secundaria obligatoria por el ISEC.....	29
Gráfico N° 5. ESO. Porcentaje de alumnado que promociona. Año académico 2008-2009.	30
Gráfico N° 6. Resultados académicos en 1° y 2° de la Educación secundaria obligatoria. Año académico 2008-2009.....	31
Gráfico N° 7. Distribución de la población de 2° de la Educación secundaria obligatoria que participa en la evaluación de diagnóstico por la tipología de los centros docentes.	33
Gráfico N° 8. Distribución de los centros docentes en función del idioma de la sección bilingüe.....	34
Gráfico N° 9. Ratio media de alumnado por unidad en la educación secundaria obligatoria. Evolución.	36
Gráfico N° 10. Organización del currículo	36
Gráfico N° 11. Incorporación de las Competencias básicas en los distintos niveles de desarrollo del currículo.	36
Gráfico N° 12. Estrategias metodológicas.....	37
Gráfico N° 13. Desarrollo del Plan de Lectura.....	37
Gráfico N° 14. Participación de las familias en las actividades de la tutoría.	38
Gráfico N° 15: Procedimientos de información a familias.	38
Gráfico N° 16: Satisfacción de las expectativas de las familias hacia el centro docente.....	38
Gráfico N° 17. Puntuaciones alcanzadas en cada una de las Competencias básicas en 2° de la Educación secundaria obligatoria.	40
Gráfico N° 18. Niveles de logro en Educación secundaria obligatoria.	42
Gráfico N° 19. Niveles de logro en la habilidad de leer de la competencia en Comunicación lingüística.....	43
Gráfico N° 20. Niveles de logro en Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés).	46
Gráfico N° 21. Niveles de logro en la Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (francés).....	47
Gráfico N° 22. Niveles de logro en la Competencia Matemática.....	49

Gráfico N° 23. Niveles de logro en la Competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico.....	52
Gráfico N° 24. Competencia Cultural y artística.	55
Gráfico N° 25. Niveles de logro en el Tratamiento de la Información y competencia digital.....	57
Gráfico N° 26. Niveles de logro en la Competencia Social y ciudadana	60
Gráfico N° 27. Niveles de logro en la Competencia de Aprender a aprender.	63
Gráfico N° 28. Niveles de logro de la Competencia en Autonomía e iniciativa personal.....	66
Gráfico N° 29. Niveles de logro en la Competencia Emocional.	69
Gráfico N° 30. Niveles de logro en los Objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria.	72
Gráfico N° 31. Niveles de logro en los procesos.	73
Gráfico N° 32. Resultados por sexos en 2º de Educación secundaria obligatoria.	76
Gráfico N° 33. Resultados según la idoneidad en la escolarización en 2º de Educación secundaria obligatoria.....	76
Gráfico N° 34. Resultados obtenidos en las distintas Competencias básicas del alumnado según reciba o no apoyo.	78
Gráfico N° 35. Puntuaciones medias obtenidas en la muestra de control externo. Contraste.....	89
Gráfico N° 36. Líneas de crecimiento y desarrollo en función del nivel de logro alcanzado por el alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria.	93
Gráfico N° 37. Excelencia, homogeneidad y exclusión en 2º de la Educación secundaria obligatoria.	108
Gráfico N° 38. Curva de regresión de los centros docentes en función de ISEC.	109

9.2 Tablas.

Tabla Nº 1. Competencias básicas y dimensiones.	8
Tabla Nº 2. Peso porcentual de las Competencias básicas de acuerdo con los indicadores utilizados, 2009.	9
Tabla Nº 3. Peso porcentual de los Objetivos generales de la etapa de acuerdo con los indicadores evaluados, 2009.	9
Tabla Nº 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades evaluadas.	10
Tabla Nº 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 2º de la Educación secundaria obligatoria.	11
Tabla Nº 6. Indicadores utilizados para describir el contexto y los procesos.	13
Tabla Nº 7. Unidades de Evaluación utilizadas en el 2009.	14
Tabla Nº 8. Tamaño de la muestra. 2º de Educación Secundaria obligatoria.	16
Tabla Nº 9. Centros docentes que imparten 2º de Educación secundaria obligatoria que responden a los cuestionarios de la evaluación de contexto y procesos, vía electrónica.	16
Tabla Nº 10. Estimación de los cuestionarios remitidos por la comunidad educativa en 2º de Educación secundaria obligatoria.	17
Tabla Nº 11. Fiabilidad de la evaluación y estabilidad de los resultados.	19
Tabla Nº 12. Correlación entre los promedios de las Competencias básicas.	19
Tabla Nº 13. Componente profesional de las familias del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria. Año académico 2008-2009.	24
Tabla Nº 14. Estudios realizados por las familias del alumnado. 2º de la ESO. . 25 Año académico 2008-2009.	25
Tabla Nº 15. Entorno educativo del alumnado de 2º de la Educación secundaria obligatoria.	26
Tabla Nº 16. Apoyo de las familias al estudio.	26
Tabla Nº 17. Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999-2000 / 2007-2008.	27
Tabla Nº 18. Distribución de la población de 13 años por el trimestre en el que se produce su nacimiento	28
Tabla Nº 19. Alumnado inmigrante matriculado, inscrito y evaluado. Porcentajes sobre el total del alumnado y tasas de inscripción y participación.	29
Tabla Nº 20. Tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2). Evolución.	30
Tabla Nº 21. Las tasas de abandono prematuro de la población entre los 18 y 24 años.	30
Tabla Nº 22. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento	31
Tabla Nº 23. Expectativas del alumnado y de los tutores sobre la capacidad de aprender	32

Tabla Nº 24. Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de.....	32
Apoyo educativo en Educación secundaria obligatoria.	32
Tabla Nº 25. Distribución de los centros por la proporción de inmigrantes escolarizados.....	34
Tabla Nº 26. Distribución de los centros por la proporción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado.....	34
Tabla Nº 27. Dedicación horaria anual de 1º a 3º de la Educación secundaria obligatoria: Distribución de incremento sobre las enseñanzas mínimas.....	35
Tabla Nº 28. Participación del profesorado en programas de formación en centros y de innovación en los tres últimos años académicos.....	37
Tabla Nº 29. Promedios y dispersión de los resultados por Competencias básicas.	41
Tabla Nº 30. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de comprender (Lengua castellana).	44
Tabla Nº 31. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de escribir (L1).	46
Tabla Nº 32. Niveles de logro: Indicadores de la habilidad de comprender (L2).	48
Tabla Nº 33. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Matemática.	49
Tabla Nº 34. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico.	53
Tabla Nº 35. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Cultural y artística.	55
Tabla Nº 36. Niveles de logro: Indicadores en Tratamiento de la información y competencia digital.....	58
Tabla Nº 37. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Social y ciudadana.	61
Tabla Nº 38. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Aprender a aprender.	63
Tabla Nº 39. Niveles de logro: Indicadores de la competencia en Autonomía e iniciativa personal.....	67
Tabla Nº 40. Niveles de logro: Indicadores de la competencia Emocional.	69
Tabla Nº 41. Resultados del alumnado de 2 º de la Educación secundaria obligatoria	75
en función del “Índice socioeconómico y cultural” (ISEC).	75
Tabla Nº 43. Resultados del alumnado extranjero en 2º de la Educación secundaria	78
obligatoria.	78
Tabla Nº 44. Resultados obtenidos según la tipología de los centros docentes.	79
Tabla Nº 45. Distribución de los centros docentes por niveles según el Índice socioeconómico y cultural.	80

Tabla N° 46. Resultados y distribución porcentual de centros docentes en función de su participación en Programas de formación en centros y proyectos de innovación.	81
Tabla N° 47. Alumnado escolarizado en Secciones bilingües. Medias y porcentaje en los niveles de logro en 2º de Educación secundaria obligatoria en la Competencia en Comunicación lingüística (L1).	81
Tabla N° 48. Distribución de los centros docentes por el “Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas”.....	82
Tabla N° 49. Contenido de la metaevaluación: dimensiones e indicadores de la metaevaluación.	84
Tabla N° 50. Centros docentes participantes en los programas de metaevaluación.	85
Tabla N° 51. Otras fuentes de recogida de información.....	85
Tabla N° 52. Distribución porcentual de respuestas	86
Tabla N° 53. Porcentaje de respuesta según el formato de la tarea.	88