

Informe de resultados. Evaluación de diagnóstico de las Competencias básicas.

Fase 2011.

OdE

OFICINA DE EVALUACIÓN.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.



Índice.

Índice.....	1
Presentación.....	3
1 Primera parte. Justificación del Informe.	5
2 Segunda parte. Análisis de los indicadores del contexto y del proceso.	28
3 Tercera parte. Resultados.....	49
4 Cuarta parte. Variables y resultados.	93
5 Quinta parte. Metaevaluación.....	107
6 Sexta parte. Líneas de crecimiento y desarrollo.....	136
7 Colaboradores.	168
8 Fuentes bibliográficas.	169
9 Índice de gráficos y tablas.....	170

Presentación.

Presentación.

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

Recoge, por tanto, este Informe, los resultados obtenidos en la tercera fase, 2011, de la Evaluación de Diagnóstico. 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, procesos y capacidades.

La cuarta parte analiza los resultados desde las variables personales, del contexto y los 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, el origen y las expectativas hacia la capacidad del alumnado; y en el caso de los centros docentes, las medidas específicas de apoyo, las tipologías, la formación e innovación del profesorado, la

iniciativa en la implantación de las competencias básicas y la participación de las familias en la tutoría.

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.

El presente informe ha sido elaborado por el equipo de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de Castilla-La Mancha, coordinado por Fernando Arreaza Beberide, e integrado por María Dolores Pérez Pintado, Francisca García Serrano, Fernando Pintado Jiménez y María José Rodrigo Lara.

Oficina de Evaluación.

Junio, 2011.

NOTA. EN ESTE DOCUMENTO SE RECOGEN LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA 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.

1 Primera parte. Justificación del Informe.

1.1 La Evaluación de Diagnóstico en el contexto de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El sistema educativo de Castilla-La Mancha ha experimentado un salto cuantitativo importante desde que se asumieron las competencias en educación, que se traduce en el aumento del gasto público en educación y del gasto medio por alumno; la reducción significativa de la ratio de alumnos por grupo; el incremento del profesorado; la mejora de los equipamientos e infraestructuras; y la iniciativa pionera de hacer gratuitos los materiales curriculares.

La Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha en sus principios, artículo 4, y en los ejes básicos del sistema educativo, artículo 5, sitúa el desarrollo de las Competencias básicas como uno de los indicadores del éxito escolar para una escuela guiada por el logro de la excelencia y la calidad para todos en condiciones de igualdad y sin exclusiones. La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha asume como propios los “Objetivos europeos y puntos de referencia españoles para el 2010 y el 2020”.

La Evaluación de Diagnóstico es una herramienta más para promover éxito escolar desde el análisis y la reflexión que los centros docentes y la propia Administración educativa pueden hacer de sus resultados. Desde este planteamiento, sus notas distintivas son:

1. LA EVALUACIÓN DE TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN UN CICLO DE TRES AÑOS ACADÉMICOS.
2. LA EVALUACIÓN DEL CONJUNTO DEL ALUMNADO SIN EXCLUSIONES.
3. LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES PARA FACILITAR EL ACCESO DE TODOS.
4. EL USO DE UNIDADES DE EVALUACIÓN INTERCOMPETENCIALES PARA RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA REAL Y REDUCIR EL NÚMERO DE SITUACIONES DE EVALUACIÓN.
5. LA IMPLICACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES EN LAS DECISIONES DE ORGANIZACIÓN, APLICACIÓN, CORRECCIÓN E INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
6. LA PUBLICACIÓN DE EJEMPLIFICACIONES Y MATERIALES DE EVALUACIÓN PARA SU USO EN LA EVALUACIÓN CONTINUA: PRÁCTICAS COOPERATIVAS, USO DE MEDIOS INFORMÁTICOS, AUTOEVALUACIÓN, EJEMPLOS DE TAREAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN, PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS DE CALIFICACIÓN, ETC.
7. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO FUENTES Y COMO RECEPTORES DE INFORMACIÓN.
8. LA CREACIÓN DE PUENTES Y RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS ELEMENTOS HABITUALES DEL CURRÍCULO (OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, MÉTODOS, ETC.).
9. EL ANÁLISIS DE LOS EFECTOS QUE EN LOS RESULTADOS TIENEN LAS VARIABLES PERSONALES, DEL CONTEXTO Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS.

10. LA UTILIDAD DE ESTE ANÁLISIS PARA AYUDAR A LOS CENTROS DOCENTES A REESCRIBIR LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS, REINVENTAR LA PRÁCTICA DOCENTE Y MEJORAR LAS ACCIONES EDUCATIVAS.

11. LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS MÁS CREATIVAS, EFICACES Y SOLIDARIAS.

1.2 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 las variables del contexto y los procesos que influyen en el mismo.

MEJORAR LOS NIVELES DE CALIDAD, EQUITAD E INCLUSIÓN ES LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO QUE, EN NINGÚN CASO, EVALÚA AL ALUMNADO, PROFESORADO O CENTROS DOCENTES.

1.3 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.

LEY DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA. ARTÍCULO 169.

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DICIEMBRE POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ARTÍCULO 15.

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 68/2007, DE 29 DE MAYO, POR EL QUE SE ESTABLECE Y ORDENA EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ARTÍCULO 14.

RESOLUCIÓN DE 28 DE OCTUBRE DE 2010 DE LA VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA POR LA QUE SE MODIFICA Y ACTUALIZA, 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 EN LOS CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA Y SE ESTABLECEN LAS INSTRUCCIONES PARA SU APLICACIÓN EN EL AÑO ACADÉMICO 2010-2011.

1.4 Objeto de la evaluación.

El objeto de la evaluación son las Competencias básicas tal y como las define el Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

Ser competente es demostrar la capacidad de 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.

1.5 Contenido. Sistema de indicadores.

1.5.1 Competencias básicas.

Los indicadores de las nueve Competencias básicas se distribuyen en 27 dimensiones. Las dimensiones evaluadas en la fase del 2011 se destacan en la Tabla Nº 1 mediante el sombreado.

Tabla Nº 1. Competencias básicas y dimensiones.	
1. Comunicación lingüística.	1. Escuchar y comprender (Inglés y Francés).
	2. Hablar (Castellano).
	3. Conversar (Castellano).
	4. Leer (Inglés y Francés).
	5. Escribir.
2. Matemática.	1. Representación y medida del espacio.
	2. Relaciones entre distintas variables.
	3. Incertidumbre y 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.
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 y trabajo cooperativo.
	2. Ejercicio de los derechos y deberes.
	3. Práctica de valores sociales.
	4. 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 son dinámicas y se desarrollan de forma interactiva en los distintos escenarios. 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. EN LA FASE DEL 2011 SE EVALÚAN VEINTIUNA DE LAS VEINTISIETE DIMENSIONES.

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, 476 indicadores para 4º de la Educación primaria. En un segundo momento, de acuerdo con los criterios de viabilidad y relevancia, se reducen a 117 para la evaluación de diagnóstico, de los que se evalúan 99 en la fase del 2011 (111 para aquellos que realizan las UdEs de Francés). La media de indicadores evaluados por alumno es de 76.

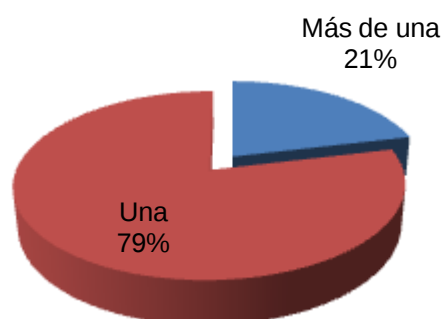
Tabla Nº 2. Peso porcentual de las competencias básicas de acuerdo con los indicadores utilizados, 2011.

		Número	Porcentaje
1. Comunicación lingüística.	Castellano.	9	6,4
	Inglés.	12	8,5
	Francés ² .	12	8,5
2. Matemática.		12	8,5
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.		7	5,0
4. Cultural y artística.		9	6,4
5. Tratamiento de la información y competencia digital.		10	7,1
6. Social y ciudadana.		17	12,1
7. Aprender a aprender.		19	13,5
8. Autonomía e iniciativa personal.		15	10,6
9. Emocional.		19	13,5
Total		141	100,0

La Tabla Nº 2 describe la representatividad de los indicadores seleccionados en las distintas Competencias básicas. La suma total de los indicadores incluye aquellos que están asociados a varias Competencias básicas. El 10% del total lo superan las Competencias Social y ciudadana, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal y Emocional.

EN EL 2011 SE UTILIZAN 99 INDICADORES PARA VALORAR EL NIVEL DE LOGRO ALCANZADO POR CADA UNO DE LOS ALUMNOS.

Gráfico Nº 1. Indicadores asociados a distintas Competencias básicas



² Centros docentes con enseñanzas bilingües.

El 21% de los indicadores (30) están asociados a más de una Competencia básica. La misma proporción que en la fase del 2010 y un punto menos que en la fase del 2009.

Tabla Nº 3. Peso porcentual de los Objetivos generales de la etapa de acuerdo con los indicadores evaluados, 2011.

a	Respetar y practicar los derechos humanos y democráticos. Obrar de acuerdo con los valores y las normas de convivencia.	2,9
b	Tener confianza en sí mismo e iniciativa personal. Mostrar curiosidad y creatividad. Utilizar los hábitos de trabajo individual y de equipo.	14,3
c	Prevenir y resolver conflictos.	7,6
d	Comprender y respetar las diferencias y rechazar prejuicios.	1,0
e	Comunicarse en lengua propia.	8,6
f	Expresar y comprender mensajes sencillos en lengua extranjera.	11,4
g	Estimar, operar y resolver problemas de la vida cotidiana.	9,5
h	Observar e investigar el patrimonio natural, social, cultural histórico y artístico.	1,9
i	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.	9,5
j	Utilizar medios de expresión artística.	8,6
m	Manifestar y controlar emociones y manifestar sentimientos consigo mismo y con los demás.	10,5
ñ	Utilizar fuentes de información; planificar; resolver problemas y necesidades de la vida diaria; y buscar alternativas constructivas y creativas.	14,3
Total		100,0

La Tabla Nº 3 recoge la contribución del sistema de indicadores a la evaluación de los objetivos generales de la Educación primaria. En esta fase se ofrece una información de doce de los catorce objetivos generales. De ellos, en seis (b, f, g, i, m y ñ) la información es relevante pues supera o está en torno al 10%; en tres (c, e y j) es suficiente pues supera el 7%; y limitada en los tres restantes (a, d y h).

Tabla Nº 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades³ evaluadas.

1	Recoger información: localizar, observar, explorar, identificar.	18,2
2	Planificar: anticipar, formular hipótesis, aproximar, estimar.	16,4
3	Organizar: asociar, clasificar, integrar, relacionar.	5,5
4	Almacenar: recuperar y recordar.	10,9
5	Sintetizar: esencializar, definir, resumir.	18,2
6	Razonar: analizar y reflexionar.	1,8
7	Interpretar y obtener consecuencias.	5,5
8	Valorar, enjuiciar y criticar.	0,0
9	Transferir, generalizar y aplicar.	7,3
1	Presentar: argumentar, exponer.	10,

³ Inventario de procesos asociados a las capacidades desde la interpretación de las Competencias básicas. **Oficina de evaluación.** Documento de trabajo. Noviembre 2008.

Tabla N° 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades³ evaluadas.

0		9
1		
1	Revisar: metaevaluar, ser riguroso.	5,5
PROCESOS COGNITIVOS.		49,1
1	Conocer y confiar en sus posibilidades: tener confianza, actuar con seguridad,	36,
2	hacer atribuciones realistas.	8
1	Autocontrolar: tolerar frustraciones, evitar agresiones, expresar el enfado,	31,
3	aplazar demandas, aceptar críticas.	6
1		15,
4	Utilizar lenguaje autodirigido positivo: prevenir los efectos negativos.	8
1		10,
5	Automotivarse, disfrutar haciendo: conversando, leyendo y escribiendo, creando.	5
1	Empatizar: reciprocidad, escuchar y asumir el punto de vista del otro, sensibilidad	
6	ante los sentimientos de los demás.	5,3
PROCESOS AFECTIVOS.		17,0
1		15,
7	Establecer relaciones positivas: apoyar y apreciar las iniciativas de otros.	4
1		15,
8	Ser responsable: cumplir compromisos y defender los derechos.	4
1		46,
9	Participar, dialogar, cooperar y negociar.	2
2		15,
0	Actuar de acuerdo con los valores.	4
2		
1	Rechazar prejuicios y discriminaciones.	7,7
PROCESOS SOCIALES.		11,6
2		
2	Reproducir automatismos: calcular, medir, escribir sin errores ortográficos.	4,0
2		
3	Plantear y resolver problemas.	8,0
2		12,
4	Registrar y representar.	0
2		16,
5	Desarrollar hábitos de trabajo.	0
2		4,0
6	Trabajar en equipo.	
2		36,
7	Utilizar herramientas de apoyo (calculadora, TIC...).	0
2		
8	Trabajar en entornos colaborativos.	4,0
2		
9	Desarrollar el pensamiento creativo: iniciativa, actitud positiva ante los cambios.	8,0
3		
0	Construir modelos.	8,0
PROCESOS FUNCIONALES		22,3
Total.		100,0

La Tabla Nº 4 indica la representatividad del sistema de indicadores en los procesos y capacidades. El 49,1% valoran las capacidades cognitivas, el mismo porcentaje que en el 2010 y seis puntos más que en el 2009; el 17,0% las capacidades afectivas, el mismo porcentaje que en la fase anterior y cinco puntos menos que en la primera fase; el 11,6% las capacidades sociales, ocho puntos menos que en el 2010 y cinco más que en el 2009; y el 22,3% las capacidades funcionales, ocho más que en el 2010 y cuatro menos que en el 2009.

En los procesos cognitivos priman las capacidades de recoger información, planificar, almacenar, sintetizar y presentar; en los afectivos, los relativos a la autoestima; en los sociales, participar; y en los funcionales, utilizar herramientas TIC, registrar y desarrollar hábitos de trabajo.

Tabla Nº 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 4º de la Educación primaria. 2011.

UdE	Escenarios.	
	Contenido.	Formato textual
4. Escuchar (Inglés).	1. Wash your hands!	Vídeo.
	Lengua extranjera. 1. Comunicación oral. Escuchar. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 1. Conocimiento y defensa del hombre y el resto de seres vivos. 3. La vida y convivencia en sociedad.	
5. Leer (Inglés).	2. Football match.	Texto escrito e imagen.
	Lengua extranjera. 2. Comunicación escrita. Leer. Educación física. 3. Juego y deporte.	
7. Comprender e interpretar la realidad social.	7. Participo en el triatlón.	Texto escrito e imagen.
	Matemáticas. 1. Comprensión, representación y uso de números, operaciones y medidas. 3. Recogida de información y resolución de problemas de la vida cotidiana. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 3. La vida y convivencia en sociedad. Lengua y literatura castellana. 2. Comunicación escrita. Educación física: 3. Juego y deporte.	
11. Creación artística.	3. Dibujar con palabras.	Material plástica
	Educación artística. 1. Observación, expresión y creación plástica.	
12. Hablar y conversar (Castellano).	9. Ponemos el mercadillo en el cole-	Imagen.
	Lengua castellana y literatura: 1. Comunicación oral. Conocimiento e interacción con el medio físico, social y cultural. 3. La vida y la convivencia en sociedad.	
14. Proyectos.	4. Tangram	Material específico.
	Conocimiento del medio natural, social y cultural. 2. Conocimiento, construcción y conservación del entorno. Matemáticas. 2. Interpretación y representación de las formas y la situación en el espacio.	
15. Herramientas informáticas.	5. Mi colegio.	Netbook, Aula de informática, Conexión a Internet.
	Todas las áreas. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 3. La vida y convivencia en sociedad.	
18. Resolución de problemas y 20. Comprender e interpretar la realidad	8. Viaje a la luna.	Texto escrito e imagen.
	Conocimiento del medio natural, social y cultural. 2. Conocimiento, construcción y conservación del entorno. Matemáticas.	

Tabla Nº 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 4º de la Educación primaria. 2011.

tecnológica.	1. Comprensión, representación y uso de números. 2. Interpretación y representación de las formas y la situación en el espacio. 3. Recogida de información y resolución de problemas de la vida cotidiana. Lengua y literatura castellana. 2. Comunicación escrita.	
22. Actúo con autonomía y 23. Conozco mis emociones.	6. Alicia	Texto escrito e imagen
	Todas las áreas.	
25. Escuchar (Francés).	10. Salade de Fruits.	Vídeo.
	Lengua extranjera. 1. Comunicación oral. Escuchar. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 1. Conocimiento y defensa del hombre y el resto de seres vivos. 3. La vida y convivencia en sociedad.	
26. Leer (Francés)	11. Fête d'anniversaire.	Texto escrito e imagen.
	Lengua extranjera. 2. Comunicación escrita. Leer.	

La Tabla Nº 5 describe el título, el contenido y el formato textual de las nueve Unidades de Evaluación (once para aquellos que utilizan el francés). Cuatro de las Unidades de Evaluación inicialmente programadas se integran en dos.

Los escenarios se obtienen del entorno social, cultural y escolar; cinco UdEs, 45,5%, utilizan formatos descriptivos continuos y discontinuos; dos, 18,2%, formato audiovisual; dos, 18,2%, materiales específicos plásticos y técnicos; y otras dos, en cada caso, herramientas informáticas e imágenes.

La duración total es de 5:30 horas (6:30 para el alumnado de Francés) incluyendo las instrucciones y la autoevaluación en la UdE Nº 2. (Leer en Inglés) al que se suma un tiempo estimado de 20 minutos por cada trío de alumnos en la Unidad de Evaluación de Hablar y Conversar en lengua castellana.

La evaluación moviliza los contenidos de todas las áreas del currículo y una gran parte de los bloques de contenido:

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL, SEIS UNIDADES DE EVALUACIÓN:

BLOQUES: 1. CONOCIMIENTO Y DEFENSA DEL HOMBRE Y EL RESTO DE SERES VIVOS; 2. CONOCIMIENTO, CONSTRUCCIÓN Y CONSERVACIÓN DEL ENTORNO. 3. LA VIDA Y CONVIVENCIA EN SOCIEDAD.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UNA UNIDADES DE EVALUACIÓN.

BLOQUES: 1. OBSERVACIÓN, EXPRESIÓN Y CREACIÓN PLÁSTICA.

EDUCACIÓN FÍSICA, DOS UNIDADES DE EVALUACIÓN.

BLOQUES: 3. EL JUEGO COMO ACTIVIDAD FÍSICA Y SOCIAL.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, TRES UNIDADES DE EVALUACIÓN.

BLOQUES 1. COMUNICACIÓN ORAL. 2. COMUNICACIÓN ESCRITA.

LENGUA EXTRANJERA, DOS UNIDADES DE EVALUACIÓN.

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL. 2. COMUNICACIÓN ESCRITA.

MATEMÁTICAS, CUATRO UNIDADES DE EVALUACIÓN.

BLOQUES 1. LA COMPRENSIÓN, REPRESENTACIÓN Y USO DE LOS NÚMEROS: OPERACIONES Y MEDIDA. 2. INTERPRETACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LAS FORMAS Y LA SITUACIÓN EN EL ESPACIO. 3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

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

1.5.2 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 europeas; y 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.

1.6 Metodología.

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

1.6.1 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. Para presentar el escenario se utilizan 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 están construidas, en su mayoría, con contenidos de distintas Competencias básicas. En su elaboración ha participado el profesorado.

Tabla Nº 7. Unidades de Evaluación utilizadas en el 2011.

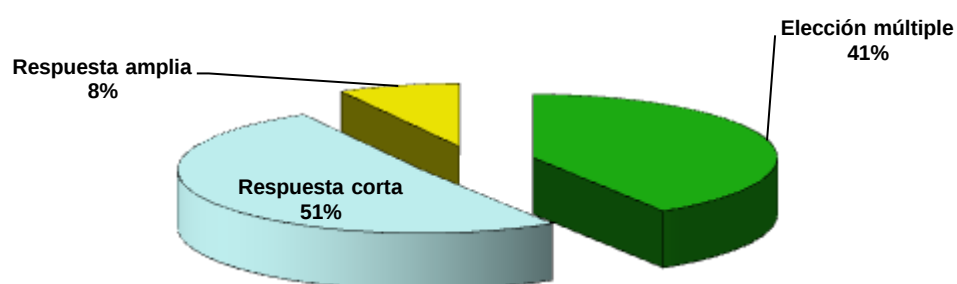
UdE	Contenido.	Título.	Formato.	Aplicación.	Respuesta.
4	Escuchar (Inglés).	1. Wash your hands!	Audiovisual.	Colectiva.	Individual.
5	Leer (Inglés)	2. Football match.	Papel.	Colectiva.	Individual.
11	Creación artística.	3. Dibujar con palabras.	Material específico	Colectiva.	Individual.
14	Proyectos de trabajo	4. Tangram	Material específico	Tríos	Equipo
15	Tratamiento informático.	5. Mi colegio.	Netbook de informática Aula de informática Conexión a Internet.	Colectiva	Individual
22 y 23	Actúo con autonomía y conozco mis emociones	6. Alicia	Papel		Individual
7	Resolución de problemas. Mundo social.	7. Participo en el triatlón.	Papel.	Colectiva.	Individual.
18 y 20	Resolución de problemas. Mundo tecnológico.	8. Viaje a la luna.	Papel.	Colectiva.	Individual.
12	Hablar y conversar en lengua castellana	9. Ponemos el mercadillo en el cole.	Diálogo	Grupos de tres.	Individual
25	Escuchar (Francés).	10. Salade de Fruits.	Audiovisual	Colectiva.	Individual.

26	Leer (Francés)	11. Fête d'anniversaire.	Papel.	Colectiva.	Individual.
----	----------------	--------------------------	--------	------------	-------------

La Tabla N° 7 recoge las once Unidades de Evaluación utilizadas en esta fase con su contenido, título, formato, aplicación y respuesta. El 91% de las Unidades de Evaluación son de respuesta individual y el 81,8% de aplicación colectiva. El 0,9% se responde en equipo y el 18,2% en grupos de tres.

UNA DE LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN SE RESUELVE EN EL AULA DE INFORMÁTICA, OTRA EN EQUIPO Y UNA TERCERA MEDIANTE EL DIÁLOGO ENTRE TRES ALUMNOS. UNA DE ELLAS SE AUTOEVALÚA.

Gráfico N° 2. Formato de las tareas. Distribución porcentual.



El Gráfico N° 2 representa la distribución de las tareas por su formato. Las tareas de respuesta corta representan el 51% del total; las de elección múltiple el 41% y las de respuesta amplia, el 8%. Las tareas de respuesta corta incluyen los indicadores de valoración de las Unidades de Evaluación expresivas (N° 11, N° 12, N° 14 y N° 15).

LA APLICACIÓN DE LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN SE REALIZA ENTRE EL 28 DE FEBRERO Y EL 4 DE MARZO DE 2011.

1.6.2 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 (Delphos) y en el Portal de Educación (Programa Papás).

1.7 Población participante.

1.7.1 Respuesta a las Unidades de Evaluación.

Tabla N° 8. Tamaño de la muestra. 4º de la Educación primaria.

	Matriculados	Inscritos	Tasa de inscripción %	Evaluados	Tasa de participación %
Centros	763	763	100	763	100
Alumnado	22421	21632	96,48	21458	99,20

La Tabla N° 8 recoge el tamaño de la muestra, 763 centros docentes evaluados con unas tasas de participación e inscripción del 100%. El número de centros docentes crece el 0,61% y se mantiene el 100% de participación e inscripción.

Los 21458 alumnos evaluados con una tasa de inscripción del 96,48% y de participación del 99,20%. El porcentaje de alumnado matriculado, inscrito y evaluado decrece, en cada caso, el 2,34%, el 1,90% y el 1,7% con respecto al 2010. La tasa de inscripción sobre los matriculados es del 96,48% y crece el 0,44%. La tasa de participación es del 99,20% y crece el 0,13%.

1.7.2 Exclusión de alumnos y adaptación de materiales.

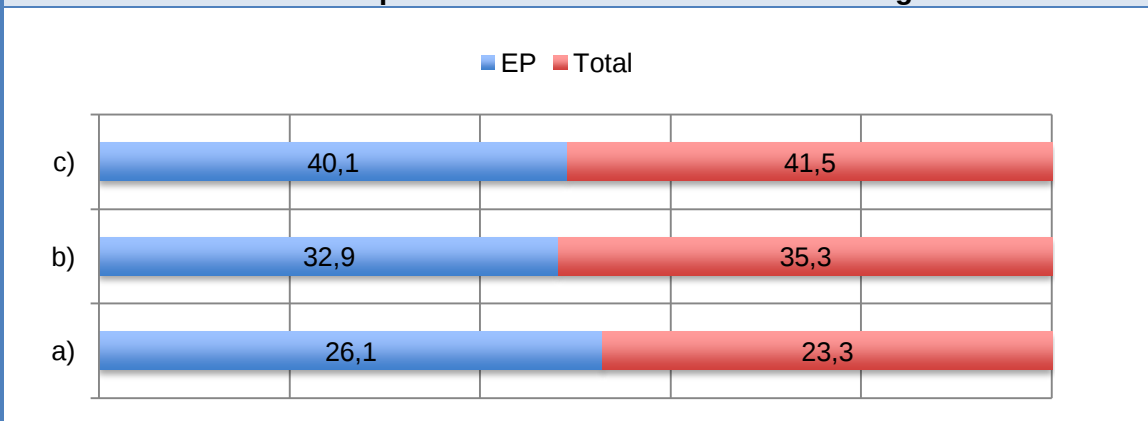
Tabla Nº 9. Alumnado matriculado, inscrito y tasa de exclusión en 4º de Educación primaria.

Matriculación	22421
Inscripción	21632
Alumnado no inscrito	789
% Alumnado no inscrito	3,52
Alumnado excluido ⁴	88
Tasa de exclusión	0,39
% del alumnado excluido sobre el no inscrito.	11,2

La Tabla Nº 9 recoge información sobre la población matriculada, inscrita y excluida. El 2,91% del alumnado matriculado no es inscrito por los directores en la Evaluación de Diagnóstico. Este porcentaje sube al 3,52% en 4º de la Educación primaria.

La participación es un derecho para familias y alumnos que corresponde proteger a la Inspección de Educación. La exclusión se realiza, previa autorización de la Inspección de Educación, en el periodo de inscripción. La tasa de exclusión global es del 0,39%. (0,92% en el 2010 y 1,19% en el 2009) y está por debajo del 5% que toleran los estudios internacionales.

Gráfico Nº 3. Distribución porcentual del alumnado excluido según las causas.



El Gráfico Nº 3 representa al alumnado excluido globalmente y por etapa según la causa de la exclusión. Globalmente, dos de cada diez alumnos son excluidos por su discapacidad física u sensorial (a) a pesar de los materiales adaptados y tres en 4º de Educación primaria; cuatro, en cada caso por su desconocer la lengua castellana (b) y

⁴ Fuente: Inspección de Educación.

por su discapacidad psíquica (c). La proporción de los primeros (b) es menor en 4º de la Educación primaria.

Tabla Nº 10. Alumnado con materiales adaptados en 4º de Educación primaria.	
Alumnado participante	21458
Demanda de alumnado con materiales adaptados	19
Alumnado que utiliza los materiales adaptados.	14
% de alumnos que utilizan los materiales adaptados de los que lo solicitan.	73,7
Tasa de alumnado con adaptaciones %	0,06
Informes adaptados	12
% de Informes adaptados	85,7

La Tabla Nº 10 registra los datos de las adaptaciones de materiales e informes realizados de acuerdo con lo establecido en el apartado octavo de la Resolución citada para alumnado con discapacidad visual, auditiva y motora.

Dieciocho centros solicitan la adaptación de los materiales, 17 de ellos en el plazo establecidos y uno en enero. La Ode adapta los materiales en formato papel con ampliación de letra para cinco alumnos con discapacidad visual, en formato electrónico para seis alumnos con discapacidad motórica, incorpora subtítulos para tres alumnos con discapacidad auditiva y la ONCE para dos alumnos ciegos. En tres de cada diez alumnos de 4º de la Educación primaria los centros docentes no utilizan los materiales adaptados (dos casos no participan). El 0,06% del alumno es objeto, finalmente, de estas adaptaciones. El 29 y el 30 de marzo, en cada caso, se envían los informes individuales adaptados de familias y profesores de los doce alumnos de 4º de la Educación primaria. En todos los casos la adaptación incluye la modificación de las tareas al formato de elección múltiple.

21.458 ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA HAN REALIZADO ESTA EVALUACIÓN EN EL 2011.

Las condiciones de planificación y desarrollo del proceso las establece la Resolución de 28 de octubre de 2010, publicada el 8 de noviembre, recoge la planificación de los distintos procesos de la Evaluación de Diagnóstico. 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 realiza la coordinación técnica y el profesorado colabora en la aplicación y corrección.

Los procesos de descarga, registro de resultados y elaboración de informes se realizan a través de 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.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y EL PROFESORADO DE LOS 763 CENTROS DOCENTES PÚBLICOS, PRIVADOS CONCERTADOS Y PRIVADOS PARTICIPANTES HAN ALCANZADO UN ALTO NIVEL DE IMPLICACIÓN EN LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS. EN CADA CENTRO SE DEFINE, JUNTO AL EQUIPO DIRECTIVO, UN RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN, LOS APLICADORES Y CORRECTORES.

1.7.3 Respuesta a los cuestionarios de contexto y procesos.

Tabla Nº 11. Cuestionarios de contexto y procesos. Total y tasa de participación según los centros docentes. Evolución.

	2009		2010		2011	
	T	Tpc	T	Tpc	T	Tpc
Equipo directivo	741	96,9	728	95,8	704	92,3
Tutores	702	91,8	680	89,5	645	84,5
Maestros	710	92,8	698	91,8	679	89,0
Familias	609	79,6	529	69,6	650	85,2
Alumnos	596	77,9	526	69,2	594	77,8

T. Total; Tpc. Tasa de participación de centros docentes.

La Tabla Nº 11 recoge la respuesta de los distintos colectivos en función del número de centros docentes participantes en las distintas fases. En la última fase crece el porcentaje de familias y alumnos por centro docente y desciende el de Equipos directivos, tutores y maestros

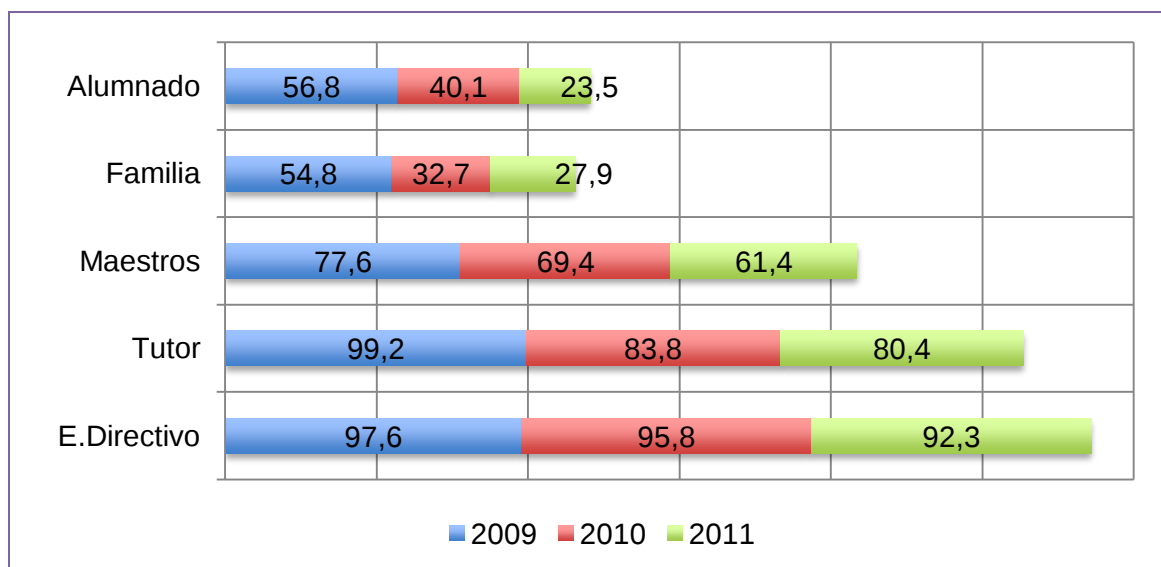
Tabla Nº 12. Estimación de los cuestionarios remitidos por la comunidad educativa en 4º de Educación primaria.

	Total/ Estimación	Número de cuestionarios	Media por centro	Tasa de participación %
Directores/as	763	704	1	92,3
Tutores/as	1326	1066	1,4	80,4
Maestros	3978	2441	2,9	66,4
Alumnado	21458	5036	6,6	23,5
Familias	21458	6001	6,7	27,9

La Tabla Nº 12 describe el número total de “cuestionarios del contexto y los procesos” presentados por cada colectivo, el promedio por centros docentes y la tasa de participación establecida a partir de una estimación previa del número de tutores y de profesores por grupo⁵.

Gráfico Nº 4. Evolución de la tasa de participación de la comunidad educativa en las tres fases.

⁵ Un tutor por cada unidad existente y tres maestros por grupo sin contar al tutor.



El Gráfico Nº 4 representa la evolución de la tasa de participación en las tres fases. La participación de los distintos componentes de la comunidad educativa desciende en la tercera fase, especialmente la del alumnado y las familias. En esta última fase, la respuesta a través del Programa PAPÁS ha influido en la participación, especialmente de los alumnos cuyas claves de acceso eran las de sus padres. La población participante es representativa, en todos los colectivos, del conjunto de la población.

6001 FAMILIAS, 4211 MAESTROS Y MAESTRAS Y 5086 ALUMNOS Y ALUMNAS DE 763 CENTROS DOCENTES HAN CUMPLIMENTADO POR VÍA ELECTRÓNICA, LOS “CUESTIONARIOS DE CONTEXTO Y PROCESOS”.

1.8 Informes de resultados.

Alumnado–Familia	Alumnado-Profesorado	Centros docentes
• 21456 • Abril	• 21456 • Abril	• 763 • Mayo.

La información de los resultados se transmite de forma diferenciada según las audiencias. Se elaboran un informe individual por alumno para las familias y para el profesorado, el informe para el centro docente y el Informe de la Comunidad Autónoma.

El informe del alumno para las familias describe los resultados obtenidos en cada una de las Competencias básicas y la descripción de cada una de ellas, y el informe del alumno para el profesorado lo sitúa en relación al grupo y describe gráficamente los resultados por indicadores de cada una de las Competencias básicas.

El informe de los centros docentes describe los resultados de las Competencias básicas diferenciados por cada uno de los grupos; los resultados obtenidos por el

conjunto del centro docente, en cada una de ellas; en comparación con la fase anterior y con el conjunto de la Comunidad Autónoma; los resultados globales obtenidos en los objetivos generales de etapa, en los procesos y en las líneas de desarrollo establecidas.

Por otra parte, el centro docente recibe la información completa en un fichero Excel 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 (ACI y apoyo); e índices y líneas de crecimiento del centro. La novedad más importante en la fase del 2010, es la gestión individualizada de los informes por parte de los centros docentes.

SE HAN ENTREGADO 21.456 INFORMES INDIVIDUALES DEL ALUMNADO A LAS FAMILIAS Y, CON DISTINTO FORMATO, AL PROFESORADO, Y 763 INFORMES DE CENTRO DOCENTE, TODOS ELLOS GESTIONADOS DE FORMA INDIVIDUALIZADA.

1.9 Análisis y consideraciones técnicas.

1.9.1 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.

El análisis de los datos, tal y como describe el Documento marco⁶, se realiza con dos procedimientos: la “Teoría clásica de los test” para el análisis y elaboración de los informes de los centros docentes y del alumnado y la “Teoría de respuesta al ítem” para el informe regional.

Una vez realizado el registro de los datos por centros docentes en la aplicación Delphos, se realiza el tratamiento de los mismos para poder aplicar el modelo de Rasch e interpretar en una misma escala la dificultad de las tareas y la habilidad del alumnado para resolverla. Este tratamiento incluye:

1. La identificación de los datos perdidos o no válidos.
2. El análisis de las frecuencias en función del formato de respuesta.
3. La normalización de los 99 indicadores.

Los valores normales y la habilidad media del alumnado se sitúan en torno a 0; los valores positivos se asocian al mayor **nivel de dificultad** y de habilidad para responderlos; y los valores negativos, a una dificultad limitada de la tarea y de la 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. Posteriormente, se analiza la **probabilidad de acertar por azar** cuando los valores se alejan significativamente del cero.

El análisis realizado con TRI permite situar en una **escala de dificultad-habilidad** de seis niveles al conjunto de la población, en función de la dificultad de las tareas y de la

⁶ Obra citada. pp 14 y siguientes

habilidad de los sujetos para resolverlas. Dos tercios de la población se sitúan entre los 400 y 600 puntos.

En esta escala se ha distribuido la puntuación promedio de cada una de las competencias básicas y la puntuación global del conjunto de indicadores. Al ser una evaluación censal, el **error típico** de las puntuaciones medias, entendido como nivel de incertidumbre, es más bajo y el nivel de confianza más alto que 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.

1.9.2 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 13. Fiabilidad de la evaluación y estabilidad de los resultados.

Competencia		Índice de fiabilidad.
1. Comunicación lingüística	Castellano	0,842
	Inglés.	0,651
	Francés	0,598
2. Matemática.		0,709
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.		0,454
4. Cultural y artística.		0,660
5. Tratamiento de la información y competencia digital.		0,834
6. Social y ciudadana.		0,703
7. Aprender a aprender.		0,703
8. Autonomía e iniciativa personal.		0,673
9. Emocional.		0,697
Global		0,938

La Tabla Nº 13 recoge el índice de fiabilidad global 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 estén elaboradas en el 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 (0,938) y las Competencias en Comunicación lingüística (0,842), Tratamiento de la información y competencia digital (0,834), Matemática (0,709), Social y ciudadana (0,703) y Aprender a aprender (0,703). Es aceptable, superior a 0,500, para las Competencias Emocional (0,697), en Autonomía e iniciativa personal (0,673), Cultural y artística (0,660), Comunicación lingüística en Inglés (0,651) y Francés (0,598). Y limitada en la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico (0,454).

Tabla Nº 14. Comparación de la Fiabilidad de las distintas evaluaciones de diagnóstico.

Competencia	EdD 2009	EGD 2009	EdD 2010	EdD 2011
Comunicación lingüística	0,567	0,861	0,819	0,842
Matemática	0,625	0,854	0,712	0,709
Conocimiento e interacción del mundo físico	0,404	0,800	0,531	0,450
Social y Ciudadana	0,468	0,856	0,639	0,703
Global	0,891		0,936	0,938

El índice de fiabilidad global de la Evaluación de diagnóstico en cada una de las fases es superior al obtenido en la Evaluación General de Diagnóstico 2009 en cada una de las Competencias básicas evaluadas. Los índices de fiabilidad de la fase del 2010 superan en todas las Competencias básicas a los obtenidos en el 2009 y en el 2010 en las Competencias en Comunicación lingüística y Social y ciudadana.

El número de ítems utilizados por la Evaluación General de Diagnóstico en la evaluación específica de cada una de las Competencias básicas es mayor a las tareas empleadas en la Evaluación de Diagnóstico censal.

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 15. Correlación entre los promedios de las Competencias básicas.

	CCL	CCLF	CCLI	CM	CCIM	CCA	TICD	CSyC	AaA	AIP	CE
CCL	1,0000	0,3815	0,2987	0,4004	0,3349	0,3516	0,2742	0,6140	0,5199	0,5494	0,5971
CCLF	0,3815	1,0000	0,4444	0,4325	0,3106	0,3123	0,2111	0,3743	0,5397	0,5427	0,5122
CCLI	0,2987	0,4444	1,0000	0,4749	0,3805	0,3199	0,2713	0,3387	0,4734	0,4197	0,3951
CM	0,4004	0,4325	0,4749	1,0000	0,6176	0,4362	0,3209	0,4362	0,6533	0,5820	0,5271
CCIM	0,3349	0,3106	0,3805	0,6176	1,0000	0,5918	0,5084	0,3985	0,6738	0,4357	0,4179
CCA	0,3516	0,3123	0,3199	0,4362	0,5918	1,0000	0,4020	0,3889	0,6180	0,5424	0,4183
TICD	0,2742	0,2111	0,2713	0,3209	0,5084	0,4020	1,0000	0,3021	0,4843	0,3291	0,3215
CSyC	0,6140	0,3743	0,3387	0,4362	0,3985	0,3889	0,3021	1,0000	0,5368	0,7227	0,7581
AaA	0,5199	0,5397	0,4734	0,6533	0,6738	0,6180	0,4843	0,5368	1,0000	0,7322	0,6329
AIP	0,5495	0,5427	0,4197	0,5821	0,4358	0,5424	0,3291	0,7228	0,7322	1,0000	0,7870
CE	0,5971	0,5122	0,3951	0,5271	0,4179	0,4183	0,3215	0,7581	0,6329	0,7870	1,0000

La Tabla Nº 15 recoge el coeficiente de correlación de Pearson. La correlación es positiva en todos los casos y se considera aceptable siempre que es igual o supera el 0,2000.

Destaca la correlación existente entre la Competencia en Comunicación lingüística, la Social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal, Emocional y Aprender a aprender; y entre las Competencias matemática, de Conocimiento e interacción del mundo físico y de Aprender a aprender.

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

El análisis factorial permite establecer, mediante el método de Análisis de los Componentes principales, relaciones entre los componentes ocupacional, formativo y de apoyo educativo a los hijos de las familias.

El componente ocupacional incluye la profesión de los padres y las madres de acuerdo con la clasificación homologada de profesiones⁷ y la situación laboral⁸. El análisis de la población estudiada en el 2011, confirma e incrementa el mayor peso⁹ de la ocupación (0,811) y la profesión de las madres (0,749) sobre la situación laboral (0,553) y trabajo de los padres (0,703). La carga factorial media es de 0,61 en valor absoluto y su fiabilidad del 0,509. El componente formativo recoge los estudios realizados¹⁰ por los padres y las madres y el peso explicativo de ambos es semejante (0,839). La carga factorial de este componente es de 0,69 y la fiabilidad de 0,500.

El apoyo educativo se puede describir en dos grupos de variables, en uno se contemplan las actuaciones más directas y en el otro, las condiciones y el clima cultural.

En el primero, el mayor peso explicativo lo tienen el uso del ordenador como herramienta de aprendizaje (0,738), seguido de la existencia de libros de consulta (0,495), las clases fuera del centro como apoyo (0,317) y un espacio de estudio adecuado (0,286). Se excluyen las horas de estudio, en cada caso, porque no discriminan.

En el segundo, el uso de Internet (0,755), la existencia de libros para el ocio (0,444), la asistencia a actividades extracurriculares (0,317) y las horas de televisión (-0,253). La carga factorial media es de 0,746 y la fiabilidad de 0,571.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin supera el 0,570 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 6001 cuestionarios de familias y un valor tipificado de 0 para la media con una desviación típica de 1.

CATORCE FACTORES AGRUPADOS EN TRES COMPONENTES, CONFIGURAN EL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL UNA VEZ REALIZADO EL ANÁLISIS DE 6001 CUESTIONARIOS DE FAMILIAS.

⁷ 1. Directivos, gerentes y cargos. 2. Profesionales cualificados. 3. Técnicos y profesionales de nivel medio. 4. Administrativos. 5. Trabajadores de servicios y comercios. 6. Trabajadores agrarios. 7. Obreros y artesanos. 8. Operadores, montadores e instaladores de máquinas, tejidos, calzado, etc. y 9. Peones, personal de limpieza, asistente, pinches, etc.

⁸ Activos, en paro, jubilados y trabajo en casa.

⁹ El “peso” de cada una de las variables se obtiene de la matriz del ensayo de reducción de las variables de cada uno de los grupos; la “carga factorial media”, del ensayo de la reducción factorial de los tres grupos; y la “fiabilidad” de la tabla de comunalidades de esta última reducción factorial.

¹⁰ Primarios o sin concluir los obligatorios; obligatorios, Secundarios postobligatorios, Diplomaturas y Licenciaturas.

1.9.4 Análisis de los resultados desde distintas variables o factores.

El informe incluye el análisis de los resultados globales, por indicadores, objetivos y procesos y desde distintos factores o variables. Estos factores están 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; con variables del proceso de enseñanza y aprendizaje como el índice de desarrollo curricular y las medidas específicas de apoyo educativo; y con variables propias del centro docente como su tipología, el contexto socioeconómico, 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. Como fuentes se utilizan 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”.

2.1 Los contextos socioculturales y económicos. El 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 16. Componente profesional de las familias del alumnado de 4º de la Educación primaria. Distribución porcentual

Ocupación	Padre	Madre	Situación laboral	Padre	Madre
1. Directivos, gerentes y cargos.	6,1	2,3	Activo	76,7	46,0
2. Profesionales cualificados.	8,7	9,5	Jubilado	1,8	0,7
3. Técnicos y profesionales medios.	8,5	7,3	Parado	9,5	10,9
4. Administrativos.	4,9	11,9	Tareas domésticas (exclusividad)	1,0	35,7
5. Trabajadores de servicios.	19,1	12,9	En blanco. No sabe o no contesta	11,1	6,7
6. Trabajadores agrarios.	8,1	1,2	Total	100	100
7. Obreros y artesanos:	23,8	1,4	Cuestionarios	6001	
8. Operadores, montadores e instaladores	2,8	1,2			
9. Peones, personal de limpieza,	2,3	11,7			
No sabe o no contesta. En blanco.	15,6	40,4			
Total	100	100			

La Tabla Nº 16 recoge la distribución de las familias del alumnado de 4º de la Educación primaria por su ocupación y situación laboral.

Los obreros y los trabajadores de servicios son las profesiones dominantes en los padres y administrativas, trabajadoras de servicios y personal de limpieza, asistentes, etc. en las madres. Cuatro de cada diez madres y dos padres no responden. Ocho padres y cinco madres de cada diez están activos.

UNA PROPORCIÓN APROXIMADA DE CINCO DE CADA DIEZ PADRES SON TRABAJADORES DEL SECTOR SERVICIOS U OBREROS Y ESA MISMA PROPORCIÓN, EN EL CASO DE LAS MADRES, TRABAJAN FUERA DEL HOGAR.

2.1.2 El componente académico: la formación de la población adulta.

Tabla Nº 17. Estudios realizados por las familias del alumnado de 4º de Educación primaria. Porcentaje.

	Padre	Madre
No completó estudios obligatorios.	11,8	7,9
Estudios obligatorios (EGB, ESO).	37,4	38,1
Estudios de Bachillerato o Formación Profesional.	24,4	27,0
Estudios universitarios medios. Diplomaturas e Ingenierías Técnicas.	6,7	10,1
Estudios universitarios superiores: Licenciados, Ingenieros, Arquitectos.	8,1	9,9
No sabe o no contesta.	11,8	7,1
Total	100,0	100,0
Cuestionarios	6001	

La Tabla Nº 17 describe el nivel máximo de estudios alcanzado por los padres y las madres. La mayor proporción de la población de padres y madres se concentra en los estudios obligatorios y postobligatorios. Una proporción limitada accede a los estudios universitarios. La proporción de madres supera a la de padres en todos los niveles de estudios.

OCHO DE CADA DIEZ PADRES Y NUEVE DE CADA DIEZ MADRES HAN CURSADO, COMO MÍNIMO, ESTUDIOS OBLIGATORIOS (CINE 2).

2.1.3 El componente cultural y el apoyo al estudio.

Tabla Nº 18. Entorno educativo del alumnado de 4º de la Educación primaria.

		Familias	Alumnos		Familias	Alumnos	
Libros de ocio	Sí	90,2	86,1	Extracurriculares	67,5	65,3	
	No	5,4	10,8		25,8	30,1	
	No sabe o no contesta	4,5	3,2		6,7	4,5	
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0	
Acceso Internet	Sí	72,2	70,3	Horas de TV	3,7	5,4	> 4
	No	23,1	27,4		35,0	31,6	2 o 3
	No sabe o no contesta	6,7	2,4		57,8	59,7	< 2
	Total	100,0	100,0		6,7	3,4	Ns / Nc
Muestra		6001	5036		100,0	100,0	

La Tabla Nº 18 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, los porcentajes de implantación de ordenadores y el uso de Internet están por debajo de la media nacional.

El alumnado de 4º de la Educación primaria cuenta con libros de lectura en nueve de cada diez hogares y en siete, tienen acceso a Internet. Siete de cada diez alumnos participan en actividades extracurriculares. Cuatro de cada diez alumnos ven la televisión dos o más horas al día. La visión de las familias es más optimista que la de los alumnos en la disponibilidad de recursos y en la cuantificación de las horas que dedican sus hijos a ver la televisión, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla Nº 19. Apoyo de las familias al estudios. Porcentaje.

		Familias	Alumnos		Familias	Alumnos
Lugar de estudio	Sí	80,9	81,0	Libros de consulta	91,5	86,9
	No	14,7	15,8		4,2	10,1
	No sabe o no contesta	4,5	3,2		4,3	3,1
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0
Uso del ordenador	Sí	75,7	74,2	Clases particulares	15,4	17,1
	No	19,8	23,5		79,1	79,7
	No sabe o no contesta	4,5	2,3		5,5	3,2
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0
Horas de estudio y tareas en casa	Más de 4	5,5	8,7	Horas de lectura	1,6	3,2
	2 o 3	49,5	43,7		7,4	12,7
	Menos de dos	41,5	45,1		83,9	76,2
	No sabe o no contesta	3,4	2,5		7,8	5,9
	Total	100,0	100,0		100,0	100,0
Muestra		6001	5036			

La Tabla Nº 19 reúne información sobre las medidas de apoyo familiar que inciden de manera directa en el estudio. Nueve de cada diez alumnos tienen libros de consulta; ocho un lugar adecuado de estudio y usan el ordenador; entre cuatro y cinco, en cada caso, estudian dos o tres horas o menos de dos; dos van a clases particulares y uno dedica al menos dos horas diarias a leer.

2.1.4 El sistema educativo: Los recursos movilizados al servicio de la educación.

El Producto Interior Bruto (PIB) de Castilla-La Mancha está por debajo de la media del país aunque el gasto público en educación ocupa uno de los primeros lugares. 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 en número total de habitantes y representa el 4,43% de la población total del Estado español. La distribución dispersa de la población¹¹ 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 docentes tienen un ordenador.

2.2 Los protagonistas: alumnado singular y heterogéneo.

La población de 4º de Educación primaria decrece el 2,07%, en el 2009-2010, en relación al año anterior. La población de 4º de Educación primaria representa el 17,1%

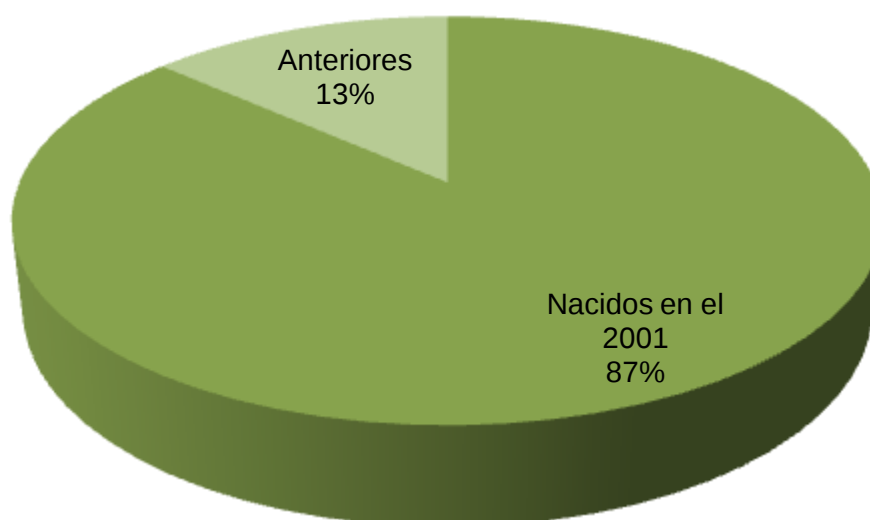
¹¹ La densidad de población de 25,7 habitantes por Km² es la más baja de todas las Comunidades Autónomas.

del total del alumnado escolarizado en esta etapa en Castilla-La Mancha y el 21,1% del total del Estado español.

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

El 51,5% del alumnado participante son chicos y el 48,5% chicas. Esta distribución es representativa del reparto de sexos en el conjunto de la Educación primaria.

Gráfico Nº 5. Distribución de la población de 4º de la Educación primaria que participa en la evaluación de diagnóstico por edades.



El Gráfico Nº 5 indica que la Tasa de idoneidad en 4º de la Educación primaria es del 87%. El 13% ha repetido curso y un porcentaje muy limitado anticipa curso por sobredotación¹². La Tasa de idoneidad es semejante a la obtenida en el año académico 2007-2008 en Castilla-La Mancha y está por debajo de la media nacional, tal y como recoge la Tabla Nº 20.

Tabla Nº 20. Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999-2000 / 2007-2008.

Edad	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. Ministerio de Educación.

¹² 8 alumnos, 0,04%.

La Tabla N° 20, Evolución de la “Tasa de idoneidad”, informa que el 90,9% a los 8 años, el 85,4% a los 10 años y el 79% a los 12 años estaban en el curso que les correspondía por edad en el año académico 2007-2008. El alumnado de 4º de Educación primaria lleva escolarizado cuatro años de los 12,5 años que se estiman como **esperanza de vida escolar a los 6 años** o de permanencia en la enseñanza no universitaria. Es un promedio inferior al español.

Tabla N° 21. Distribución de la población de 9 años por el trimestre en el que se produce su nacimiento

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Cuarto trimestre
24,60%	25,63%	25,58%	24,19%

El alumnado con 9 años se distribuye, prácticamente, de forma homogénea en los cuatro trimestres del año de nacimiento.

5,1 DE CADA DIEZ ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO SON CHICOS Y 4,9 SON CHICAS. 8,7 ESTÁN ESCOLARIZADOS EN EL CURSO QUE LE CORRESPONDE POR EDAD.

2.2.2 El alumnado inmigrante.

La población inmigrante representa el 11,12% del alumnado escolarizado el año académico 2009-2010 en el conjunto de la Educación primaria. El 12,37% está escolarizado en centros docentes de titularidad pública y el 5,34% en los de titularidad privada.

Tabla N° 22. 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	Evaluados	% total de alumnado evaluado	Tasa de participación
2477	11,38	2414	11,16	97,45	2348	10,94	97,26

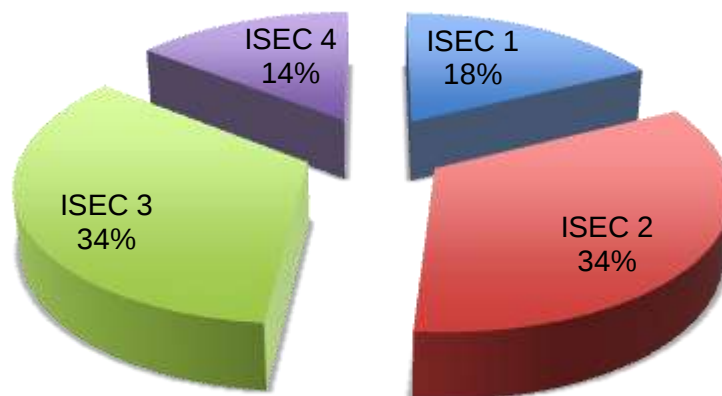
La población inmigrante matriculada en 4º de la Educación primaria está 0,26 décimas por encima de la media regional. Los inmigrantes representan el 11,16% del alumnado inscrito y el 10,94% de los evaluados. La tasa de inscripción es del 97,45% y la de participación del 97,26% sobre el total de inscritos.

La población inmigrante se distribuye en 67 nacionalidades. De los evaluados, el 30% son rumanos, el 18,22% marroquíes y el 14% ecuatorianos. El 39,71% utiliza el castellano como lengua materna.

LOS INMIGRANTES REPRESENTAN EL 10,94% DEL ALUMNADO EVALUADO. LA EVALUACIÓN LA REALIZA EL 97,26%.

2.2.3 La distribución por el Índice socioeconómico y cultural (ISEC).

Gráfico N° 6. Distribución de la población de 4º de la Educación primaria por el ISEC.

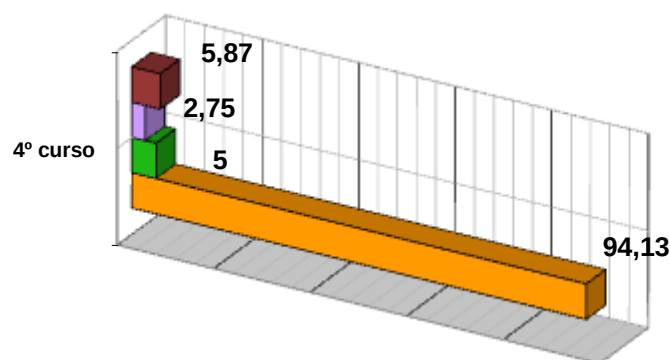


El Gráfico N° 6 presenta la distribución de los alumnos que han respondido a los cuestionarios en función del Índice socioeconómico y cultural. El 68% del alumnado se sitúa en los niveles intermedios del ISEC (2, medio bajo y 3, medio alto); el 14% en el nivel alto (ISEC 4) y el 18% en el nivel bajo (ISEC 1).

La distribución se realiza en función de las puntuaciones medias obtenidas para cada estrato del índice, con un error típico de la media de 3,0 puntos para los estratos inferior y superior y de 2,0 puntos para los estratos medios.

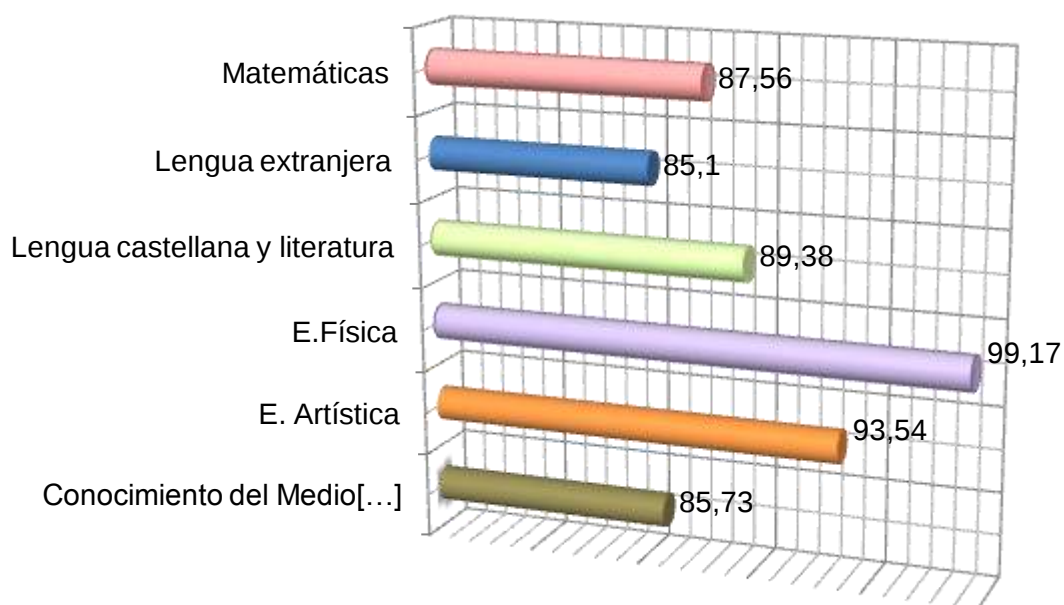
2.2.4 La distribución del alumnado por los niveles de rendimiento escolar. Promoción y repetición. Expectativas del alumnado y del profesorado sobre la competencia de los alumnos.

Gráfico N° 7. Porcentaje de alumnado que promociona y repite. Año académico 2009-2010.



El Gráfico N° 7 representa los resultados académicos obtenidos por el alumnado que realiza la Evaluación de diagnóstico. Promocionan 9,4 de cada diez y 0,6 repite. El 5% de los alumnos que promocionan lo hacen con refuerzo y el 2,75% con adaptación curricular. La suma del alumnado que promociona con refuerzo o con adaptación curricular representa el 7,75% del conjunto de la población y es muy cercana al 8,09% del alumnado que recibe apoyo y participa en la Evaluación de diagnóstico.

Gráfico N° 8. Resultados escolares por las áreas de currículo en 4° de la Educación primaria. Año académico 2009-2010.



El Gráfico N° 8 describe el porcentaje de alumnado de 4° de la Educación primaria que obtiene la calificación de suficiente en cada una de las áreas del currículo. Educación Física y Lengua extranjera son, respectivamente, las áreas con mayor y menor porcentaje de éxitos.

Si se tiene en cuenta que promociona el 94,13% del alumnado. El 9,03% lo hace con la Lengua extranjera insuficiente, el 8,40% con el Conocimiento del Medio natural, social y cultural, el 6,57% con las Matemáticas, el 4,75% con la Lengua castellana y literatura y el 0,59% con la Educación artística. En el área de Educación Física, el porcentaje de éxito supera al de promoción (+5,04%).

Tabla N° 23. Expectativas del alumnado, familias y tutores sobre la capacidad de aprender. Porcentajes.

	Alumnado	Familias	Tutores
Dificultades.	6,6	5,9	18,3
Capacidad asociada a falta de esfuerzo e interés.	16,0	21,9	19,9
Capacidad limitada a algunas áreas.	29,1	20,5	2,3
Capacidad e interés.	46,4	48,2	58,8
No sabe o no contesta.	1,9	3,5	0,7
Total.	100	100	100

La Tabla N° 23 describe las expectativas del alumnado, las familias y los tutores sobre su capacidad, el interés y el esfuerzo en el aprendizaje. Las expectativas son buenas para la mitad del alumnado por su capacidad e interés y limitadas para la otra mitad tanto para sus familias y el propio alumnado, por las dificultades, el esfuerzo o la habilidad en alguna de las áreas. Las expectativas hacia la capacidad y el esfuerzo, por una parte, y la dificultad, por otra, son más altas en los tutores.

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

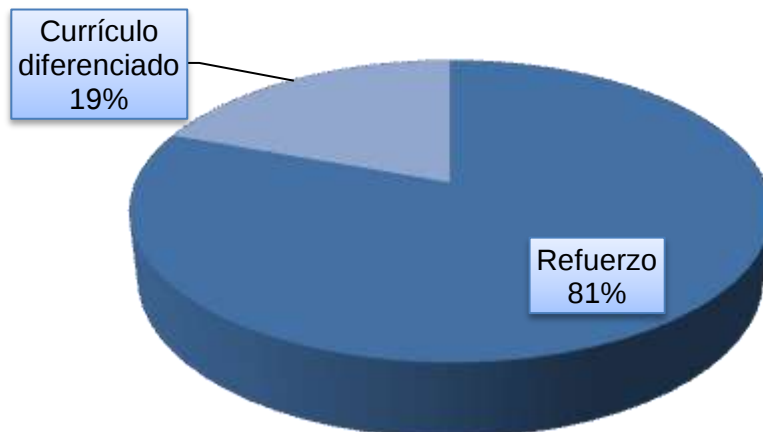
Tabla Nº 24. Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de Apoyo educativo en Educación primaria. Porcentaje.

Necesidades educativas especiales.	2,52
Otras necesidades específicas de apoyo educativo	3,90
Altas capacidades intelectuales.	0,07
Total	6,49

La Tabla Nº 24 recoge la distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el conjunto de la Educación primaria. Este alumnado representa el 6,49%. El 2,46% son alumnos con necesidades educativas especiales, el 0,98% alumnos con altas capacidades intelectuales y el 2,78%, alumnos con otras necesidades¹³.

El 7,46% del alumnado evaluado (1600) recibe algún tipo de apoyo escolar. Este porcentaje sumado al 3,52% que representa al alumnado no inscrito en la prueba alcanza el 10,98% y supera en cuatro puntos al alumnado identificado por sus necesidades específicas de apoyo educativo en el conjunto de la etapa.

Gráfico Nº 9. Medidas específicas de apoyo educativo. Porcentaje.



El Gráfico Nº 9 representa la difusión de las medidas específicas de apoyo educativo según recogen los cuestionarios de los tutores. Ocho de cada diez alumnos recibe refuerzo y el resto, un currículo diferenciado.

ALGO MÁS DE SEIS ALUMNOS DE CADA CIENTOS PRESENTAN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. 7,5 DE CADA CIENTOS ALUMNOS QUE

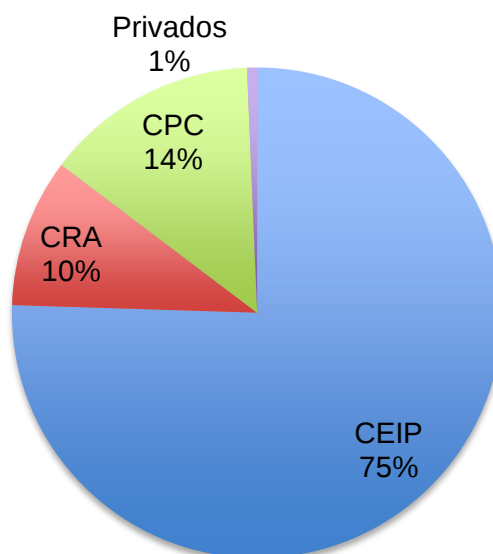
¹³ Integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad extranjera. Integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad española. Retraso madurativo. Trastornos del lenguaje y la comunicación. Trastornos de aprendizaje.

HAN PARTICIPADO EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO RECIBEN APOYO EDUCATIVO. CON OCHO DE CADA DIEZ ALUMNOS DE APOYO SE UTILIZAN MEDIDAS DE REFUERZO.

2.3 Los contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1 La tipología de los centros.

Gráfico N° 10. Distribución de los centros docentes participantes en la Evaluación de diagnóstico por su tipología.



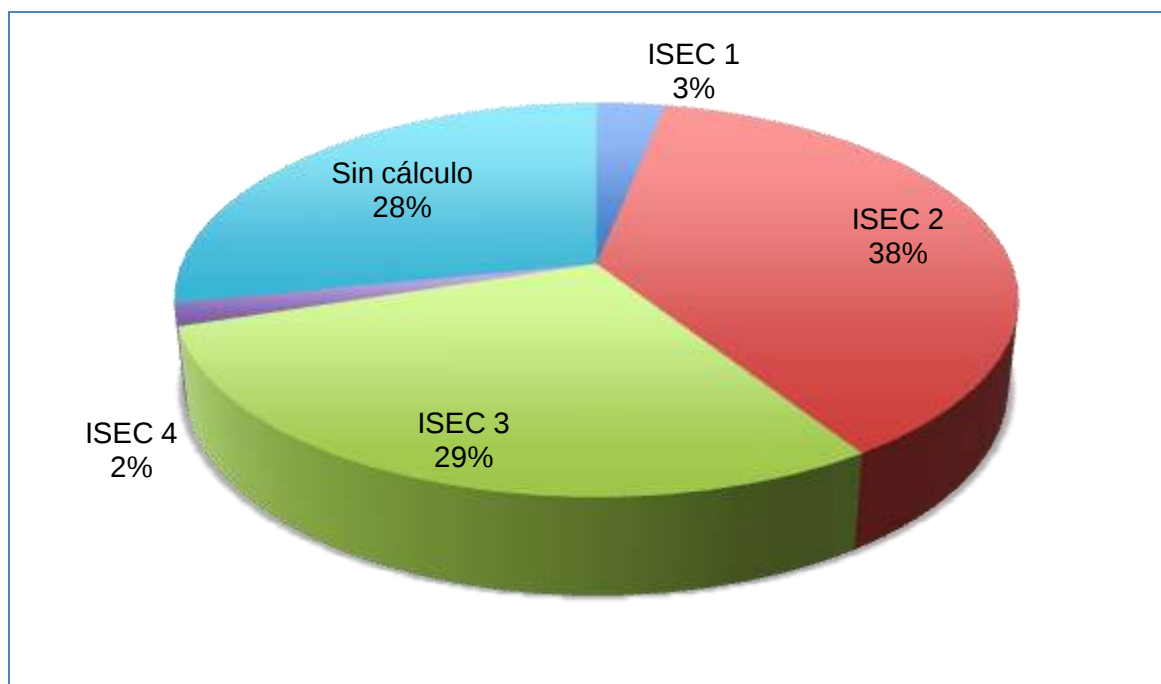
La distribución geográfica de población y la titularidad determinan la existencia de diferentes modelos de centros docentes. En Castilla-La Mancha, la red de centros docentes de titularidad pública que imparten Educación primaria representa el 85,6% y escolariza el 82,24% del alumnado.

En 4º de la Educación primaria, Gráfico N° 10, la proporción de centros de titularidad pública es del 82%, el 75% son Centros de Educación infantil y primaria (578), el 14% centros privados concertados (106), el 10% CRAs (74) y el 1% centros privados (5).

Los CEIP y los centros privados comparten un modelo de escuela graduada en ciclos y niveles. Las diferencias vienen marcadas por la presencia de varias etapas que caracteriza a los centros privados y privados concertados. Los CRAs sin romper con los niveles de la enseñanza graduada, tienen agrupamientos internivelares y una proporción alumno-profesor más baja.

2.3.2 El centro y su entorno. Índice socioeconómico y cultural y centros de difícil desempeño.

Gráfico N° 11. Distribución porcentual de los centros docentes por el índice socioeconómico y cultural (ISEC).



El Gráfico Nº 11 representa el porcentaje de los centros docentes según el Índice socioeconómico del alumnado. Para la elaboración del ISEC se han utilizado 5812 cuestionarios de alumnos, una vez eliminados aquellos centros donde existían discrepancias no justificadas por el contexto, cambio relevante de ISEC, y los que el número de cuestionarios era muy poco relevante.

Se ha elaborado el ISEC del 72% de los centros docentes, el 3% tienen un nivel “bajo”, el 2% nivel “alto” y el resto, niveles “intermedios”. La definición oficial de “Centros de difícil desempeño” alcanza al 7,5% de los centros docentes, todos ellos de titularidad pública, cuatro puntos y medio por encima de los identificados en el nivel “bajo”.

Tabla Nº 25. Distribución porcentual según el nivel del Índice socioeconómico y cultural de la población escolarizada en los distintos tipos de centros docentes.

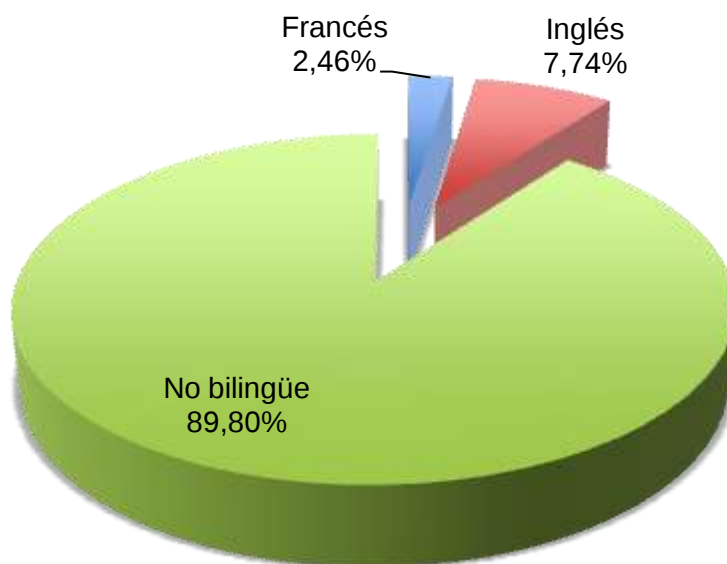
	Bajo	Medio bajo.	Medio alto	Alto	Total
CRA	28,77	38,36	27,40	5,48	100
CEIP	18,89	35,26	33,28	12,56	100
Privado concertado	7,38	25,03	40,55	27,03	100

La Tabla Nº 25 registra la distribución del alumnado escolarizado en cada una de las tipologías en función del Índice socioeconómico y cultural. En el estrato bajo (ISEC 1) se sitúan, de promedio, tres de cada diez alumnos escolarizados en un CRA, dos de los CEIP y no alcanza a uno en los Centros privados concertados. La distribución se invierte en el estrato alto (ISEC 4): tres de cada diez de los escolarizados en los Centros privados, uno en los CEIP y 0,5 en los CRAs.

LOS CRA TIENEN UNA MAYOR PROPORCIÓN DE ALUMNOS CON ISEC 1 Y LOS CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS CON ISEC 4. EN TODOS LOS CENTROS PREDOMINA LA POBLACIÓN DE LOS ESTRATOS INTERMEDIOS.

2.3.3 Centros singulares. Las Secciones europeas.

Gráfico Nº 12. Distribución del alumnado con enseñanzas bilingües.



El Gráfico Nº 12 representa la distribución del alumnado según curse o no enseñanzas bilingües en los ochenta y cuatro CEIP y cinco CRAs que imparten estas enseñanzas bilingües. El 85,4% son de inglés y el 14,6% de francés (trece CEIP). Siete CEIP están asociados al Convenio con el British Council. 2213 alumnos de Educación primaria reciben enseñanzas bilingües y representan el 10,31% del total.

Uno de cada diez alumnos cursa enseñanzas bilingües en 4º de Educación primaria.

2.3.4 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

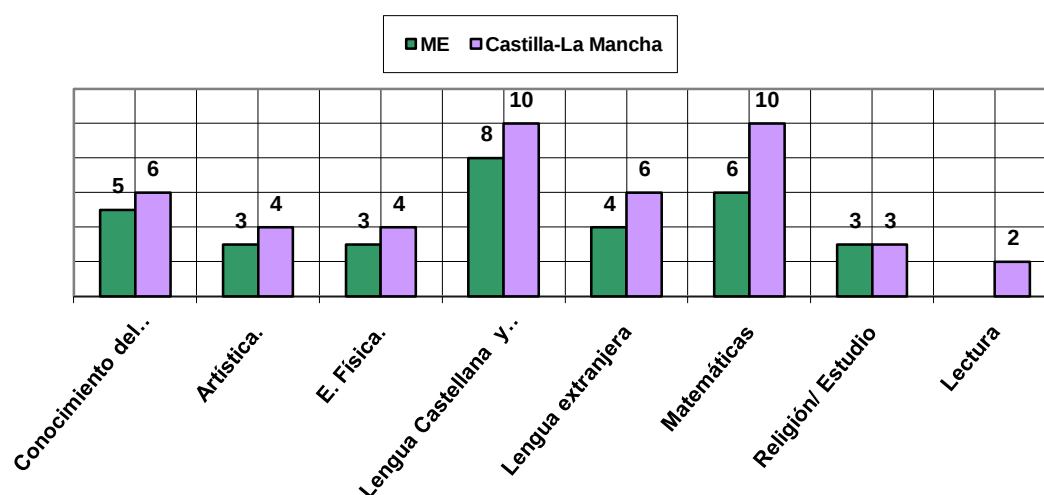
Los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados, entre otros, por la distribución horaria de las áreas del currículo, el número de alumnos que conforman los grupos, el total de profesores que interviene en cada uno de ellos y por la definición de la jornada escolar.

Tabla Nº 26. Horario del 2º ciclo de Educación Primaria.

	Tercero	Cuarto
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	3	3
Educación artística	2	2
Educación física	2	2
Lengua Castellana y Literatura.	5	5
Lengua extranjera	3	3
Matemáticas	5	5
Religión	1.5	1.5
Plan de Lectura	1	1
Recreo	2.5	2.5
Total	25	25

El currículo¹⁴ del segundo ciclo de Educación primaria se implanta en el mismo año académico, 2008-2009, en el que se realiza la primera fase de la Evaluación de Diagnóstico.

Gráfico N° 13. Dedicación horaria semanal en el segundo ciclo. Distribución del incremento sobre las enseñanzas mínimas.



La incorporación de las horas de lectura, el incremento del tiempo horario de las áreas instrumentales y la posibilidad que tienen los centros de establecer su propio horario¹⁵ dentro de los márgenes que determina el Real Decreto de enseñanzas mínimas son los aspectos más relevantes del currículo. En el segundo ciclo, las áreas instrumentales representan el 44% del horario escolar y se incorpora una hora propia de animación a la lectura. El 92,20% de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha tienen implantada la jornada escolar continuada.

¹⁴ Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).

¹⁵ 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 áreas de conocimiento en la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 20 de junio)

Gráfico Nº 14. Ratio media por unidad en la educación primaria. Evolución.

El Gráfico Nº 14, 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 más baja en los centros de titularidad pública que en los de titularidad privada, y en Castilla-La Mancha que en el conjunto del Estado español. En el Año académico 2009-2010, la ratio es de 19,05 alumnos por grupo.

En el caso de 4º de la Educación primaria, se evaluaron 1334 grupos con una ratio media por grupo de 16,38 alumnos. La proporción es inferior a la establecida en el conjunto de la etapa en ese mismo año académico.

EL 51,58% DE LOS CENTROS DOCENTES TIENEN UN SOLO GRUPO, EL 32,11% DOS, EL 10,0% TRES, EL 3,29% CUATRO Y EL RESTO CINCO O MÁS.

2.3.5 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 oficialmente en el momento de la implantación de los currículos, pero que tiene un amplio recorrido previo en muchas aulas. Las Competencias básicas se integran en los distintos niveles de desarrollo del currículo y se definen en la práctica docente del día a día.

A partir de las opiniones del Equipo directivo y el profesorado se recoge información que facilita o limita el desarrollo de las Competencias básicas a través del currículo.

Tabla Nº 27. Valoración del Equipo directivo de la incidencia de distintos rasgos del centro docente en el desarrollo de las Competencias básicas. Porcentaje.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Clima de convivencia del centro.	0,3	3,3	49,7	46,3
Actitud del profesorado hacia la innovación y formación.	0,0	8,5	57,5	33,7
Expectativas del profesorado hacia los alumnos.	0,0	4,6	65,1	29,8
Tiempo que dedican los alumnos al estudio.	0,7	24,8	45,1	28,5
Expectativas de las familias hacia sus hijos.	0,2	11,1	63,5	24,8

Participación de las familias en la tutoría.	0,7	19,9	60,4	18,6
Expectativas de las familias hacia el centro.	0,5	14,2	68,6	15,8
Problemática de disciplina en las aulas.	13,7	38,8	31,6	15,3
Nivel socioeconómico y cultural de las familias.	2,6	28,0	53,9	14,8
Muestra total:	614			

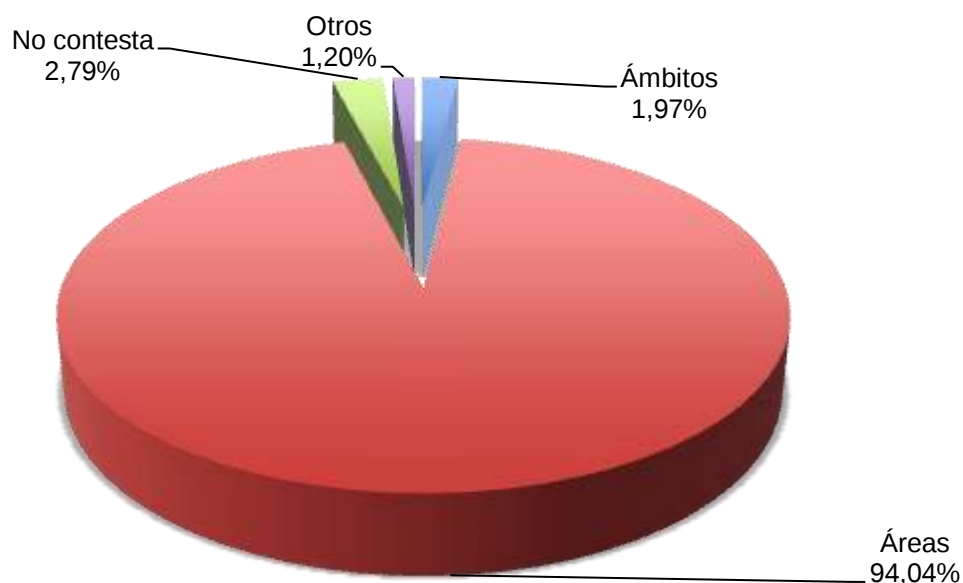
La Tabla Nº 27 resume la valoración que los Equipos directivos hacen de la influencia que determinados factores del contexto tiene en el desarrollo de las Competencias básicas. El clima de convivencia del centro, cinco de cada diez, y la actitud innovadora del profesorado, tres, tienen mayor peso; y el nivel socioeconómico y la problemática de disciplina, menor.

Tabla Nº 28. Distribución porcentual de los maestros que responden a los cuestionarios en función de las áreas a las que están adscritos.

Conocimiento del Medio natural, social y cultural	15,0
Educación Artística	21,5
Educación Física	21,4
Inglés	21,7
Lengua Castellana y Literatura	4,6
Matemáticas	2,7
Religión	12,7

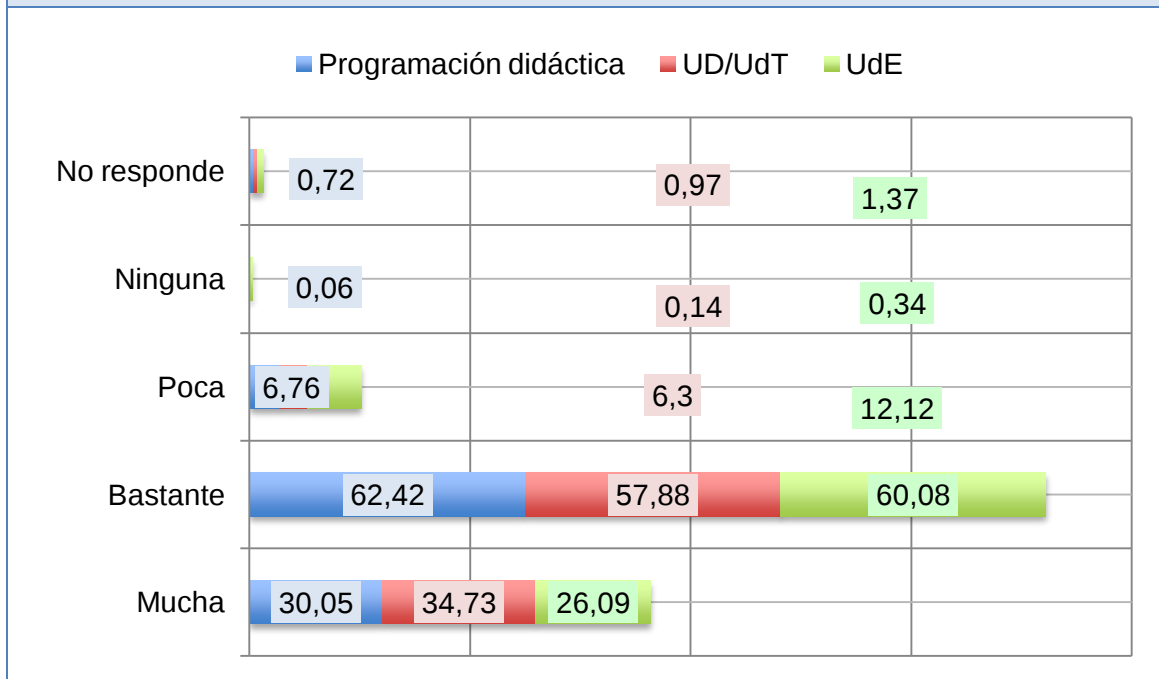
La Tabla Nº 28 recoge la adscripción del resto de los maestros que, además de los tutores, imparten clase a los grupos y responden a los cuestionarios según las áreas a las que están adscritos en la Aplicación Delphos.

Gráfico Nº 15. Organización de las áreas del currículo.



La organización en ámbitos es excepcional y prima la distribución disciplinar del currículo, tal y como describe el Gráfico Nº 15.

Gráfico Nº 16. Incorporación de las competencias básicas en los distintos niveles de desarrollo del currículo.



El Gráfico Nº 16 recoge la positiva valoración que los maestros hacen de la incorporación de las Competencias básicas a los distintos niveles de desarrollo del currículo. Nueve de cada diez maestros incorporan las Competencias básicas “bastante” o “mucho” en cada uno de los niveles de desarrollo del currículo.

Tabla Nº 29. Estrategias metodológicas que facilitan o limitan el desarrollo de las Competencias básicas. Porcentaje.

	Libro de texto	TIC	Trabajo en equipos	Autoevaluación
Mucha	29,68	12,97	32,25	15,74
Bastante	43,60	46,82	49,67	53,89
Poca	14,60	36,90	17,17	28,69
Ninguna	11,61	2,77	0,43	1,20
No responde	0,51	0,20	0,49	0,48
Total	3507			

La Tabla Nº 29 recoge el uso de distintas estrategias metodológicas a partir de la información de los cuestionarios de tutores y maestros. La práctica de la “autoevaluación”, el “trabajo en equipo”, el “libro de texto” y, en menor medida, las “TIC” son estrategias “muy o bastante” utilizadas por los maestros. Cuatro de cada diez utiliza “poco o nada” las TIC y tres la autoevaluación.

Tabla Nº 30. Estrategias para el desarrollo de la Lectura. Porcentaje.

	Hora de lectura	Lectura en las áreas	Actividades biblioteca
Mucha	29,34	37,90	8,04
Bastante	35,07	42,69	28,14
Poca	15,88	14,77	42,57
Ninguna	10,61	2,85	15,08
No responde	9,1	1,79	6,16
Total	3.507		

La Tabla Nº 30 registra las iniciativas para estimular la lectura. La hora de lectura y la lectura en las áreas forman parte del currículo de Castilla-La Mancha. Seis, en el caso de la primera, y ocho, de la segunda, de cada diez maestros valoran con “bastante” o “mucho” su uso. La proporción baja a tres en el “uso de la biblioteca”.

Tabla Nº 31. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en la enseñanza y aprendizaje de las Competencias básicas de distintas iniciativas. Porcentaje

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Análisis del rendimiento académico	0,0	4,7	59,6	35,5
Impulso del Plan de Lectura y uso de la Biblioteca escolar.	1,5	13,0	55,4	30,0
Análisis de los resultados de la Evaluación de diagnóstico.	0,2	9,6	60,1	29,3
Revisión de las Programaciones didácticas.	0,2	11,9	60,9	27,0
Distribución flexible de horarios y espacios.	1,8	20,8	52,3	24,9
Organización de agrupamientos inclusivos.	2,3	17,1	56,4	23,8
Generalización de las TIC.	1,5	20,8	56,0	21,7
Conocimiento y apoyo a las iniciativas de cada profesor.	0,0	7,8	71,5	20,2
Uso de materiales alternativos o complementarios al libro de texto.	0,5	26,2	60,4	12,7
Implantación de metodologías cooperativas.	2,8	37,5	50,7	9,0
Implicación de las familias en los procesos de aprendizaje.	1,5	38,1	51,1	8,8
Desarrollo como proyectos de las UD y UdT.	5,4	48,7	37,3	8,3
Implantación de la autoevaluación.	2,3	48,0	43,5	6,0
Organización en ámbitos.	11,6	39,4	40,9	5,5

La Tabla Nº 31 recoge la valoración de los Equipos directivos de las iniciativas tomadas para implantar las Competencias básicas. El “análisis del rendimiento escolar y de los resultados de la Evaluación de Diagnóstico”, el “impulso del Plan de Lectura” y

la “revisión de las Programaciones didácticas” son los espacios de mayor de desarrollo de las Competencias básicas. Los “materiales alternativos y complementarios”, “las metodologías cooperativas”, la “implicación de las familias”, los “proyectos”, la “autoevaluación” o los “ámbitos” son los de menor desarrollo.

2.3.6 El currículo y respuesta a la diversidad.

Tabla Nº 32. Valoración de los equipos directivos del éxito de las medidas utilizadas por el centro para dar respuesta a la singularidad de los alumnos. Porcentaje.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los refuerzos.	0,2	3,9	52,9	42,7
Los agrupamientos heterogéneos.	2,0	12,4	52,4	31,8
La atención normalizada en el grupo.	0,3	5,7	72,0	21,7
El currículo diferenciado.	2,0	19,9	62,4	14,8
Los grupos homogéneos de nivel.	29,3	34,0	26,9	5,5
La repetición.	2,1	59,1	34,0	4,2

La Tabla Nº recoge la valoración que los Equipos directivos hacen de la eficacia de las medidas utilizadas para dar respuesta a la singularidad de los alumnos. Los “refuerzos” y el “apoyo en grupos heterogéneos” son las medidas que contribuyen a obtener mejores resultados. Los “grupos de nivel” y la “repetición” las que tienen un menor éxito.

2.3.7 La información a las familias.

Gráfico Nº 17. Formato de informe a las familias. Porcentaje.

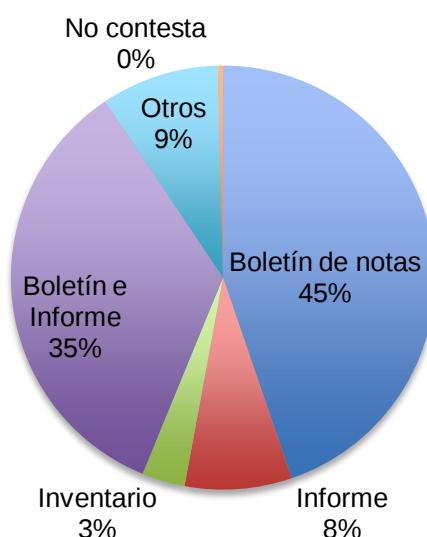


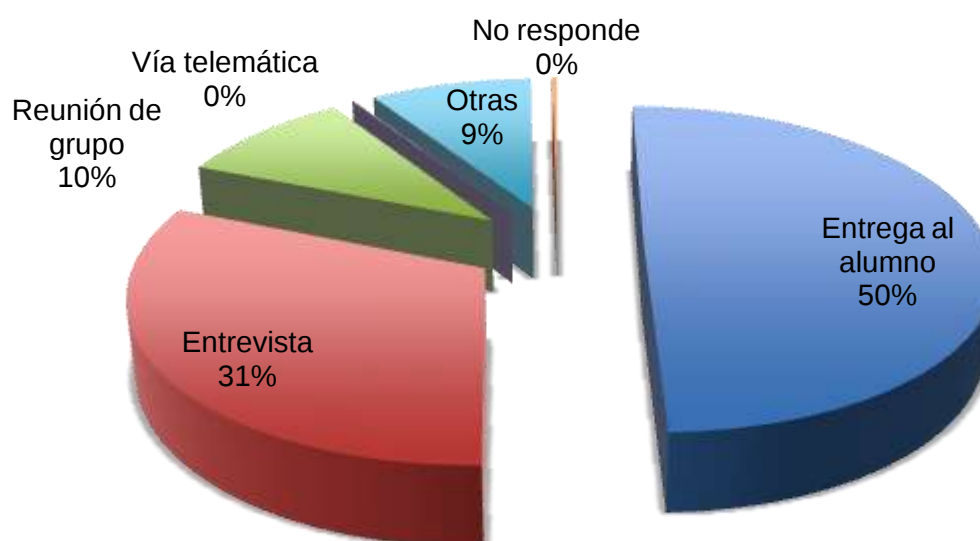
Tabla Nº 33. El contenido de la información a las familias. Porcentajes.

Las notas de áreas.	52,7
Los indicadores de áreas.	17,1
La valoración global de las competencias básicas.	4,8
Los indicadores de competencias básicas.	4,1
Las pruebas de evaluación adjuntas.	1,7
Los materiales realizados por el alumnado.	0,1
Otros.	18,5
No responde.	1,0
Total	100,0

El Gráfico Nº 17 y la Tabla Nº 33 recogen el formato y el contenido de los Informes a las familias según la información ofrecida por los tutores. Ocho de cada diez tutores entregan un boletín de notas, algo menos de la mitad de ellos lo complementan con un informe; y los dos restantes utilizan otros formatos entre los que se incluyen informes e inventarios.

Cinco de cada diez tutores entregan las notas de las áreas a las que añaden, algo menos de dos, indicadores. La incorporación de las Competencias básicas y de indicadores de las mismas no llega a uno de cada diez.

Gráfico Nº 18. El procedimiento de entrega a las familias.



El Gráfico Nº 18 representa los procedimientos de entrega de la información a las familias. La “entrega al alumno” es el procedimiento utilizado por cinco de cada diez tutores, la “entrevista individual” por tres y el resto por dos.

2.3.8 La formación e innovación de los centros docentes.

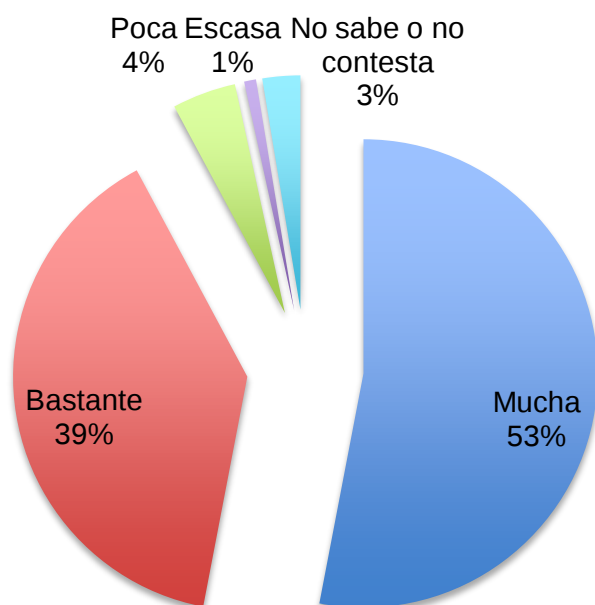
Tabla Nº 34. Participación de los centros docentes en programas de formación en centros y de innovación en el 2009-2010. Total y porcentajes.

CEIP	168	78,87
CRA	29	13,61
Centros privados concertados	16	7,51
Total	213	100

El 28,2% de los centros docentes que imparten Educación primaria lleva a cabo un programa de innovación educativa o de formación en centros docentes. Tal y como recoge la Tabla Nº 30, el 78,87% son CEIP, el 13,61% CRA y el 7,51% centros privados concertados.

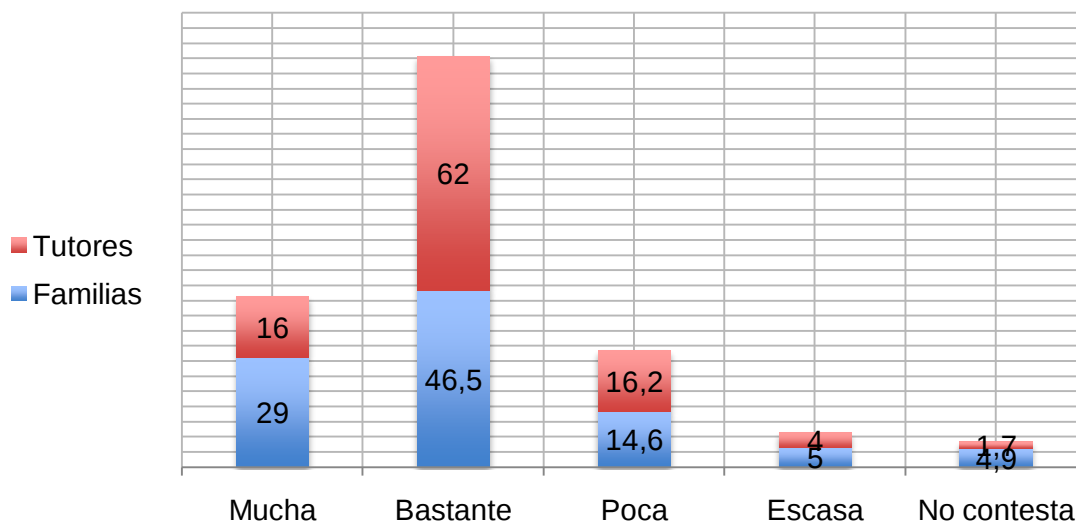
2.3.9 La participación de las familias.

Gráfico Nº 19. Participación de las familias en el centro docente.



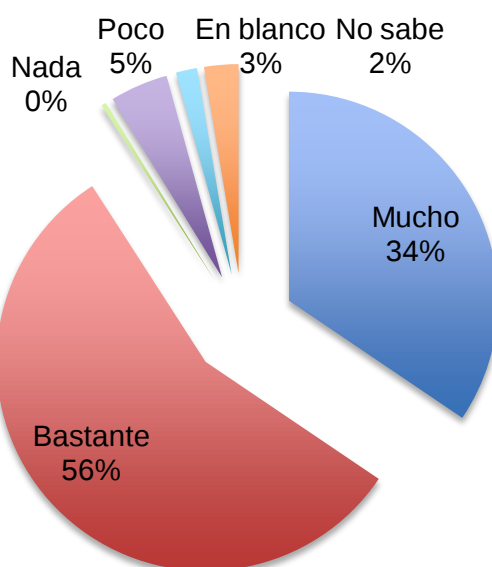
El Gráfico Nº 19 representa porcentualmente la participación de las familias en el centro docente según la opinión de los Equipos directivos. Cinco de cada diez centros la valoran con “mucho” y cuatro con “bastante”.

Gráfico N° 20. Participación de las familias en las actividades de la tutoría.



El Gráfico N° 20 representa la participación de las familias en la tutoría según las familias y los tutores. Para ambas fuentes prima la valoración positiva de la participación. El peso de “mucho” crece en las familias y el de “bastante” en los tutores.

Gráfico N° 21: Satisfacción de las expectativas de las familias hacia el centro docente.



El Gráfico N° 21 muestra que seis de cada diez familias tienen las expectativas hacia la educación de sus hijos “bastante” satisfechas; tres, “mucho”; y una, el resto de opciones.

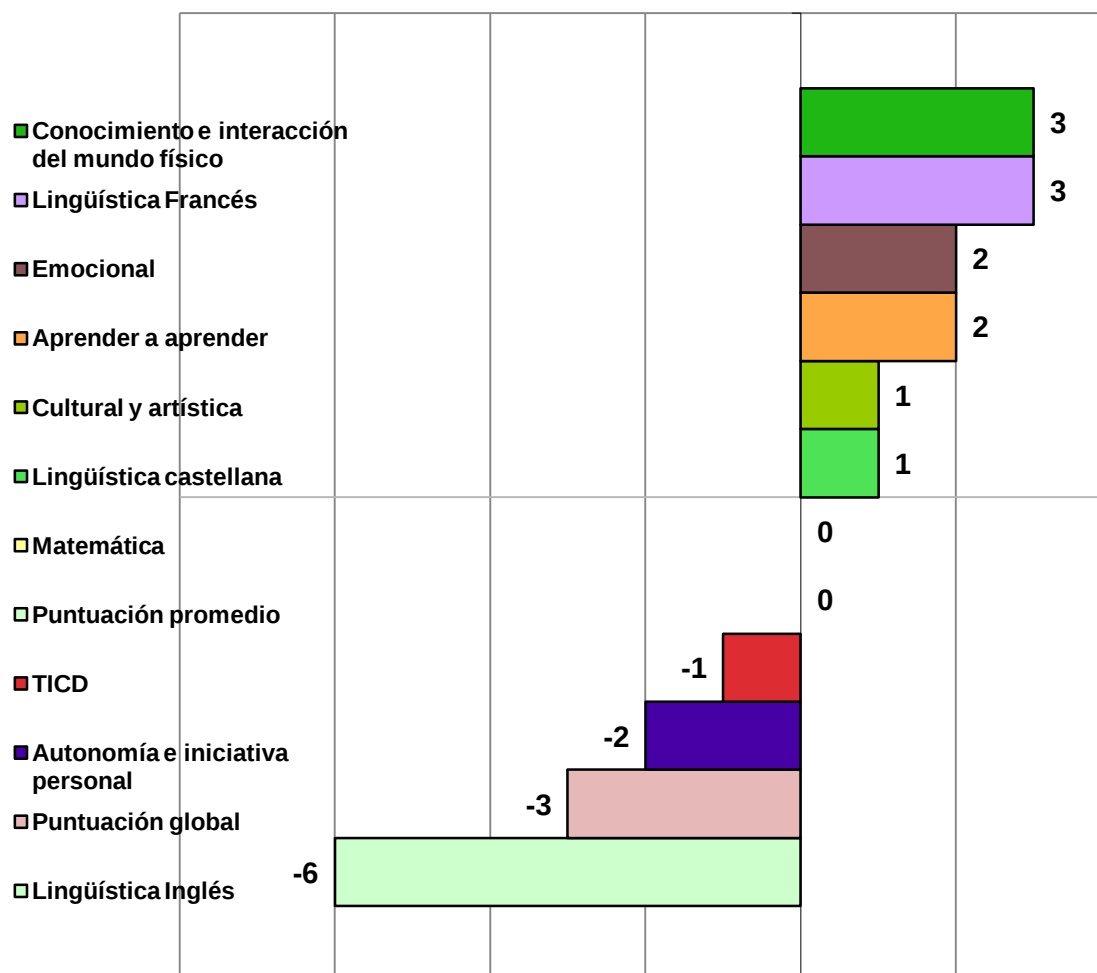
3ª Parte.
Resultados.

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 comparación de los resultados en cada una de las fases; 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, los procesos y las capacidades.

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

Gráfico N° 22. Promedios alcanzados en cada una de las Competencias básicas en 4º de la Educación primaria.



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 el Gráfico N° 21, las

puntuaciones medias de las Competencias básicas y la puntuación global de la Comunidad autónoma se representan una vez establecida la diferencia entre la puntuación obtenida y el promedio.

El alumnado “medio” teórico de 4º de la Educación primaria se sitúa tres puntos por debajo de la media y demuestra mayor habilidad para utilizar los conocimientos científicos (503) y menor para leer y escribir en inglés. Por primera vez se evalúa la Competencia en comunicación lingüística en francés del alumnado que cursa enseñanzas bilingües en esta lengua.

La diferencia de medias es de 9 puntos y se establece entre la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico (503) y la Competencia en Comunicación lingüística en inglés (494). En todos los casos, las diferencias entre las puntuaciones medias no son significativas.

LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS NO SON CALIFICACIONES. LA DIFERENCIA EXISTENTE ENTRE LAS PUNTUACIONES DE LAS DISTINTAS COMPETENCIAS BÁSICAS NO ES SIGNIFICATIVA.

Tabla Nº 35. Promedios y dispersión de los resultados por Competencias básicas.

	Población		Media	Error típico	Extremos		Desviación Típica	Coeficiente de variación
	Total	%			Inferior	Superior		
Lingüística castellana	21266	99,1	501	0,95	499,1	502,9	139	0,28
Lingüística Inglés.	21224	98,1	494	1,04	491,9	496,1	151	0,31
Lingüística francés.	530	2,5	503	6,39	490,2	515,8	147	0,29
Matemática.	21395	99,7	500	1,19	497,6	502,4	174	0,35
Conocimiento e interacción del mundo físico	21402	99,7	503	1,19	500,6	505,4	174	0,35
Cultural y artística	21391	99,7	501	1,17	498,7	503,3	171	0,34
Tratamiento de la información y competencia digital.	20646	96,2	499	1,06	496,9	501,1	152	0,30
Social y ciudadana	21414	99,8	501	1,44	498,1	503,9	211	0,42
Aprender a aprender	21448	99,9	502	1,43	499,1	504,9	210	0,42
Autonomía e iniciativa personal	21437	99,9	498	1,39	495,2	500,8	203	0,41
Emocional	21409	99,7	502	1,43	499,1	504,9	209	0,42
Puntuación global	21458	100	498	1,54	494,9	501,1	225	0,45

Puntuación promedio			500	0,0	400	600	100	20
---------------------	--	--	------------	-----	-----	-----	-----	----

La Tabla Nº 35 recoge la muestra; la media y su error típico¹⁶; los límites extremos; la desviación típica y el coeficiente de variación¹⁷ de cada una de las Competencias básicas y de la puntuación global. El error típico de la media es inferior al obtenido en otros estudios nacionales e internacionales al ser una evaluación de carácter censal.

La desviación típica permite conocer la variabilidad u homogeneidad de los resultados obtenidos por el alumnado con respecto a la media. Se observa que supera en todas las Competencias básicas el promedio de 100. La variabilidad en los resultados y diferencias entre alumnos son mayores en la puntuación global (225) y en la Competencia social y ciudadana (211). El coeficiente de variación permite una interpretación porcentual del grado de variabilidad y confirma el grado de heterogeneidad existente en el alumnado en el dominio de las distintas Competencias básicas.

LOS MAYORES NIVELES DE DISPERSIÓN Y VARIABILIDAD SE DAN EN LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LOS MENORES EN LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (HABLAR Y CONVERSAR) EN CASTELLANO.

Tabla Nº 36. Puntuaciones obtenidas en las distintas fases por Competencias básicas.

	2009	2010	2011
Lingüística castellana.	508	499	501
Lingüística Inglés.	498	492	494
Lingüística francés.			503
Matemática.	503	501	500
Conocimiento e interacción del mundo físico.	512	505	503
Cultural y artística.	503	500	501
Tratamiento de la información y competencia digital.	499	500	499
Social y ciudadana.	501	497	501
Aprender a aprender.	496	500	502
Autonomía e iniciativa personal.	503	502	498
Emocional.	495	501	502
Puntuación global.	497	498	498

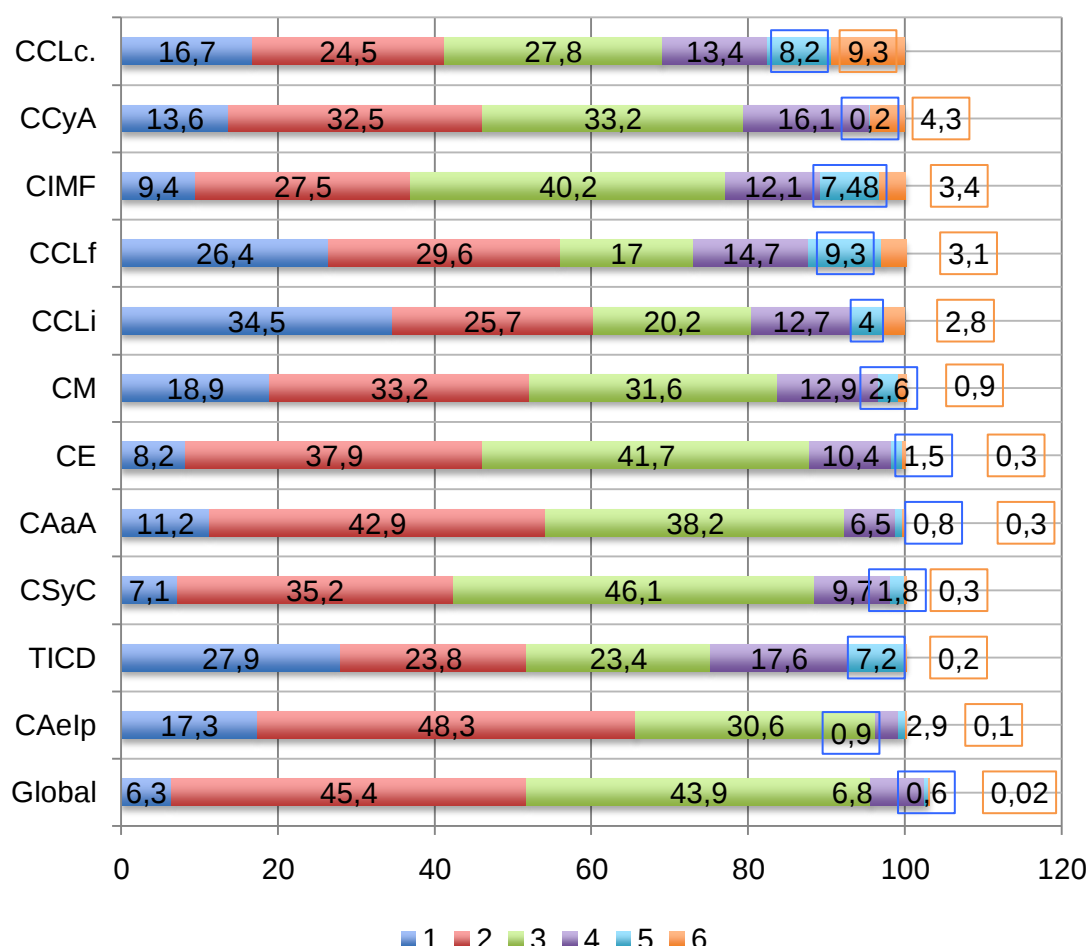
La Tabla Nº 36 registra las puntuaciones medias obtenidas en las tres fases de la Evaluación de diagnóstico. Los datos confirman que no existen diferencias significativas entre las medias y las puntuaciones son homogéneas.

¹⁶ Significativo en un 0,05 para un nivel de confianza del 95%.

¹⁷ Cociente entre la desviación típica y la media aritmética, multiplicado por 100. A mayor Coeficiente mayor variabilidad.

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

Gráfico N° 23. Niveles de logro alcanzado en las Competencias básicas en 4° de la Educación Primaria.



La población se distribuye en seis niveles de logro en función de la escala de dificultad y habilidad, tal y como se describe en el apartado “1.8. Análisis y consideraciones técnicas”. 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 (n1) en los niveles 1 (75%) y 6 (25%). 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” (*nivel 4*) e “intermedio alto” (*nivel 5*).

El índice de dificultad (n1), para establecer el primer nivel de logro y distribuir la población, varía entre -0,5 y -1,25 en función del porcentaje de población que se sitúa en los niveles de logro intermedios.

El alumnado de 4º de la Educación primaria se distribuye de acuerdo con las siguientes pautas:

- El 6,3% del alumnado se sitúa, según los resultados obtenidos en el conjunto de los indicadores evaluados, en un “nivel bajo” (1). Esta proporción de población la superan todas las Competencias básicas y es especialmente relevante en las Competencias lingüísticas en lengua extranjera y TICD, pues algo más de tres de cada diez alumnos están en este nivel.
- El 45,4% se sitúa en un “nivel intermedio bajo” (2). Por encima de este porcentaje de población están las Competencias básicas en Autonomía e iniciativa personal.
- El 43,9% se sitúa en un “nivel intermedio medio bajo” (3). Todas las Competencias básicas menos la Competencia Social y ciudadana tienen una proporción menor de población en este nivel.
- El 6,8% se sitúa en un nivel intermedio “medio alto” (4). En todas las Competencias básicas salvo en Autonomía e iniciativa personal se supera esta proporción.
- El 0,6,% se sitúa en el nivel “intermedio alto” (5). La proporción media la superan todas las Competencias básicas aunque en ningún caso alcanza a uno de cada diez alumnos.
- El 0,02% se sitúa en un “nivel alto” (6). Todas las Competencias básicas superan esta proporción

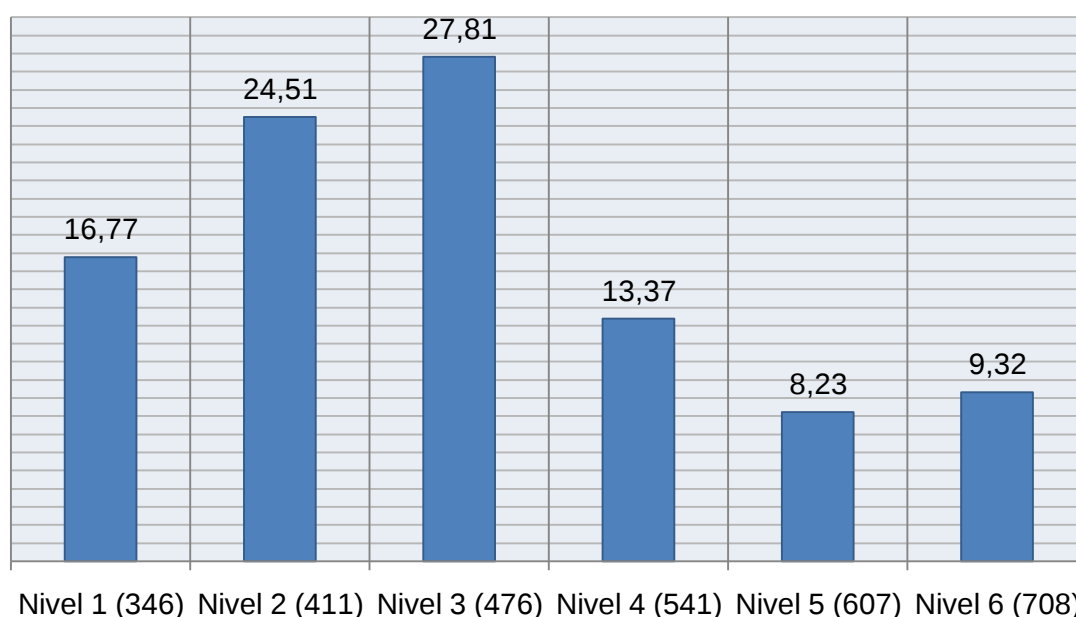
CUATRO DE CADA DIEZ ALUMNOS, EN CADA CASO, SE SITÚAN EN LOS NIVELES INTERMEDIOS BAJO Y MEDIO BAJO (2 Y 3) SEGÚN LA PUNTUACIÓN GLOBAL OBTENIDA EN EL CONJUNTO DE INDICADORES EVALUADOS.

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 Nº 24. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Hablar y Conversar de la Competencia en Comunicación lingüística en castellano.



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia en Comunicación lingüística en lengua propia” valora, en la fase de 2010, las destrezas de “Hablar y Conversar” a través de diez indicadores y dos Unidades de Evaluación¹⁸.

La población evaluada, 21.266 alumnos, representa el 99,1% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -0,7, el 16,8% (nivel “bajo”) y el 9,32% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 73,92% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias de 362 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 139. El alumno medio con una puntuación de 501 se sitúa en el nivel 4 (“intermedio medio bajo”).

¹⁸ Ver UdE Nº 12. “9. Poner el mercadillo en el cole” y UdE Nº 20 “8. Viaje a la luna”. Portal de Educación/Oficina de Evaluación/Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

Tabla Nº 36. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Hablar y Conversar (Castellano).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (672)	En el nivel 6, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles anteriores, son competentes para “Elaboración de un guión previo a la lectura”	9
5. (607)	En el nivel 5, no localizan indicadores y alumnos	-
4. (541)	En el nivel 4 además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles anteriores, <i>son competentes en la “Fluidez y riqueza expresiva”</i> .	31
3. (476)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, son competentes para la “ <i>la “Respuesta a preguntas tras una presentación”, la “Expresión con ritmo, pronunciación y entonación”, el “Uso del vocabulario oral” y “Interpretación elementos paralingüísticos”,</i>	59
2. (411)	En el nivel 2, además, de las tareas descritas en el nivel 1 son competentes para el “ <i>Uso de estructuras gramaticales”, la “Escucha activa”, el “Respeto de las normas de intercambio</i>	83
1. (341)	En el nivel 1 son competentes para la “ <i>Elaboración de un guión previo a la presentación”</i> .	96

La Tabla Nº 36 recoge la distribución de los indicadores según la habilidad de los alumnos y la dificultad de la tarea en cinco niveles. En relación con el escenario: **“Ponemos el mercadillo en el cole”**.

“Este año vamos a ir de excursión a Granada, ¿cómo conseguimos dinero? ¡Pondremos un mercadillo en el Cole!

Lo ponemos, pero ¿qué podemos vender? Observad las imágenes.

Cómic o historietas	Móviles
	

Calendarios	Joyas
-------------	-------



Os corresponde a vosotros tomar la decisión, pero antes y vais a debatir sobre ella.

Primero, individualmente, completad esta ficha:

Prefiero....

¿Por qué?

Después, Presentad y justificad brevemente vuestra elección.

Por último, intercambiad vuestras opiniones para tomar una decisión.

Para la valoración se utiliza un inventario una vez que se ha recogido información simultánea de tres alumnos en una situación de diálogo.

Nueve de cada diez alumnos son competentes para “*elaborar un guión previo a la presentación*”:

1. PLANIFICA SU INTERVENCIÓN:

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: E. COMUNICARSE EN LENGUA PROPIA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: PLANIFICAR, ANTICIPAR...

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. LA VIDA Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) SELECCIONA EL PRODUCTO QUE QUIERE VENDER; Y B) LO ARGUMENTA.

Puntuación: 341. Aciertos: 96%. Nivel: 1.

Ocho de cada diez alumnos, nivel 2, son competentes para *“Utilizar estructuras gramaticales”, “Escuchar de forma activa”, y “Respetar las normas de intercambio”*; y **seis** para *“Responder a preguntas tras una presentación”, “Expresarse con ritmo, pronunciación y entonación”, “Utilizar el vocabulario oral”*; e *“Interpretar elementos paralingüísticos”*. En el caso del último indicador el inventario recoge:

4. INTERPRETA Y USA ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: E. COMUNICARSE EN LENGUA PROPIA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: RECOGER INFORMACIÓN.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. HABLAR Y CONVERSAR.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

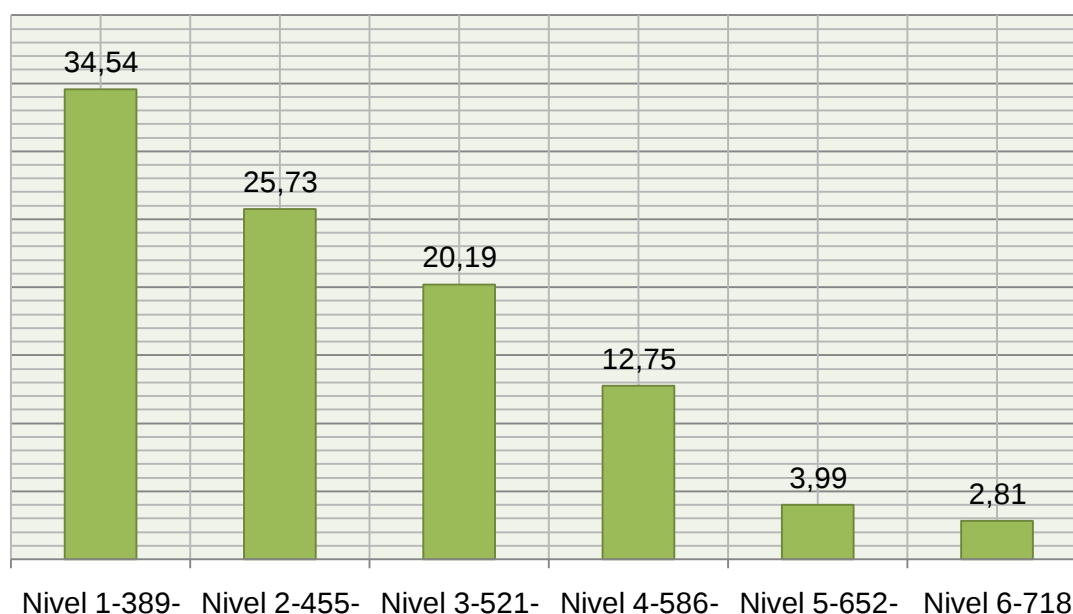
CRITERIO DE CORRECCIÓN: **A) COMPRENDE LAS INTENCIONES DE LOS OTROS A PARTIR DE SUS GESTOS (AFIRMACIÓN O NEGACIÓN CON LA CABEZA, MIRADA, GUIÑOS, CONTACTO FÍSICO, INDICACIONES, ETC. Y B) UTILIZA GESTOS O EL CONTACTO FÍSICO PARA APOYAR SU EXPRESIÓN (SEÑALAR LA IMAGEN ELEGIDA, EXPRESAR SORPRESA, AFIRMAR, NEGAR).**

PUNTUACIÓN: 527. ACIERTOS: 59% . NIVEL: 3.

Tres de cada diez son competentes para “Expresarse con fluidez y riqueza”; y uno para “Elaborar un guión previo a la lectura”

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS

Gráfico N° 25. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Escuchar y Leer de la Competencia en Comunicación lingüística (Inglés).



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera” valora, en la fase de 2010, las destrezas de Escuchar y Leer a través de doce indicadores y dos Unidades de Evaluación¹⁹.

La población evaluada, 21.224 alumnos, representa el 98,1% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,2, el 34,54% (nivel “bajo”) y el 2,81% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 62,66% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias

¹⁹ Ver UdE N° 4. “1.Wash your hands!” y N° 5. “2.Football match”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

significativas de 329 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 151. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 494, se sitúa en el nivel 2 ("Intermedio bajo").

Tabla Nº 37. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Escuchar y Leer (Inglés).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.		% que lo alcanza
	Escuchar	Leer	
6. (718)	En el nivel 6 no localiza población ni indicadores.		-
5. (652)	En el nivel 5, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: "Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales"		7
4. (586)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: "Identificación del contexto de comunicación".		20
3. (521)	En el nivel 3, , además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: "Uso del vocabulario oral".	"Identificación de las ideas principales y secundarias", "Utilizar vocabulario escrito" y "Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales".	40
2. (455)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel anterior, son competentes para la "Identificación de detalles, datos de una escucha".		65
1. (389)	En el nivel 1 son competentes para: "Interpretación elementos paralingüísticos", "Comprensión global del texto", "Usar la lengua propia como referente", "Identificación de detalles, datos en un texto escrito" y "Comprensión global del texto"		88

La Tabla Nº 37 recoge la distribución de los indicadores según las habilidades de los alumnos y la dificultad de las tareas en cinco niveles. Como escenarios para la evaluación se utilizan el vídeo "**Wash your hands!**" y el texto escrito "**Football match**".

Nueve de cada diez alumnos son competentes para "Comprender globalmente un texto oral y escrito", "Interpretar elementos paralingüísticos". "Identificar detalles, datos en textos escritos" y "Usar la lengua propia como referente". Como tarea para evaluar este último se propone:

TAREA 1. "SPORTS" MEANS "DEPORTES" AND WE CAN EASILY UNDERSTAND IT IN ENGLISH. FIND IN THE TEXT TWO WORDS THAT ARE SIMILAR IN ENGLISH AND SPANISH.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (INGLÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: TRANSFERIR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: LOCALIZA 2 EJEMPLOS COMO "CENTRE", "FOOTBALL", "NOT", "BOOTS", "CINEMA".

PUNTUACIÓN: 445. ACIERTOS: 88% . NIVEL: 1.

Seis de cada diez alumnos es competente para *"Identificar detalles, datos en textos orales"*; y **cuatro para** *"Identificar las ideas principales y secundarias"*, *"Utilizar el vocabulario oral y escrito"*, y *"Comprender las relaciones espacio-temporales en un texto escrito"*. El último indicador se valora con la siguiente tarea:

TAREA 6. TOM AND PETER WILL GO TO THE CINEMA...

A. IN THE MORNING.

B. BEFORE PLAYING FOOTBALL.

C. AT FOUR O'CLOCK.

D. AFTER THE FOOTBALL MATCH.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (INGLÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: SINTETIZAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: C.

PUNTUACIÓN: 529. ACIERTOS: 40% . NIVEL: 3.

Dos de cada diez alumnos son competentes para *"Identificar el contexto de comunicación"* y **uno** para *"Comprender relaciones espaciales y temporales en textos audiovisuales"*. El primer indicador se valoraba con la tarea:

TAREA 2. IN THE VIDEO, THE SPEAKER IS...

A ...GIVING ORDERS TO A BOY.

B ...TELLING THE NEWS.

C. ...INTRODUCING A PERSON.

D. ...EXPLAINING HOW TO DO SOMETHING.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (INGLÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ORALES EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: RECOGER INFORMACIÓN.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. ESCUCHAR.

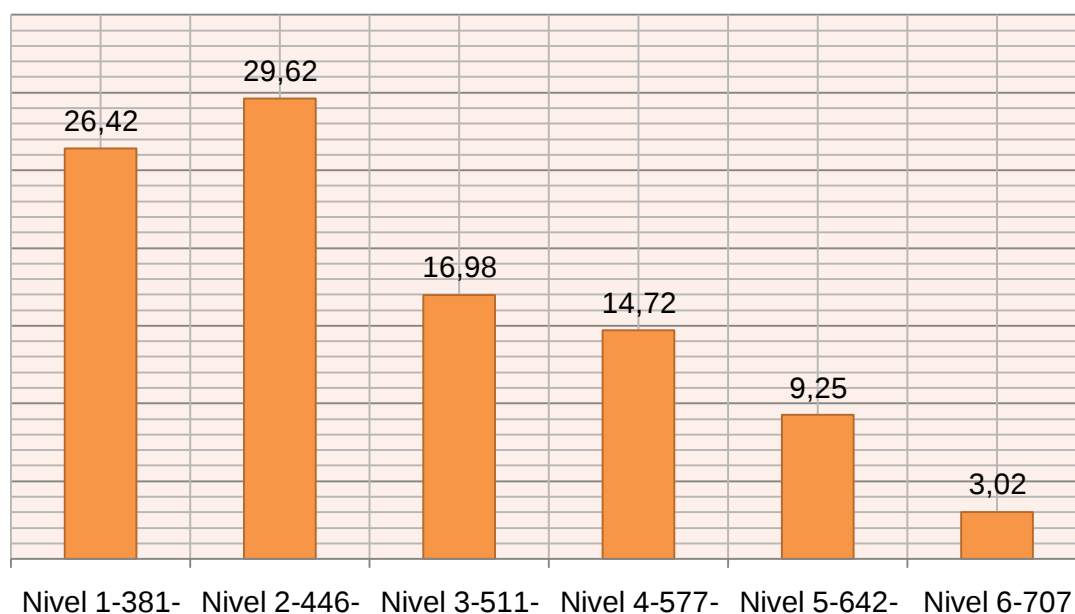
FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: D.

PUNTUACIÓN: 647. ACIERTOS: 20% . NIVEL: 4

LENGUA EXTRANJERA. FRANCÉS

Gráfico N° 26. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Escuchar y Leer de la Competencia en Comunicación lingüística (Francés).



La evaluación de diagnóstico de la “Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera” valora, en la fase de 2010, las destrezas de Escuchar y Leer a través de doce indicadores y dos Unidades de Evaluación²⁰.

La población evaluada, 530 alumnos, representa el 2,5% de los participantes y forma parte de la población que cursa enseñanzas bilingües en Educación primaria.

A partir del índice de dificultad n1: -0,5, el 26,42% (nivel “bajo”) y el 3,82% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 69,57% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias significativas de 326 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 147. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 503, se sitúa en el nivel 2 (“Intermedio bajo”).

²⁰ Ver UdE N° 25. “10. Salade de fruits” y N° 26. “11.”Fête d’anniversaire”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

Tabla Nº 38. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Escuchar y Leer (Francés).

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.		% que lo alcanza
	Escuchar	Leer	
6. (707)	En el nivel 6, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para: "Uso del vocabulario oral".		3
5. (642)	En los niveles 4 y 5 no localiza población ni indicadores.		
4. (577)			
3. (511)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para él:		44
	"Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales"	"Comprensión global del texto" y "Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales"	
2. (446)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 son competentes para la:		74
	"Interpretación de elementos paralingüísticos", "Identificación del contexto de comunicación", "Identificación de detalles y datos".	"Usar la lengua propia como referente", "Identificación de detalles, datos en un texto escrito" e "Identificación de las ideas principales y secundarias"	
1. (381)	En el nivel 1 no localiza población ni indicadores.		88
	"Comprensión global del texto"	"Utilizar vocabulario escrito"	

La Tabla Nº 38 recoge la distribución de los indicadores según las habilidades de los alumnos y la dificultad de las tareas en cuatro niveles. Como escenarios para la evaluación se utilizan el vídeo "Salade de fruits" y el texto escrito "Fête d'anniversaire".

Nueve de cada diez de los alumnos son competentes para "Comprender globalmente el contenido del vídeo" y "Utilizar el vocabulario escrito". El primer indicador se valora con la siguiente tarea:

TAREA 1. CHOISISSEZ LE TITRE QUI RÉSUME LE CONTENU:

- A) S'ALIMENTER D'UNE MANIÈRE SAINE.
- B) APPRENDRE À FAIRE UNE SALADE DE FRUITS.
- C) LES AVANTAGES DU MELON DANS LA DIÈTE.
- D) APPRENDRE À COUPER UN MELON EN ZIGZAG.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (FRANCÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ORALES EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: RECOGER INFORMACIÓN.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. ESCUCHAR.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: B.

PUNTUACIÓN: 339. ACIERTOS: 88% . NIVEL: 1.

Siete de cada diez alumnos son competentes para “*Interpretar elementos paralingüísticos*”, “*Identificar el contexto de comunicación*”, “*Identificar detalles y datos de textos orales y escritos*”, “*Usar la lengua propia como referente*” e “*Identificar las ideas principales y secundarias de un texto escrito*”. El último indicador se valora con la tarea:

TAREA 5. QUELLE EST L'IDÉE PRINCIPALE DU TEXTE?

A. CHANGEMENT DU NUMÉRO DE TÉLÉPHONE DE PIERRE.

B. LA NOUVELLE ADRESSE DE PIERRE.

C. DATE DU VOYAGE À PARIS.

D. DATE DE CÉLÉBRATION DE LA FÊTE DE PIERRE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (FRANCÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: ORGANIZAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. LEER.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: D.

PUNTUACIÓN: 499. ACIERTOS: 74% . NIVEL: 2.

Cuatro de cada diez alumnos son competentes para “*Comprender relaciones espaciales y temporales en textos orales y escritos*” y “*Comprender globalmente un texto escrito*” Y un porcentaje muy limitado para “*Utilizar el vocabulario oral*”. Este último indicador se valora tarea:

TAREA 5. DANS LA PHRASE « TOUT CE QUE VOUS AVEZ SOUS LA MAIN », « LA MAIN » INDIQUE ...

A. LA QUANTITÉ.

B. LA TAILLE.

C. LA DISTANCE.

D. LE MOMENT.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (FRANCÉS).

OBJETIVO: F. EXPRESAR Y COMPRENDER MENSAJES ORALES EN LENGUA EXTRANJERA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: RECOGER INFORMACIÓN.

BLOQUE DE CONTENIDO: COMUNICACIÓN ORAL. ESCUCHAR.

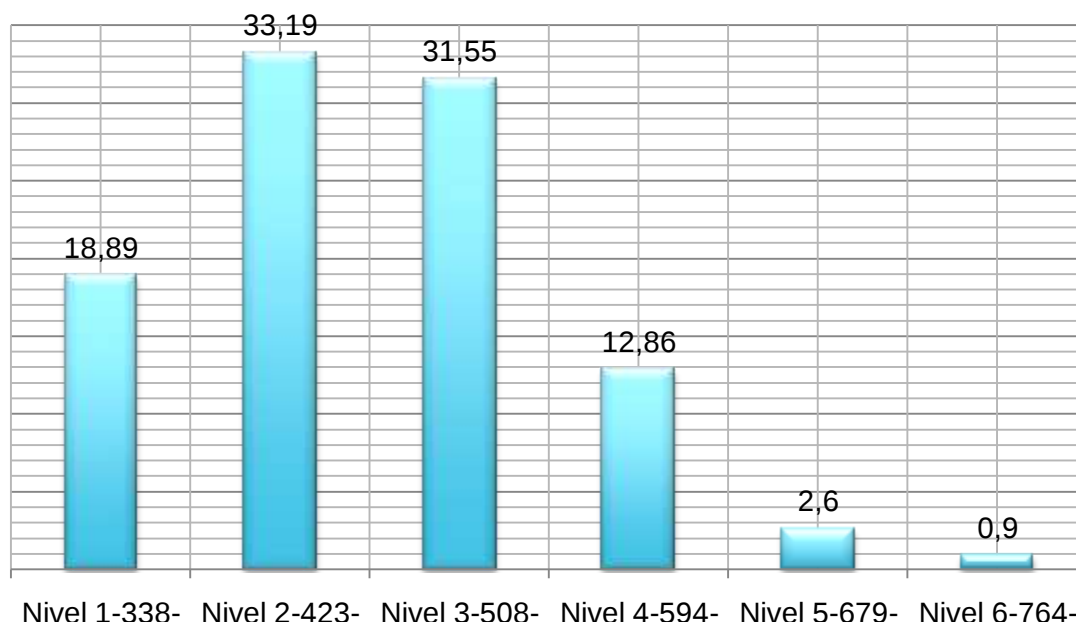
FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: C.

PUNTUACIÓN: 722. ACIERTOS: 3% . NIVEL: 6.

3.3.2 Competencia Matemática.

Gráfico Nº 27. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Matemática.



La "Competencia Matemática" se valora a través de once indicadores y tres Unidades de Evaluación²¹.

La población evaluada, 21.395 alumnos, representa el 99,7% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,77, el 18,89% (nivel "bajo") y el 0,90% (nivel "alto") se sitúan en los extremos y el 80,2% en los niveles "intermedios". Existen diferencias significativas de 426 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 174. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 500, se sitúa en el nivel 2 ("Intermedio bajo").

Tabla Nº 39. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Matemática.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (764)	Los niveles 5 y 6 no localiza población ni indicadores	
5. (679)		
4. (594)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para la "Descripción e interpretación de los resultados" y "Cálculo de la probabilidad de un suceso".	16

²¹ Ver UdE Nº 7. "7.Participo en el triatlón"; UdE Nº 14. "4. Tangram" y UdE Nº 20. "Viaje a la luna". Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

3. (508)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para el <i>“Representación de relaciones temporales”, “Establecimiento de relaciones causales” y “Formulación y resolución de problemas matemáticos”</i>	48
2. (423)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para el <i>“Desplazamiento y trazado de líneas, traslaciones y simetrías”, “Uso de estrategias de estimación y medida”, “Interpretación relaciones proporcionalidad directa”, “Uso de las operaciones con números naturales”, “Uso del vocabulario científico”, y “Uso de técnicas de registro y representación gráfica y numérica”.</i>	81
1. (338)	En el nivel 1 son competentes para la <i>“Revisión y corrección en los cálculos”</i>	94

La Tabla Nº 39 recoge la distribución de los indicadores según las habilidades matemáticas de los alumnos y la dificultad de las tareas en cuatro niveles. Como Unidades para la evaluación se utilizan “Un viaje a la Luna”, uso de las matemáticas para comprender e interpretar la realidad tecnológica, “Participo en el Triatlón” para resolver problemas asociados al uso de las matemáticas para interpretar la realidad social y el construcción de un “Tangram”. El escenario de la UdE citada en segundo lugar incluye:

“En clase de Educación física estáis investigando sobre las distintas modalidades deportivas. Una de ellas es el triatlón. Se trata de un deporte individual y de resistencia, que incluye: Natación, Ciclismo y Atletismo (carrera).”



Esta modalidad deportiva es una de las más duras que existen.

Los deportistas que lo practican mantienen un severo calendario de entrenamientos para poder participar y terminar con éxito.

Es deporte olímpico desde los Juegos de Sidney 2000. Existen modalidades diferentes dependiendo de la edad de los practicantes: desde el “Ironman”, el más

duro, con 3,8 Km. de natación, 180 Km. en bici y 42 Km. de carrera (¡un maratón!) hasta un “Ironkid”, la distancia de los más pequeños o los principiantes, 300 m.

de natación, 10 Km. de ciclismo y 2 Km. de carrera, pasando por la distancia “Olímpica”: 1,5 Km. de natación, 40 Km. de bicicleta y 10 Km. de carrera”.

Nueve de cada diez alumnos son competentes para “Revisar y corregir los cálculos”. Este escenario se utiliza como contexto para valorar el indicador con la siguiente tarea:

TAREA 6. EL COLEGIO ORGANIZAN UN “IRONKID” Y PIENSAS PARTICIPAR. TE COMENTAN QUE TENDRÁS QUE HACER:

6 LARGOS EN LA PISCINA MUNICIPAL DE 50 METROS.

2 VUELTAS A UN CIRCUITO DE 5 KM. EN BICICLETA.

5 VUELTAS A UNA PISTA DE 400 METROS.

CALCULAN QUE EN TOTAL TIENES QUE HACER 12300 M:

$$300 \text{ M} + 10.000 \text{ M} + 2000 \text{ M} = 12300 \text{ M.}$$

UTILIZA LA CALCULADORA PARA COMPROBAR SI LA DISTANCIA ES CORRECTA:

A. SOBRAN 300 M.

B. FALTAN 600 M.

C. SOBRAN 1000 M.

D. EL CÁLCULO ES CORRECTO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA MATEMÁTICA.

OBJETIVO: G. ESTIMAR, OPERAR Y RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: REVISAR, METAVALUAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. LA COMPRENSIÓN, REPRESENTACIÓN Y USO DE LOS NÚMEROS: OPERACIONES Y MEDIDA. 3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: D.

PUNTUACIÓN: 226. ACIERTOS: 94% . NIVEL: 1.

Ocho de cada diez alumnos son competentes para “Desplazar y trazar líneas, traslaciones y simetrías”, “Utilizar estrategias de estimación y medida”, “Interpretar relaciones proporcionalidad directa”, “Utilizar las operaciones con números naturales”, “Usar el vocabulario científico” y “Usar técnicas de registro y representación gráfica y numérica”.

El último indicador se evalúa en la UdE: “Viaje a la Luna”.

En “Conocimiento del medio natural, social y cultural” habéis realizado un “proyecto” en equipo sobre los viajes espaciales.

Ahora tenéis que resolver algunas tareas sobre su contenido y sobre las condiciones en las que habéis realizado el trabajo.



Julio Verne publicó en 1865 la novela científica **“De la Tierra a la Luna”** y muchos años después, el 20 de julio de 1969, los tres tripulantes de la nave **Apolo 11** eran los primeros hombres en pisar la Luna.

¡Fue un día especial! Este es un relato de lo que sucedió aquellos días:

“ Los preparativos.

Ya estaba casi todo preparado. El personal de tierra acababa de llenar el depósito de combustible del cohete. Las provisiones de comida y agua potable estaban preparadas. Ya quedaba poco para la cuenta atrás.

El despegue.

Los astronautas se montaron dentro del cohete. Comprobaron que todos los sistemas funcionaban correctamente y comenzaron el despegue. Un enorme estruendo se escuchó en toda la zona. El cohete se separó del suelo y comenzó a subir hacia el cielo. Al poco rato, ya se encontraban en el espacio.

La llegada a la Luna.

La Luna cada vez se veía más cerca. Mientras se acercaban, los astronautas hicieron los preparativos para la recogida de información. Su misión era tomar fotos de la superficie lunar. Así estuvieron durante casi dos semanas, dando vueltas alrededor de la luna.

La vuelta a casa.

Al fin llegó el momento de volver a casa. Habían sido unos días muy duros y de mucho trabajo. Pero habían conseguido mucha información. Mientras volvían, aprovecharon para hacer algunas fotos a la Tierra”.

TAREA 3. IMAGINA QUE LA LUNA ES UNA NARANJA. COMPLETA LA NARANJA CON LOS DATOS DE LOS COMPONENTES DE LA TABLA.

Componente	Proporción en fracciones.
Oxígeno	4/10
Silicio	2/10
Aluminio	1/10
Otros	3/10

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA MATEMÁTICA.

OBJETIVO: G. ESTIMAR, OPERAR Y RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: REGISTRAR, REPRESENTAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. LA COMPRENSIÓN, REPRESENTACIÓN Y USO DE LOS NÚMEROS: OPERACIONES Y MEDIDA. 3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) UTILIZA CUALQUIER TIPO DE GRÁFICA EN LA QUE REPRESENTA DE FORMA DIFERENCIADA LA PROPORCIÓN. Y B) RECOGE LA PROPORCIÓN CORRECTAMENTE.

PUNTUACIÓN: 506. ACIERTOS: 81% . NIVEL: 2.

Cinco de cada diez alumnos son competentes para *“Representar relaciones temporales”*, *“Establecer relaciones causales”* y *“Formular y resolver problemas matemáticos”*; y dos de **cada diez** son competentes para *“Describir e interpretar resultados”* y *“Calcular la probabilidad de un suceso”*. El último indicador se valora en la UdE “Participo en el Triatlón” con la tarea:

TAREA 8. HAS CONSEGUIDO 15 CHICOS Y 25 CHICAS PARA PARTICIPAR. TODOS TENÉIS LA MISMA FORMA FÍSICA. ¿QUIÉN TIENE MÁS PROBABILIDAD DE GANAR?.

A. AMBOS SEXOS TIENEN IGUAL PROBABILIDAD.

B. ES MÁS PROBABLE QUE GANE UNA CHICA.

C. ES MÁS PROBABLE QUE GANE UN CHICO.

D. DA IGUAL PORQUE DEPENDE DE LA SUERTE.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA MATEMÁTICA.

OBJETIVO: G. ESTIMAR, OPERAR Y RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: REPRODUCIR AUTOMATISMOS.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. LA COMPRENSIÓN, REPRESENTACIÓN Y USO DE LOS NÚMEROS: OPERACIONES Y MEDIDA. 3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

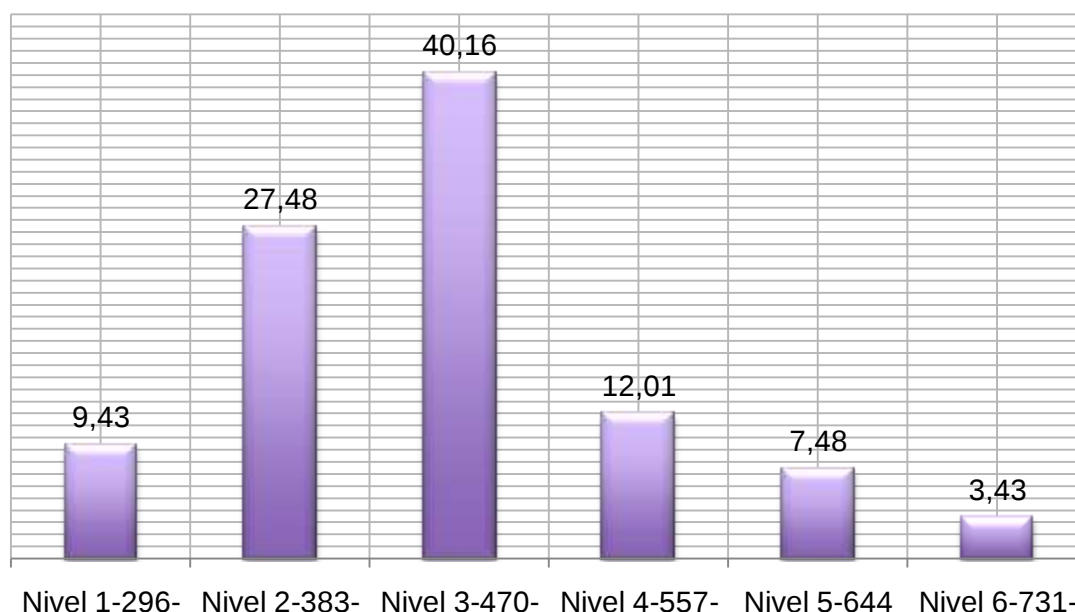
FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: B.

PUNTUACIÓN: 674. ACIERTOS: 0,7% . NIVEL: 4.

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

Gráfico Nº 28. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico.



La “Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico” se valora a través de siete indicadores y tres Unidades de Evaluación²².

La población evaluada, 21.402 alumnos, representa el 99,7% de los participantes. A partir del índice de dificultad $n1$: -0,90, el 9,43% (nivel “bajo”) y el 3,43% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 87,13% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias significativas de 435 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 174. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 503, se sitúa en el nivel 3 (“Intermedio medio bajo”).

Tabla Nº 40. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (731)	Los niveles 5 y 6, no localizan población ni indicadores.	
5. (644)		
4. (557)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para el “Uso de estrategias de estimación	23

²² Ver UdE Nº 14. “4. Tangram”; UdE Nº 15. “Mi colegio”; y UdE Nº 20. “Viaje a la luna”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

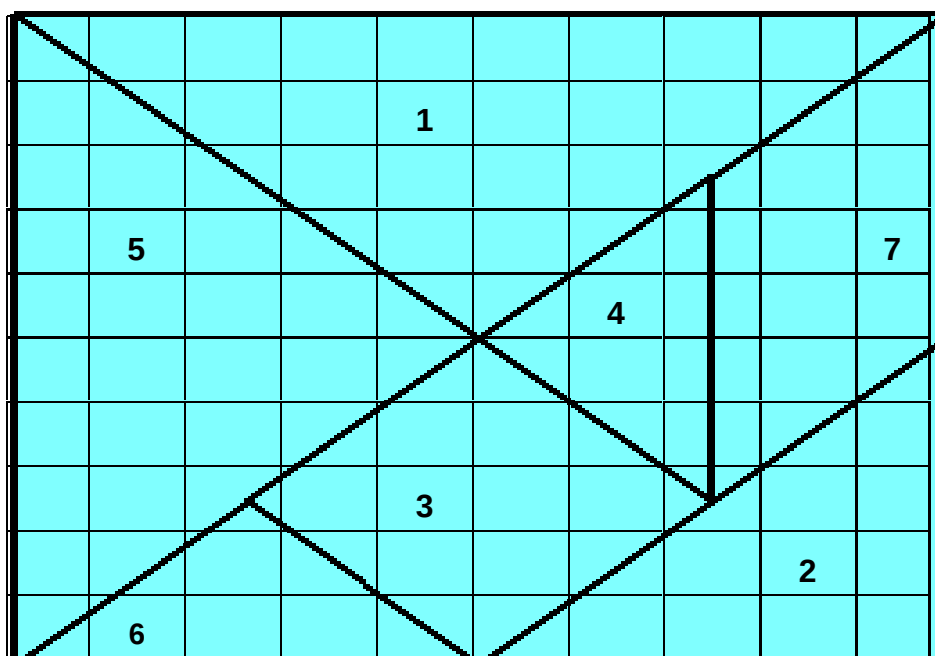
	y medida”, “Uso de técnicas de registro y representación gráfica y numérica” e “Interpretación de relaciones de proporcionalidad directa”.	
3. (470)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para “Formulación de hipótesis”, “Construcción de documentos, materiales y objetos” y “Uso de Internet como fuente de información”	63
2. (383)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para “Prácticas de cuidado del medio ambiente” y “Definición de objetivos y metas”,	91
1. (296)	En el nivel 1 son competentes para el “Análisis de interrelaciones y riesgos”	99

La Tabla Nº 40 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cuatro niveles.

El 100% de los alumnos es componente para “Analizar interrelaciones y riesgos” cuando se plantean como en la tarea de la UdE **Construir figuras con un Tangram**.

“El Tangram es un juego de la antigua China, que se cree que se remonta aproximadamente a los años 618 a 907 de nuestra era. Se desconoce quién lo inventó pero se sabe que era muy popular. Está formado por un cuadrado dividido en siete piezas con forma de triángulo, cuadrado y romboide.

Si combinamos adecuadamente estas 7 piezas, podemos obtener más de 15.000 formas geométricas diferentes, siluetas de personas, animales y objetos.





Vamos a **CONSTRUIR** un **TANGRAM EN GRUPOS** y a combinarlo para representar una figura. Cada grupo estará formado por tres personas.

Las reglas son muy sencillas: siempre tenemos que utilizar las siete piezas y todas deben estar en contacto sin superponerse.

Vamos a utilizar lápiz y bolígrafo, la regla y las tijeras.

Tened en cuenta que cada uno de los cuadrados de la cuadrícula mide 1 cm de lado.

No debemos olvidar las normas de uso y de seguridad de las herramientas y el reciclaje y reutilización de los materiales sobrantes.

TAREA 5. ¿QUÉ RIESGOS TIENE EL USO DE LAS HERRAMIENTAS PARA NUESTRA SALUD?

- A. SUFRIR QUEMADURAS.
- B. SUFRIR CORTES Y PINCHAZOS.
- C. RECIBIR GOLPES.
- D. RECIBIR UNA DESCARGA ELÉCTRICA.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

OBJETIVO: K. VALORAR LA HIGIENE Y LA SALUD.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: INTERPRETAR Y OBTENER CONSECUENCIAS.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. EL CONOCIMIENTO Y LA DEFENSA DE LOS SERES VIVOS.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: B

PUNTUACIÓN: 308. ACIERTOS: 99% . NIVEL: 1.

Nueve de cada diez alumnos son competentes para desarrollar “Analizar prácticas de cuidado del medio ambiente” y “Definir objetivos y metas”; **y seis** para “Utilizar Internet como fuente de información”, “Formular hipótesis” y “Construir documentos, materiales y objetos”. La “Formulación de hipótesis” se valora en este misma UdE:

TAREA 3. EL TRABAJO LO VAMOS A REALIZAR EN CARTULINA EN VEZ DE OTROS MATERIALES. ¿POR QUÉ SE HA TOMADO ESTA DECISIÓN?

- A. ES LIGERA Y FÁCIL DE MANEJAR.
- B. RESISTE TODOS LOS ESFUERZOS.
- C. ES IMPERMEABLE SIEMPRE.

C. ES RESISTENTE AL CALOR.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

OBJETIVO: H. OBSERVAR E INVESTIGAR EL PATRIMONIO NATURAL.

PROCESOS: COGNITIVO.

CAPACIDAD: PLANIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: 2. EL CONOCIMIENTO, CONSTRUCCIÓN Y CONSERVACIÓN DEL ENTORNO.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A.

PUNTUACIÓN: 487. ACIERTOS: 63% . NIVEL: 3.

Dos de cada diez alumnos son competentes para “Utilizar estrategias de estimación y medida”, “Usar de técnicas de registro y representación gráfica y numérica” e “Interpretar relaciones proporcionalidad directa”. El último indicador se evalúa en la UdE “Viaje a la Luna” con la tarea 5.

TAREA 5. LA SIGUIENTE TABLA RELACIONA LA CANTIDAD DE COMBUSTIBLE DE UN COHETE QUE VIAJA A LA LUNA CON LOS KILÓMETROS QUE RECORRE:

Combustible	Distancia Recorrida
2 litros	8 km.
5 litros	20 km.
12 litros	48 km.
22 litros	

¿POR QUÉ NÚMERO DE KM TIENES QUE MULTIPLICAR 22 LITROS PARA CONOCER LA DISTANCIA RECORRIDA CON ESA CANTIDAD DE COMBUSTIBLE?

A. 6 Km.

B. 3 Km.

C. 5 Km.

D. 4 Km.

COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

OBJETIVO: G. ESTIMAR, OPERAR Y RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

PROCESOS: COGNITIVOS.

CAPACIDAD: INTERPRETAR Y OBTENER CONSECUENCIAS.

BLOQUE DE CONTENIDO: 2. EL CONOCIMIENTO, CONSTRUCCIÓN Y CONSERVACIÓN DEL ENTORNO. 3.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

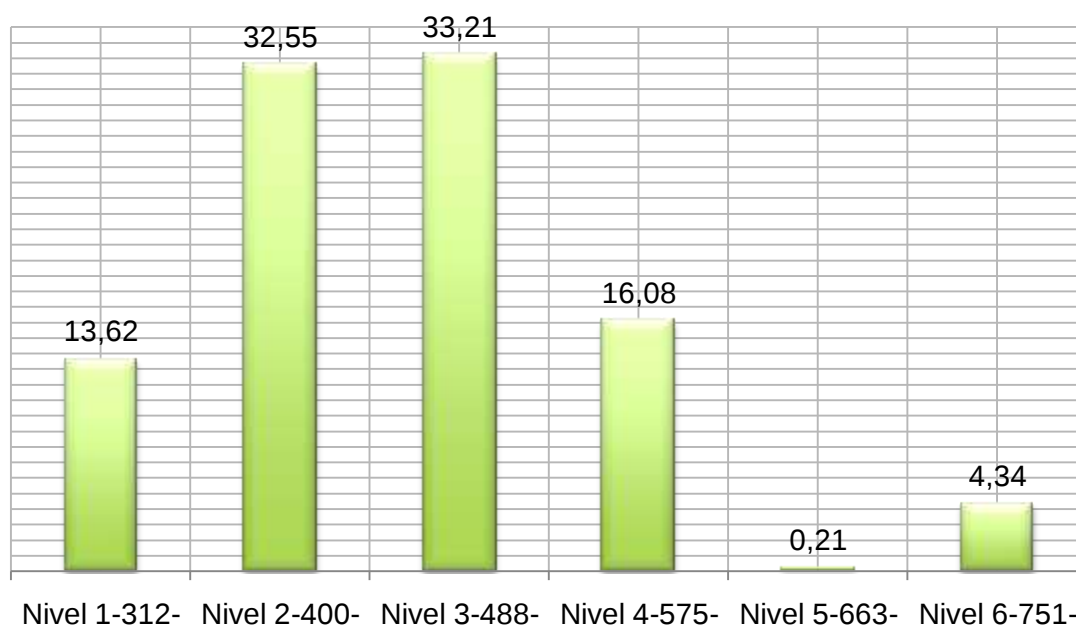
FORMATO. ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN. D.

PUNTUACIÓN: 588. ACIERTOS: 51% . NIVEL: 4.

3.3.4 Competencia Cultural y artística.

Gráfico N° 29. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Cultural y artística.



La "Competencia Cultural y artística", Creación artística, se valora a través de nueve indicadores y tres Unidades de Evaluación²³.

La población evaluada, 21.391 alumnos, representa el 99,7% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -0,73, el 13,62% (nivel "bajo") y el 4,34% (nivel "alto") se sitúan en los extremos y el 82,05% en los niveles "intermedios". Existen diferencias significativas de 439 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 171. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 501, se sitúa en el nivel 3 ("Intermedio medio bajo").

Tabla N° 41. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Cultural y artística.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (751)	En los niveles 4, 5 y 6, no localiza población ni indicadores.	
5. (663)		
4. (575)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles anteriores, es competente para " <i>Expresarse con originalidad</i> " y " <i>Utilizar herramientas informáticas para dibujar</i> ".	21
3. (488)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles anteriores, es competente para " <i>Expresarse con riqueza</i> ",	54

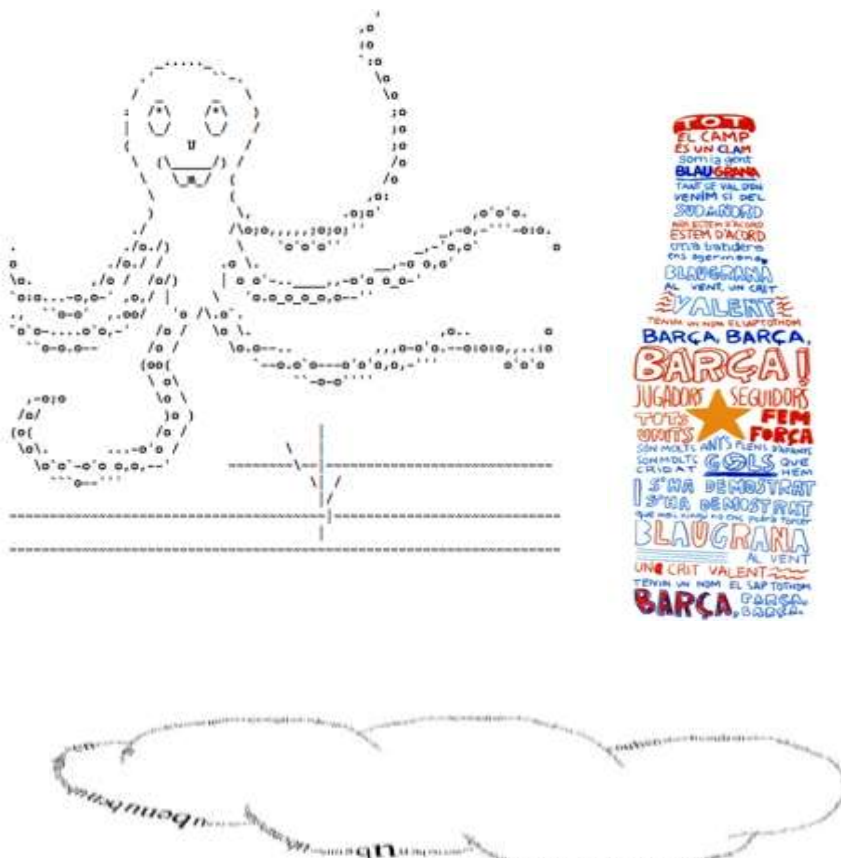
²³ Ver UdE N° 11."3. Dibujar con palabras" UdE N° 14. "4. Tangram" y UdE N° 15."Mi colegio". Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

	"Diseño de un proyecto artístico", "Construcción de documentos, materiales y objetos" y "Selección y uso de códigos artísticos".	
2. (400)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1, es competente para la "Definición de objetivos y metas".	86
1. (312)	En el nivel 1 son competentes para el "Disfrute con la expresión artística".	98

La Tabla Nº 41 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cuatro niveles. El escenario propone la creación de un Caligrama.

Hoy vas a realizar un CALIGRAMA como los que haces en Educación Artística.

En los Caligramas, las palabras o los signos se colocan formando un dibujo como en estos ejemplos:



Inventa un CALIGRAMA, puedes utilizar un cuento, palabras sueltas, signos...elegidos por ti, o puedes utilizar este relato²⁴:

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

Puedes utilizar como material, lápiz, lápices de colores, ceras, rotuladores, pinturas, etc.

El **100% de alumnado** es competente para “*Disfrutar con la expresión artística*”; **nueve** para “*Definir objetivos y metas*”; y **cinco** para “*Diseñar un proyecto artístico*”, “*Construir documentos, materiales y objetos*”, “*Expresarse con riqueza*” y “*Seleccionar códigos artísticos*”.

El “diseño de un proyecto artístico” se valora:

TAREA 1. ANTES DE EMPEZAR A ELABORAR EL CALIGRAMA, TIENES QUE PENSAR LO QUE VAS A HACER. REALIZA, A LÁPIZ, EN ESTE ESPACIO, UN DIBUJO SENCILLO DE LO QUE PIENSAS HACER.

ANOTA, LOS MATERIALES QUE PIENSAS UTILIZAR Y PONLE UN TÍTULO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA.

OBJETIVO: J. UTILIZAR DIFERENTES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA E INICIARSE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS VISUALES.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: CONSTRUIR MODELOS.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. OBSERVACIÓN, EXPRESIÓN Y CREACIÓN PLÁSTICA.

FORMATO. RESPUESTA AMPLIA.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN. A) REALIZA EL DIBUJO. B) ANOTA LOS MATERIALES: EJ. LÁPIZ, LÁPICES DE COLORES, CERAS, ETC. C) PONE EL TÍTULO. EJ. “MI PRIMER CALIGRAMA CON UN DINOSAURIO”, “EL COCHE LOCO”, “LA MEDUSA DE PALBRAS”, ETC.

PUNTUACIÓN: 489. ACIERTOS: 54%. NIVEL: 3.

Dos de cada diez alumnos son competentes para “*Expresarse con originalidad*” y “*utilizar las TIC como herramienta de representación*”. La “originalidad” se valora mediante el análisis del producto artístico.

COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURAL Y ARTÍSTICA.

OBJETIVO: J. UTILIZAR DIFERENTES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA E INICIARSE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS VISUALES.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CREATIVO.

BLOQUE DE CONTENIDO: 1. OBSERVACIÓN, EXPRESIÓN Y CREACIÓN PLÁSTICA.

FORMATO. RESPUESTA CORTA.

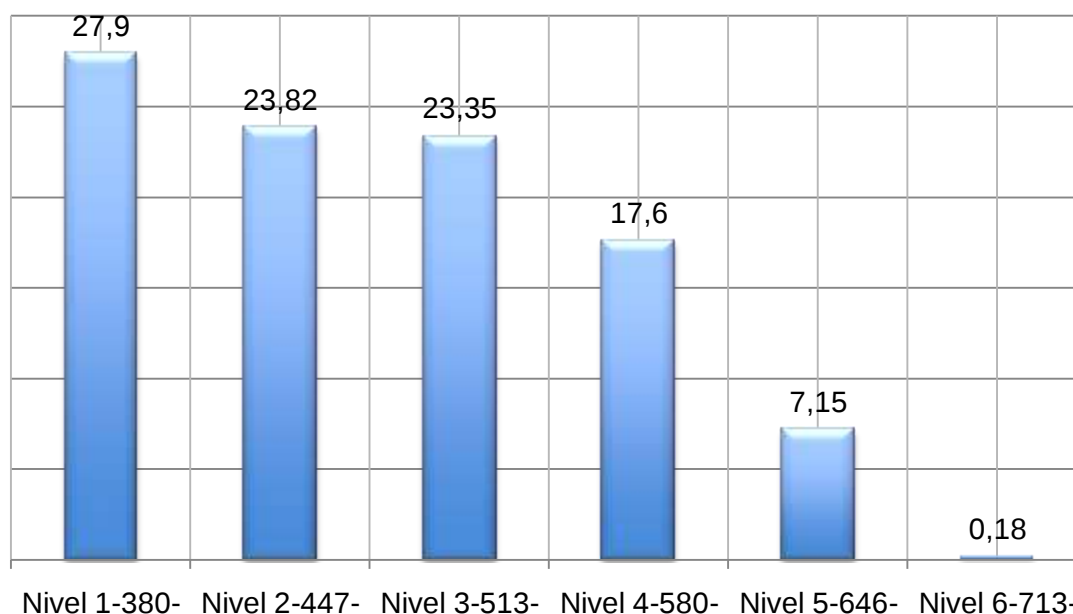
CRITERIOS DE CORRECCIÓN. A) REPRESENTAS TU PROPIO RELATO. B) UTILIZAS FORMAS, COLORES, COMPOSICIÓN...NO HABITUALES, IRREGULARES, CON VOLUMEN, ETC. EN GENERAL NOVEDOSAS, DIFERENTES....

²⁴ El relato de Augusto Monterroso se titula “El Dinosaurio” es uno de los más cortos de la literatura española.

PUNTUACIÓN: 597. ACIERTOS: 21% . NIVEL: 4.

3.3.5 Tratamiento de la información y competencia digital.

Gráfico Nº 30. Niveles de logro alcanzados en Tratamiento de la información y competencia digital.



El “Tratamiento de la información y competencia digital”, herramientas informáticas, se valora a través de diez indicadores y una Unidad de Evaluación²⁵.

La población evaluada, 20.646 alumnos, representa el 96,2% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,25, el 27,9% (nivel “bajo”) y el 0,18% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 71,92% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias significativas de 333 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 152. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 499, se sitúa en el nivel 2 (“Intermedio bajo”).

Tabla Nº 42. Niveles de logro: Indicadores de Tratamiento de la información y competencia digital.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (713)	El nivel 6 no localiza población ni indicadores	
5. (646)	En el nivel 5, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para la “Creación de una lista de favoritos o marcadores”	7
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en	25

²⁵ Ver UdE Nº 15.”Mi colegio”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

(580)	los anteriores, son competentes para la "Creación de copias de seguridad".	
3. (513)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 2, son competentes para el "Uso de la red" y "Uso ético y crítico de las TIC".	48
2. (447)	En el nivel 2, son competentes para el "Uso del procesador de texto", "Impresión de un documento", "Representación y edición de dibujos e imágenes".	72
1. (380)	En el nivel 1 son competentes para el "Uso de Internet como fuente de información", "Gestión de carpetas y ficheros" y "Creación de carpetas y archivos".	88

La Tabla Nº 42 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cinco niveles. El escenario presenta un proyecto de trabajo escolar que consiste en investigar sobre el nombre del colegio.

La tutora y los compañeros nos hemos organizado para buscar información sobre el nombre del Colegio.



Nueve de cada diez alumnos son competentes para "Utilizar Internet como fuente de información", "Gestionar carpetas y ficheros" y "Crear carpetas y archivos". Este último indicador se valora en un inventario.

TAREA 2. EN TU ESCRITORIO ENCONTRARÁS EL FICHERO "FICHEROALUMNOUDE15EP". ANTES DE ABRIRLO, GUÁRDALO EN LA CARPETA QUE HAS CREADO Y RENÓMBRALO CON TUS INICIALES SEGUIDO DEL NÚMERO DE TU ORDENADOR.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: I. UTILIZAR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO. RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN. ABRE Y RENOMBRA EL FICHERO DE FORMA CORRECTA Y SIN AYUDA Y B) LO GUARDA EN LA CARPETA PROPIA.

PUNTUACIÓN: 370. ACIERTOS: 88% . NIVEL: 1.

Siete de cada diez alumnos son competentes para “Imprimir un documento”, “Utilizar el procesador de texto” y “Representar y editar dibujos e imágenes”. Este último indicador se valora:

TAREA 6. UTILIZANDO FORMAS GEOMÉTRICAS, REPRESENTA CON UN PROGRAMA DE DIBUJO (PAINT, GIMP, ...), LA IMAGEN QUE HAS ELEGIDO SOBRE EL NOMBRE DE TU COLEGIO. CUANDO LO TENGAS, COPIA Y PEGA TU DIBUJO EL CUADRO DONDE PONE “DIBUJO”.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: I. UTILIZAR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

PROCESOS: FUNCIONALES.

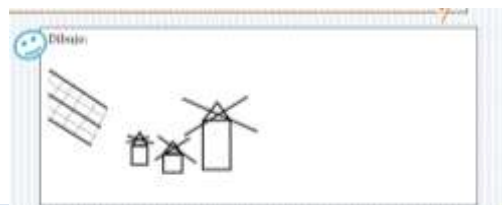
CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO. RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN. ABRE EL PROGRAMA DE DIBUJO Y REPRESENTAS FIGURAS GEOMÉTRICAS

PUNTUACIÓN: 489. ACIERTOS: 51% . NIVEL: 2.



Cinco de cada diez son competentes para “Usar la red” y “Usar de forma ética y crítica las TIC”; dos para “Crear copias de seguridad”; y uno para “Crear una lista de favoritos o marcadores”.

TAREA 4. ELIGE UNO DE LOS BUSCADORES QUE APARECEN EN EL CUADRO DE LA IZQUIERDA Y ACCEDER A SU DIRECCIÓN EN INTERNET.

AÑADE LA DIRECCIÓN DEL BUSCADOR QUE HAS ELEGIDO A LA LISTA DE TUS FAVORITOS O TUS MARCADORES.

COMPETENCIAS BÁSICAS: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.

OBJETIVO: I. UTILIZAR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

PROCESOS: FUNCIONALES.

CAPACIDAD: UTILIZAR HERRAMIENTAS DE APOYO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

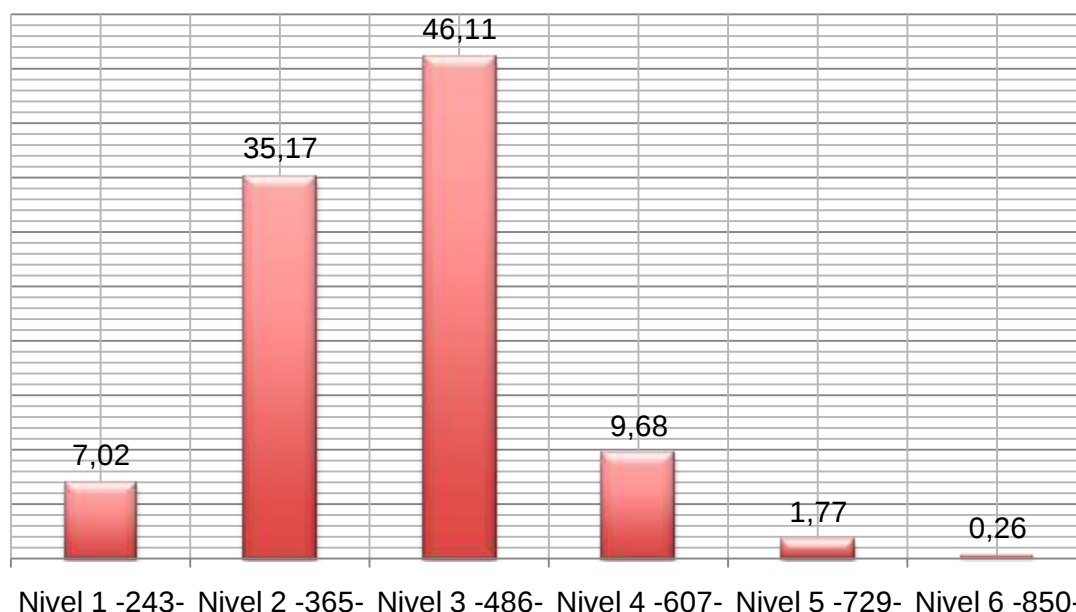
FORMATO. RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN. INCLUYE EN LA PÁGINA EN LA LISTA DE FAVORITOS O MARCADORES

PUNTUACIÓN: 667. ACIERTOS: 0,7% . NIVEL: 5.

3.3.6 Competencia Social y ciudadana.

Gráfico Nº 31. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Social y ciudadana.



La "Competencia Social y ciudadana" se valora a través de diecisiete indicadores y cuatro Unidades de Evaluación²⁶.

La población evaluada, 21.414 alumnos, representa el 99,8% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,00, el 7,02% (nivel "bajo") y el 0,26% (nivel "alto") se sitúan en los extremos y el 92,73% en los niveles "intermedios".

Existen diferencias significativas de 607 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 211. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 501, se sitúa en el nivel 3 ("Intermedio medio bajo").

Tabla Nº 43. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Social y ciudadana.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (850)	Los niveles 5 y 6, no localiza población ni indicadores	
5. (729)		
4.	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los	12

²⁶ Ver UdE Nº12."9. Poner el mercadillo en el cole"; UdE Nº 14. "4. Tangram"; UdE Nº 15."Mi colegio"; y UdE 23 "6.Alicia". Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

(607)	anteriores, son competentes para <i>“Expresión adecuada del enfado”, “Resolución de problemas sociales” y “Reconocimiento verbal de los errores”</i> .	
3. (486)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 y 2, son competentes para <i>“Respuesta adaptada a las críticas”, “Identificación y rechazo de prejuicios”, “Práctica de la negociación y mediación” y “Uso ético y crítico de las TIC”</i> .	58
2. (365)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 son competentes para <i>“Actuación dialogante en situaciones problemáticas”, “Aceptación de los componentes del grupo”, “Expectativas positivas al trabajo del grupo”, “Colaboración en las tareas de grupo”, “Respeto a obras y opiniones de los demás”, “Cumplimiento de los acuerdos adoptados”, “Escucha activa”, “Respeto de las normas de intercambio” y “Prácticas de cuidado del medio ambiente”</i> .	93
1. (243)	En el nivel 1 son competentes para el <i>“análisis de interrelaciones y riesgos”</i> .	99

La Tabla Nº 43 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cuatro niveles.

El 100% y nueve de cada diez alumnos son competentes para *“Analizar interrelaciones y riesgos”, “Dialogar en situaciones problemáticas”, “Aceptar a los componentes del grupo”, “Tener expectativas positivas al trabajo del grupo”, “Colaborar en las tareas de grupo”, “Respetar las obras y opiniones de los demás”, “Cumplir con los acuerdos adoptados”, “Escuchar de forma activa”, “Respetar las normas de intercambio” y “Practicar el cuidado del medio ambiente”*.

El indicador *“Aceptar a los componentes del grupo”* se evalúa a través de la observación del aplicador en la tarea de la UdE *“Proyectos cooperativos: Tangram”*.

9. ACEPTAR A TODOS LOS COMPONENTES DEL GRUPO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: C. ADQUIRIR HABILIDADES PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: PARTICIPAR Y DIALOGAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: LA VERBALIZACIÓN DE LA ALEGRÍA (DOS PUNTOS), LA OMISIÓN DE CUALQUIER COMENTARIO VERBAL O NO VERBAL (1 PUNTO) HASTA LA DEL RECHAZO VERBAL O NO VERBAL (0 PUNTOS).

PUNTUACIÓN: 439. ACIERTOS: 93%. NIVEL: 2.

Cinco de cada diez alumnos son competentes para *“Dar una respuesta adaptada a las críticas”, “Identificar y rechazar prejuicios”, “Practicar la negociación y la mediación” y “Usar de forma ética y crítica las TIC”*.

El indicador *“Practicar la negociación y la mediación”* se valora mediante la observación del diálogo establecido en la UdE **“Ponemos el mercadillo en el cole”**.

12. BÚSQUEDA DE ACUERDOS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: C. ADQUIRIR HABILIDADES PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: PARTICIPAR, DIALOGAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: CUANDO TRATA DE LLEGAR A UN ACUERDO, REFORMULA, ETC.

PUNTUACIÓN: 571. ACIERTOS: 58% . NIVEL: 3.

Uno de cada diez alumnos es competente para “Expresar de forma adecuada del enfado”, “Resolver problemas sociales” y “Reconocer verbalmente los errores”.

El indicador “Resolver problemas sociales” se valora en la UdE “Alicia”. El escenario es un fragmento de la novela de Paolo Giordano, “La soledad de los números primos”, para comprender y valorar la situación que vive una de sus protagonistas.

En clase de “Lengua castellana y literatura” Estamos trabajando sobre la expresión de los sentimientos y emociones. La tutora nos ha enseñado una novela que se titula “La soledad de los números primos”. Su autor se llama Paolo Giordano²⁷, y nos ha leído algunas líneas del capítulo primero. ¡Esta es la historia!



“Alicia de la Roca (así se llamaba la niña) odiaba la escuela de esquí. Odiaba tener que levantarse a las siete y media de la mañana incluso en Navidad, y que mientras desayunaba su padre la mirase meciendo nerviosamente la pierna por debajo de la mesa, como diciéndole que se diera prisa.

[...]

Todas las mañanas lo mismo. Al terminar de desayunar se encerraba en el baño y trataba con todas las fuerzas de evacuar el pipí; contraía los abdominales [...]; abría el grifo al máximo [...]; Quería expulsar hasta la última gota y apretaba los puños. Y así permanecía allí sentada, hasta que el padre aporreaba la puerta gritando [...]

Pero nada. (Una vez allí). Ya al alcanzar el primer remonte (subida) tenía tantas ganas de orinar que debía apartarse del grupo, desengancharse los esquís, sentarse en la nieve fresca y, fingiendo que se ajustaba las botas, hacer pipí; se lo hacía encima, amontonando un poco de nieve en torno a las piernas juntas, con el traje y los leotardos puestos, y entre tanto todos los compañeros la miraban y Eric, el profesor decía: “Como siempre, esperamos a Alicia”.

TAREA 11. ¿QUÉ PROBLEMAS PLANTEA EL COMPORTAMIENTO DE ALICIA AL GRUPO?

²⁷ Editorial Salamandra (2009)

COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIAL Y CIUDADANA Y EMOCIONAL

OBJETIVO: A. RESPETAR Y PRACTICAR LOS DERECHOS HUMANOS.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: PARTICIPAR, DIALOGAR...

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

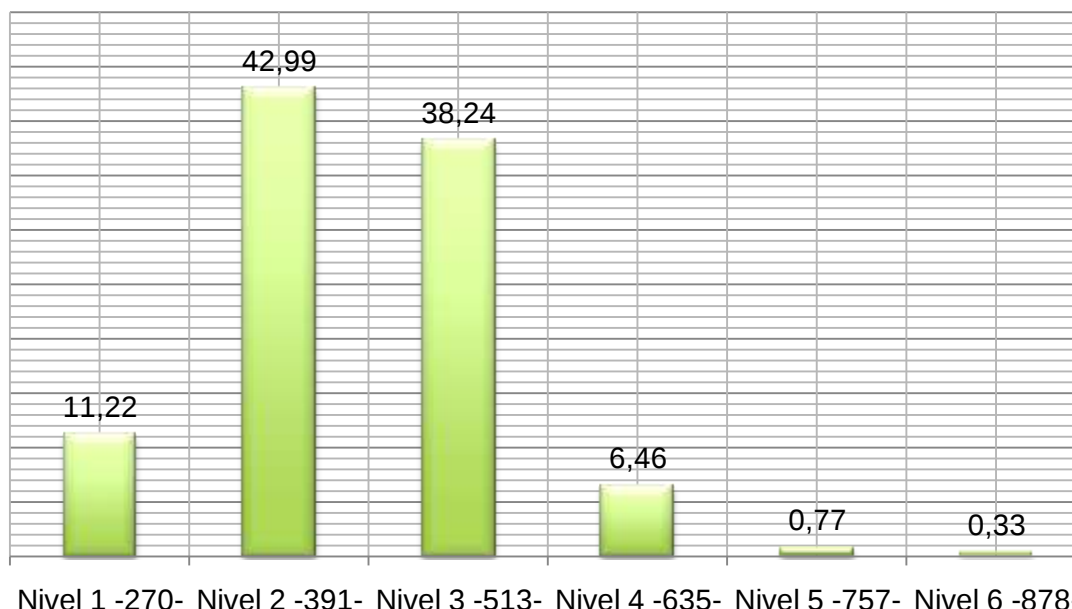
FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) NO CUMPLIR EL PROGRAMA POR ESPERARLA. Y B) ABANDONARLA Y DEJARLA SOLA.

PUNTUACIÓN: 645. ACIERTOS: 12% . NIVEL: 4.

3.3.7 Competencia en Aprender a aprender.

Gráfico N° 32. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Aprender a aprender.



La “Competencia en Aprender a aprender” se valora a través de diecinueve indicadores y ocho Unidades de Evaluación²⁸.

La población evaluada, 21.448 alumnos, representa el 99,9% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -0,77, el 11,22% (nivel “bajo”) y el 0,33% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 88,46% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias significativas de 608 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación

²⁸ Ver UdE N° 5 “2.Football match”; UdE N° 7; “7.Participo en el triatlón”; UdE N°12.”9. Poner el mercadillo en el cole”; UdE N° 14. “4. Tangram”; UdE N° 15.”Mi colegio”; UdE N° 20 “8. Viaje a la Luna”; y UdE 23 “6.Alicia”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

típica es de 203. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 502, se sitúa en el nivel 2 ("Intermedio bajo").

Tabla Nº 44. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en Aprender a aprender.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (878)	En los nivel 5 y 6 no se localizan población ni indicadores	
5. (757)		
4. (635)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para la <i>"Organización del tiempo con trabajo y pausas"</i> .	8
3. (513)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 y 2, son competentes para <i>"Identificación de obstáculos e interferencias"</i> , <i>"Elaboración de una ficha de contenido"</i> , <i>"Identificación de las motivaciones"</i> , <i>"Elaboración guión previo a la lectura"</i> , <i>"Iniciativa para buscar información y leer"</i> y <i>"Autoevaluar el proceso y el resultado"</i> .	46
2. (391)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 es competente para la <i>"Presentación clara y ordenada"</i> , <i>"Autocontrol atención y perseverancia en la tarea"</i> , <i>"Uso de Internet como fuente de información"</i> , <i>"Definición de objetivos y metas"</i> , <i>"Distribución de un proceso en fases, tareas y responsables"</i> , <i>"Organización en un mapa conceptual"</i> , <i>"Búsqueda de alternativas"</i> , <i>"Organización del lugar de estudio sin distractores"</i> e <i>"Identificación del estilo de aprendizaje"</i> .	89
1. (270)	En el nivel 1 son competentes para la <i>"Selección y preparación de materiales"</i> y la <i>"Elaboración de un guión previo a la presentación"</i> .	99

La Tabla Nº 44 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cuatro niveles.

El 99% de los alumnos son competentes para la *"Selección y preparación de materiales"* y la *"Elaboración de un guión previo a la presentación"*. El primer indicador se valora en la UdE "Dibujar con palabras" con un inventario de análisis del trabajo realizado.

3. SELECCIÓN Y USO DE LOS MATERIALES E INSTRUMENTOS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: J. UTILIZAR DIFERENTES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA E INICIARSE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS VISUALES.

PROCESOS: 4 FUNCIONAL.

CAPACIDAD: CONSTRUIR MODELOS.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) UTILIZA LOS DISTINTOS MATERIALES Y B) LOS USA CON DESTREZA.

PUNTUACIÓN: 376 ACIERTOS: 99% . NIVEL: 1.

Nueve alumnos de cada diez son competentes para “Presentar de forma clara y ordenada”, “autocontrolar la atención y perseverancia en la tarea”, “Utilizar Internet como fuente de información”, “Definir objetivos y metas”, “Distribuir un proceso en fases, tareas y responsables”, “Organizar la información en un mapa conceptual”, “Buscar alternativas”, “Organizar el lugar de estudio sin distractores” e “Identificar el estilo de aprendizaje”.

En la UdE “Proyectos cooperativos: Tangram” se valora el indicador “Definir objetivos y metas”:

TAREA 1. ANTES DE COMENZAR DEBEMOS ESTABLECER UN PLAN DE TRABAJO. CONSULTAD EL ESCENARIO Y ANOTAD EN LA TABLA TODAS LAS ACTUACIONES.

a. Ejemplo.	1. Dibujar las piezas.
b.	Cortar las piezas
c.	Componer el Tangram.
d.	Reciclar el papel sobrante.
e	Formular las preguntas.
...	

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: Ñ. PLANTEAR SOLUCIONES A PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA VIDA DIARIA MEDIANTE SU IDENTIFICACIÓN, PLANIFICACIÓN Y BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS CONSTRUCTIVAS Y CREATIVAS, UTILIZANDO FUENTES DE INFORMACIÓN, CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS, RECURSOS MATERIALES Y LA COLABORACIÓN DE OTRAS PERSONAS.

PROCESOS: 1.COGNITIVO.

CAPACIDAD: PLANIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA ABIERTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: INCLUYEN, AL MENOS, TRES OBJETIVOS O METAS.

PUNTUACIÓN: 442. ACIERTOS: 89% . NIVEL: 2.

Cinco de cada diez alumnos son competentes para “Identificar obstáculos e interferencias”, “Elaborar una ficha de contenido”, “Identificar las motivaciones”, “Elaborar un guión previo a la lectura”, “Tomar iniciativa para buscar información y leer” y “Autoevaluar el proceso y el resultado”. En la UdE “Viaje a la Luna” se evalúa la competencia para “Elaborar un guión previo a la lectura”.

TAREA 1. REALIZA UNA PRIMERA LECTURA DEL TEXTO DEL ESCENARIO Y ELABORA UN SENCILLO GUIÓN DEL CONTENIDO DEL RELATO.

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

OBJETIVO: Ñ. PLANTEAR SOLUCIONES A PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA VIDA DIARIA MEDIANTE SU IDENTIFICACIÓN, PLANIFICACIÓN Y BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS CONSTRUCTIVAS Y CREATIVAS, UTILIZANDO FUENTES DE INFORMACIÓN, CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS, RECURSOS MATERIALES Y LA COLABORACIÓN DE OTRAS PERSONAS.

PROCESOS: 1.COGNITIVO.

CAPACIDAD: PLANIFICAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: INCLUYE TRES MOMENTOS: A) LOS PREPARATIVOS; B) EL DESPEGUE; C) LA LLEGADA A LA LUNA Y D) LA VUELTA A CASA.

PUNTUACIÓN: 617. **ACIERTOS:** 46%. **NIVEL:** 3

Uno de cada diez alumnos es competente para “Organizar el tiempo con trabajo y pausas”. Este indicador se valora en la misma UdE.

TAREA 7. OTRA CUESTIÓN IMPORTANTE ES ORGANIZAR EL TIEMPO PARA PODER TERMINARLO ¿QUÉ CRITERIOS TENDRÍAS EN CUENTA?

COMPETENCIAS BÁSICAS: APRENDER A APRENDER.

OBJETIVO: Ñ. PLANTEAR SOLUCIONES A PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA VIDA DIARIA MEDIANTE SU IDENTIFICACIÓN, PLANIFICACIÓN Y BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS CONSTRUCTIVAS Y CREATIVAS, UTILIZANDO FUENTES DE INFORMACIÓN, CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS, RECURSOS MATERIALES Y LA COLABORACIÓN DE OTRAS PERSONAS.

PROCESOS: 4. FUNCIONALES

CAPACIDAD: DESARROLLAR HÁBITOS DE TRABAJO.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

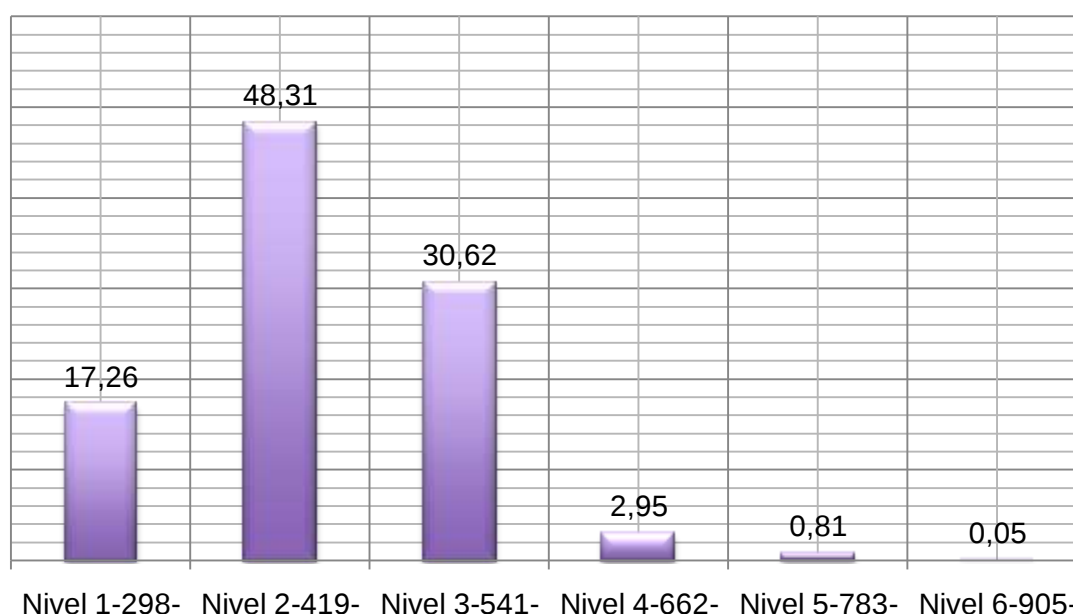
FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: AL MENOS DOS, A) INCLUIR UN TIEMPO DIARIO DE ESTUDIO. B) CONTEMPLAR UN MÍNIMO DE 1 HORA DIARIA Y UN MÁXIMO DE DOS DE ESTUDIO. C) INCORPORAR UNA PLANIFICACIÓN SEMANAL. D) INCLUIR EN ESA PLANIFICACIÓN: ACTIVIDADES DE ESTUDIO, DESCANSO, OCIO, ETC.

PUNTUACIÓN: 723. **ACIERTOS:** 7%. **NIVEL:** 4.

3.3.8 Competencia en Autonomía e iniciativa personal.

Gráfico N° 33. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Autonomía e iniciativa personal.



La “Competencia en Autonomía e iniciativa personal” se valora a través de quince indicadores y seis Unidades de Evaluación²⁹.

La población evaluada, 21.437 alumnos, representa el 99,9% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,00, el 17,26% (nivel “bajo”) y el 0,05% (nivel “alto”) se sitúan en los extremos y el 82,69% en los niveles “intermedios”. Existen diferencias significativas de 607 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 203. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 498, se sitúa en el nivel 2 (“Intermedio bajo”).

Tabla Nº 45. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en Autonomía e iniciativa personal.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (905)	Los niveles 4, 5 y 6, no localizan población ni indicadores.	
5. (783)		
4. (662)		
3. (541)	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles anteriores, son competentes para <i>“Uso de lenguaje realista para hablar de sí mismo”, “Respuesta adaptada a las críticas”, “Identificación de situaciones de riesgo personal” y “Reconocimiento verbal de los errores”</i> .	34
2. (419)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 son competentes para la <i>“Defensa argumentada de la postura propia”, “Originalidad o inventiva en las respuestas”, “Identificación de las motivaciones”, “Iniciativa para buscar información, leer” y “Toma de decisiones”</i> .	83
1. (238)	En el nivel 1 son competentes para <i>“Autocontrol atención y perseverancia en la tarea”, “Práctica responsable de las tareas”, “Cumplimiento de los acuerdos adoptados” y “Búsqueda de alternativas”</i> .	97

La Tabla Nº 45 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en tres niveles.

Nueve alumnos de cada diez son competentes para *“Autocontrolar la atención y perseverar en la tarea”, “Practicar de forma responsable las tareas”, “Cumplir los acuerdos adoptados” y “Buscar alternativas”*. El indicador *“Practicar de forma responsable las tareas”* se valora mediante la observación y el análisis del trabajo realizado en la UdE “Proyectos cooperativos: Tangram”.

12. PRACTICAR DE FORMA RESPONSABLE LAS TAREAS.

COMPETENCIAS BÁSICAS: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL .

²⁹ Ver UdE Nº 7. “7.Participo en el triatlón”; UdE Nº 11.”3.Dibujar con palabras”; UdE Nº12.”9. Poner el mercadillo en el cole”; UdE Nº 14. “4. Tangram”; UdE Nº 15.”Mi colegio”; UdE Nº 20 “8. Viaje a la Luna”; y UdE 23 “6.Alicia”. Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

OBJETIVO: B. DESARROLLAR HÁBITOS DE TRABAJO INDIVIDUAL Y DE EQUIPO, DE ESFUERZO Y RESPONSABILIDAD EN EL ESTUDIO ASÍ COMO ACTITUDES DE CONFIANZA EN SÍ MISMO, SENTIDO CRÍTICO, INICIATIVA PERSONAL, CURIOSIDAD, INTERÉS Y CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: SER RESPONSABLE.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: LA PUNTUACIÓN SE DA EN FUNCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO QUE CADA ALUMNO ASUME CON LAS TAREAS QUE LE CORRESPONDEN Y VA DE TODA (DOS PUNTOS), PARCIAL (UN PUNTO) A NINGUNA (0 PUNTOS).

PUNTUACIÓN: 385. ACIERTOS: 97% . NIVEL:1.

Ocho alumnos de cada diez son competentes para “Ser originales en las respuestas”, “Identificar motivaciones”, “Tener iniciativa para buscar información”, “Tomar de decisiones” y “Defender con argumentos la postura propia. El indicador “Tomar decisiones” se valora en la UdE “Ponemos el mercadillo en el cole” mediante la observación.

13. PARTICIPACIÓN EN LA DECISIÓN.

COMPETENCIAS BÁSICAS: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

OBJETIVO: B. TENER CONFIANZA EN SÍ MISMO E INICIATIVA.

PROCESOS: SOCIALES.

CAPACIDAD: PARTICIPAR, DIALOGAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA

CRITERIO DE CORRECCIÓN: CONTRIBUYE A LA DECISIÓN DEL GRUPO YA SEA POR CONSENSO O POR VOTACIÓN.

PUNTUACIÓN: 532. ACIERTOS: 83% . NIVEL: 2.

Y tres de cada diez, es competente para “Utilizar un lenguaje realista para hablar de sí mismo”, “Responder de forma adaptada a las críticas”, “Identificar situaciones de riesgo personal” y “Reconocer verbalmente los errores”. Se valora en la UdE “Alicia”.

TAREA 14. REALMENTE TODOS ESTÁN ESPERANDO POR ELLA, ¿CUÁL DEBERÍA SER SU ACTITUD?

COMPETENCIAS BÁSICAS: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL. SOCIAL Y CIUDADANA Y EMOCIONAL.

OBJETIVO: M. DESARROLLAR SUS CAPACIDADES AFECTIVAS EN TODOS LOS ÁMBITOS DE LA PERSONALIDAD Y EN SUS RELACIONES CON LOS DEMÁS...

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

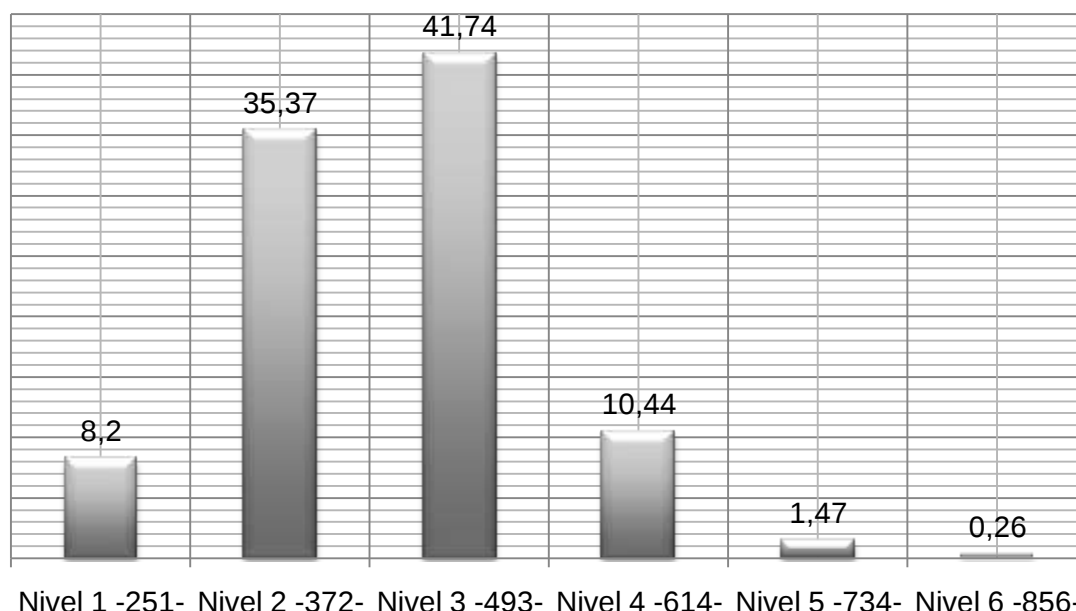
FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) RECONOCE EL ERROR Y B) TIENE UNA ACTITUD DE MEJORA.

PUNTUACIÓN: 643. ACIERTOS: 34% . NIVEL: 3.

3.3.9 Competencia Emocional.

Gráfico Nº 34. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Emocional.



La "Competencia Emocional" se valora a través de diecinueve indicadores y cuatro Unidades de Evaluación³⁰.

La población evaluada, 21.409 alumnos, representa el 99,7% de los participantes. A partir del índice de dificultad n1: -1,10, el 8,20% (nivel "bajo") y el 0,26% (nivel "alto") se sitúan en los extremos y el 91,54% en los niveles "intermedios". Existen diferencias significativas de 605 puntos entre el alumnado con mayor y menor nivel y la desviación típica es de 209. El alumnado medio de Castilla-La Mancha con una puntuación de 502, se sitúa en el nivel 3 ("Intermedio medio bajo").

Tabla Nº 46. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Emocional.

Nivel	Lo que saben hacer los alumnos.	% que lo alcanza
6. (856)	Los niveles 5 y 6, no localiza población ni indicadores.	
5. (735)		
4. (614)	En el nivel 4, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los anteriores, son competentes para la "Expresión adecuada del enfado" y "Reconocimiento verbal de los errores".	12
3.	En el nivel 3, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el	54

³⁰ Ver UdE Nº 11."3.Dibujar con palabras"; UdE Nº12."9. Poner el mercadillo en el cole"; UdE Nº 14. "4. Tangram"; y UdE 23 "6.Alicia". Portal de Educación/ Oficina de Evaluación/ Evaluación de diagnóstico 2009/2011. Fase del 2011.

(493)	nivel 1 y 2, son competentes para <i>“Uso de lenguaje realista para hablar de sí mismo”, “Uso de pensamientos alternativos”, “Expresión de sentimientos”, “Aplazamiento de demandas o recompensas”, “Identificación de obstáculos e interferencias” e “Identificación de situaciones de riesgo personal”.</i>	
2. (372)	En el nivel 2, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en el nivel 1 <i>“Anticipación de situaciones de conflicto emocional”, “Autocontrol de reacciones y estados de ánimo”, “Actuación dialogante en situaciones problemáticas”, “Tolerancia de la frustración y el fracaso”, “Aceptación de los componentes del grupo”, “Expectativas positivas al trabajo del grupo”, “Verbalización de estados de ánimo y reacciones emocionales”, “Defensa argumentada de la postura propia” y “Actuación sin inhibiciones”.</i>	92
1. (251)	En el nivel 1 son competentes para la <i>“Manifestación de la alegría con el éxito de otros y el “Disfrute con la expresión artística”.</i>	99

La Tabla Nº 46 recoge los indicadores de esta competencia organizados en función de su dificultad y la habilidad de los alumnos en cuatro niveles.

El **99% del alumnado** es competente para *“Manifestar alegría con el éxito de otros” y “Disfrutar de la expresión artística”.* El primer indicador se valora en la UdE “Alicia”.

TAREA 17. ALICIA DEFINITIVAMENTE SE INTEGRA SIN PROBLEMAS EN LAS SESIONES DE ESQUÍ. SI TU FORMASES PARTE DEL GRUPO, ¿QUÉ SENTIRÍAS?

- A. RECHAZO, “ME CAE MAL”.
- B. ENFADO, ¡LO PASÁBAMOS BIEN RIÉNDONOS DE ELLA!
- C. INDIFERENCIA, “ME DABA Y ME DA LO MISMO”.
- D. ALEGRÍA, ¡HA CONSEGUIDO SUPERAR EL PROBLEMA!

COMPETENCIAS BÁSICAS: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL Y EMOCIONAL.

OBJETIVO: M. MANIFESTAR Y CONTROLAR EMOCIONES.

PROCESOS: AFECTIVOS.

CAPACIDAD: EMPATIZAR

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: ELECCIÓN MÚLTIPLE.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: D.

PUNTUACIÓN: 358. ACIERTOS: 100% . NIVEL: 1

Nueve alumnos de cada diez son competentes para *“Anticipar situaciones de conflicto emocional”, “Autocontrolar reacciones y estados de ánimo”, “ Dialogar en situaciones problemáticas”, “Tolerar la frustración y el fracaso”, “Aceptar a los componentes del grupo”, “Tener expectativas positivas al trabajo del grupo”, “Verbalizar los estados de ánimo y las reacciones emocionales”, “Argumentar su postura” y “Actuar sin inhibiciones”.* El último indicador se valora con la observación en la UdE “Ponemos el mercadillo en el cole”.

15. INTERVIENE CON NATURALIDAD.

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL, AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL Y SOCIAL Y CIUDADANA.

OBJETIVO: M. MANIFESTAR Y CONTROLAR EMOCIONES.

PROCESOS: AFECTIVOS

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: ACTÚA CON ESPONTANEIDAD Y NATURALIDAD.

PUNTUACIÓN: 445. ACIERTOS: 92% . NIVEL: 2.

Cinco de cada diez alumnos son competentes para *“Usar un lenguaje realista para hablar de sí mismo”, “Usar pensamientos alternativos”, “Expresar sentimientos”, “Aplazar demandas o recompensas”, “Identificar obstáculos e interferencias” e “Identificar situaciones de riesgo personal”*. El indicador “Expresar sentimientos” se valora en la UdE “Alicia”.

TAREA 7. IMAGINA QUE ERES ALICIA, ¿QUÉ LE DIRÍAS A TU PADRE?

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL

OBJETIVO: M. MANIFESTAR Y CONTROLAR EMOCIONES.

PROCESOS: AFECTIVOS

CAPACIDAD: CONOCER Y CONFIAR EN SUS POSIBILIDADES.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) LE INDICA SUS SENTIMIENTOS (“NO LE GUSTA IR A LA ESCUELA DE ESQUÍ”, “SE SIENTE MAL PORQUE LE DAN GANAS DE ORINAR Y NO PUEDE”....). Y B) LE PIDE OTRO TRATO: “NO LE META PRISA”, “NO GOLPEE LA PUERTA”, “CALMA O TRANQUILIDAD”, ETC.

PUNTUACIÓN: 593. ACIERTOS: 54% . NIVEL: 3.

Uno de cada diez alumnos es competente para *“Expresar el enfado de forma adecuada” y “Reconocer verbalmente sus errores”*. El primer indicador se valora en la UdE “Alicia”

TAREA 12. ERIC, EL PROFESOR DE ESQUÍ, DICE: “COMO SIEMPRE, ESPERAMOS A ALICIA”. ¿ES ADECUADA SU MANERA DE EXPRESAR EL ENFADO?

COMPETENCIAS BÁSICAS: EMOCIONAL

OBJETIVO: M. MANIFESTAR Y CONTROLAR EMOCIONES.

PROCESOS: AFECTIVOS

CAPACIDAD: AUTOCONTROLAR.

BLOQUE DE CONTENIDO: TODAS LAS ÁREAS.

FORMATO: RESPUESTA CORTA.

CRITERIO DE CORRECCIÓN: A) INDICA QUE NO ES ADECUADA. Y B) JUSTIFICA PORQUE NO LO ES: “DA UNA IMAGEN NEGATIVA DE ALICIA”, “INFLUYE EN LOS COMPAÑEROS”, ETC. (AL MENOS UNA)

PUNTUACIÓN: 644. ACIERTOS: 12%. NIVEL: 4.

3.4 Resultados por objetivos generales de etapa.

Tabla Nº 47. Niveles de logro en los Objetivos generales de la Educación Primaria. Porcentajes.

		1	2	3	4	5	6	Me dia	Error típico	Desvi ación típica
b	Tener confianza en sí mismo e iniciativa personal. Mostrar curiosidad y creatividad...	5,5	27,5	43,3	19,2	3,5	1,1	500	1,35	198
c	Prevenir y resolver conflictos.	12,8	30,9	35,4	18,4	1,9	0,5	500	1,28	187
e	Comunicarse en lengua propia.	16,7	24,5	27,8	13,4	8,2	9,3	501	0,95	139
f	Expresar y comprender mensajes en lengua extranjera.	34,5	25,7	20,2	12,7	3,9	2,8	494	1,04	151
g	Estimar, operar y resolver problemas de la vida cotidiana	18,9	33,2	31,5	12,9	2,6	0,9	500	1,19	174
j	Utilizar medios de expresión artística.	13,6	32,5	33,2	12,1	0,1	4,3	501	1,17	171
i	Utilizar las TIC	27,9	23,8	23,3	17,6	7,1	0,2	499	1,06	152
m	Manifestar y controlar emociones y manifestar sentimientos consigo mismo y con los demás.	8,2	37,9	41,7	10,4	1,5	0,3	502	1,43	209
ñ	Utilizar fuentes de información; planificar; resolver problemas y necesidades ...	11,7	42,6	32,1	10,9	2,7	1,2	501	1,43	195
Global conjunto.		6,7	42,4	43,9	6,7	0,6	0,2	498	1,52	223

La Tabla Nº 47 recoge la distribución de la población participante según el nivel de logro obtenido en nueve de los catorce Objetivos generales de la etapa y la puntuación global. La asociación de los indicadores a los Objetivos generales de la etapa permite establecer puentes con las Competencias básicas y puede ser de gran utilidad en la toma de decisiones de promoción.

La distribución de los Objetivos generales e), f), g), j), i) y m) se corresponde con la de aquellas Competencias básicas cuyo contenido se corresponde con las mismas capacidades. Las puntuaciones medias se distribuyen entre 494, f) “Expresar y comprender mensajes en lengua extranjera” y 502, m) “Manifestar y controlar

emociones...”. Las diferencias no son significativas. En coherencia con los niveles de desarrollo de las Competencias básicas, la competencia es la demostración de la capacidad, la mayoría de la población se concentra en los niveles intermedios y son los Objetivos generales f) e i) los que localizan un mayor porcentaje de población en el nivel “bajo”. La variabilidad de la respuesta es relevante.

3.5 Resultados por procesos.

Tabla Nº 48. Niveles de logro en los Procesos. Porcentajes.										
		1	2	3	4	5	6	Media	Error típico	Desviación típica
1	Cognitivos	15,4	42,7	31,2	8,8	1,4	0,5	500	1,33	194
2	Afectivos	8,2	37,9	41,7	10,4	1,5	0,3	502	1,43	209
3	Sociales	7,1	35,2	46,1	9,7	1,8	0,3	501	1,44	211
4	Funcionales	13,5	37,1	37,9	10,1	1,2	0,13	500	1,35	197
Global conjunto.		6,7	42,4	43,9	6,7	0,6	0,02	498	1,52	223

La Tabla Nº 48 recoge la distribución de la población participante según el nivel de logro obtenido en los procesos que integran las capacidades en comparación con la puntuación global.

Las diferencias entre las puntuaciones medias y la puntuación global no son significativas. En todos los casos, la población se concentra en los niveles intermedios, es escasa en el nivel “alto” y supera el promedio en el nivel “bajo”. Los procesos “Cognitivos”³¹ representan el 49,1% de los indicadores evaluados y concentran mayor porcentaje de población en el nivel bajo (15,4%) que el resto procesos; los “Funcionales”³², el 22,3% de los indicadores evaluados, el 13,5% en ese nivel; los “Afectivos”³³, 17,0%, el 8,2%; y los Sociales”³⁴, 11,6%, el 7,1% de la población.

³¹ Capacidad para planificar, organizar, almacenar, sintetizar, razonar, interpretar, etc.

³² Capacidades para utilizar distintos automatismos, registrar y representar, utilizar herramientas de apoyo, etc.

³³ Capacidad para confiar en sus posibilidades, autorregular el comportamiento, empatizar, etc.

³⁴ Capacidad de ser responsable, actuar de acuerdo con los valores, dialogar, negociar, etc.

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 los resultados desde el índice socioeconómico y cultural; las variables personales (sexo, idoneidad, fecha y momento del nacimiento); el origen; las enseñanzas de idiomas que recibe; las expectativas del alumnado sobre su capacidad; la existencia de medidas de apoyo y el uso de las TIC asociado al estudio.

En relación con los centros docentes se interpretan el "ISEC", la tipología, la participación del profesorado en iniciativas de innovación y formación, la incorporación de las Competencias básicas al currículo y la participación de las familias en la tutoría.

4.1 Variables asociadas al alumnado.

4.1.1 Distribución en función del índice socioeconómico y cultural.

Tabla Nº 49. Distribución de la población por niveles de logro en función del ISEC.

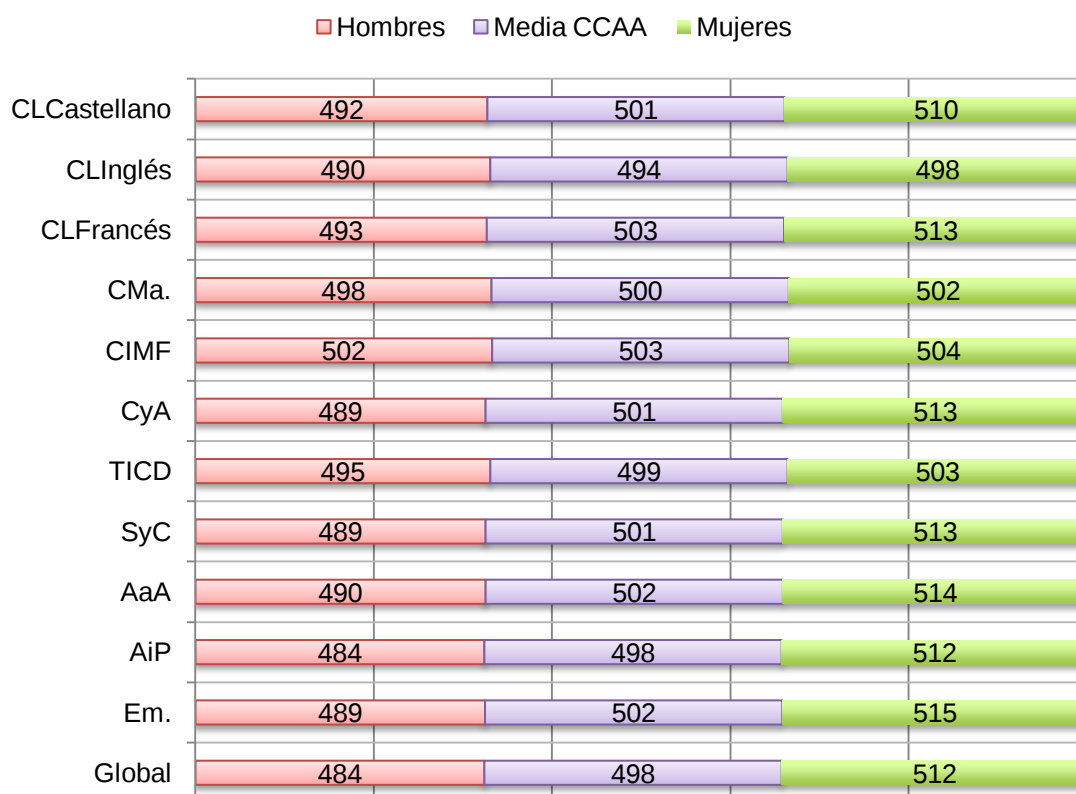
ISEC	Población	1	2	3	4	5	6	Media	Error típico	Desviación típica
Bajo	4,8	1,9	21,9	58,2	17,5	0,4	0	498	7,45	242
Medio bajo	9,1	0,4	16,4	60,9	20,6	1,6	0,05	499	5,60	252
Medio alto	9,2	0,5	12,5	56,3	27,8	2,8	0,2	500	5,38	243
Alto	3,9	0,2	8,9	53,3	33,7	3,5	0,02	502	8,35	246
Sin ISEV	69,7	17,9	54,7	24,6	2,6	0,2	0,01	495	1,66	206
Global conjunto.		6,7	42,4	43,9	6,7	0,6	0,02	498	1,52	223

La Tabla Nº 49 registra la puntuación media del alumnado y los niveles de logros según los distintos tramos del ISEC. La influencia del ISEC viene determinada por la limitada población que responde (6001 cuestionarios) y por el previsible sesgo que tiene esa respuesta. La puntuación media y los niveles de logro del alumnado que no responde a los cuestionarios y las limitadas diferencias existentes entre el alumnado que responde pueden confirmar esa hipótesis.

Los cuatro tramos en los que se distribuye el ISEC del alumnado a partir de los cuestionarios de las familias no marcan diferencias en las respuestas.

4.1.2 Resultados en función de variables personales.

SEXO.

Gráfico N° 35. Resultados por sexos en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.

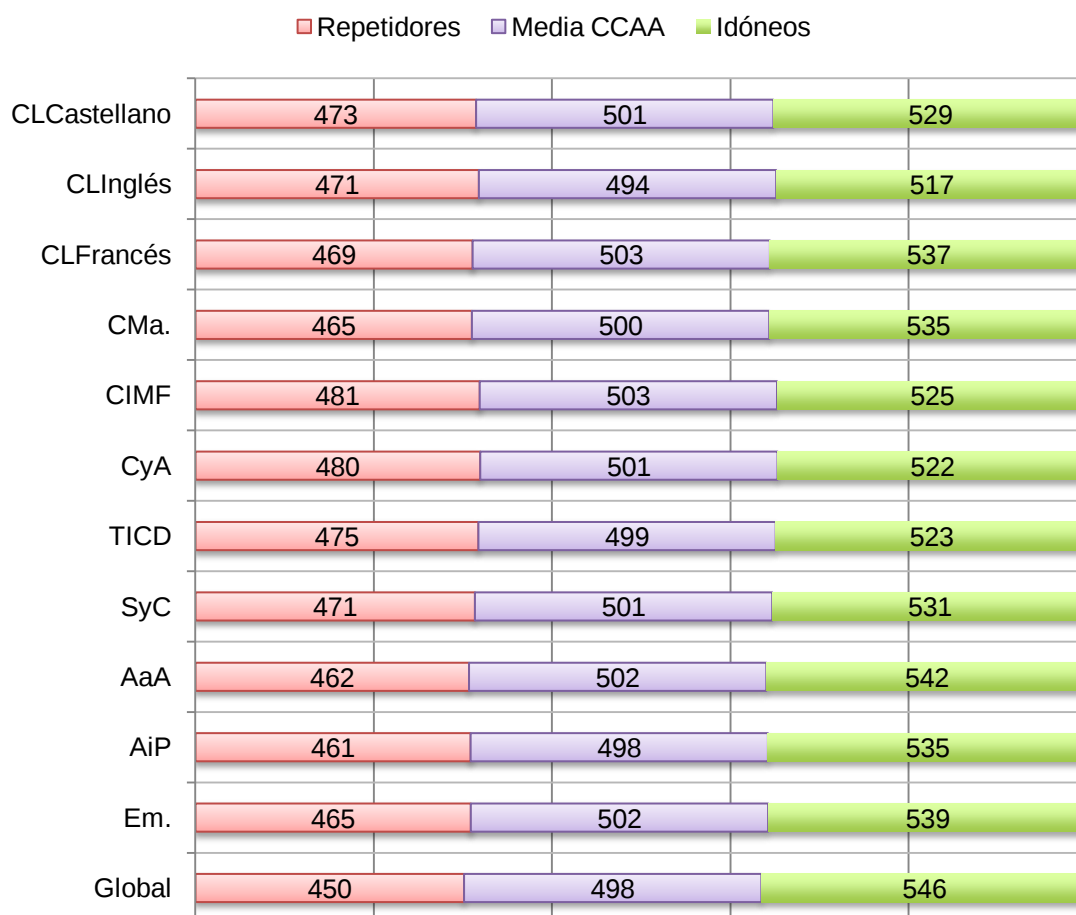
El Gráfico N° 35 recoge las puntuaciones medias obtenidas por los niños y las niñas en cada una de las Competencias básicas en contraste con la media de la Comunidad Autónoma.

Las niñas, 10413, representan el 48,5% y obtienen mejores resultados en todas las Competencias básicas en la puntuación global. Los niños, 11045, representan el 51,5% de la muestra y obtienen puntuaciones más bajas que la media y que las niñas, incluida la Competencia matemática. Las diferencias son significativas en las Competencias básicas de Autonomía e iniciativa personal y Emocional y en la puntuación global.

LAS NIÑAS OBTIENEN MEJORES RESULTADOS EN TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. LAS DIFERENCIAS SON SIGNIFICATIVAS EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL Y EMOCIONAL.

IDONEIDAD.

Gráfico Nº 36. Resultados según la idoneidad en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.



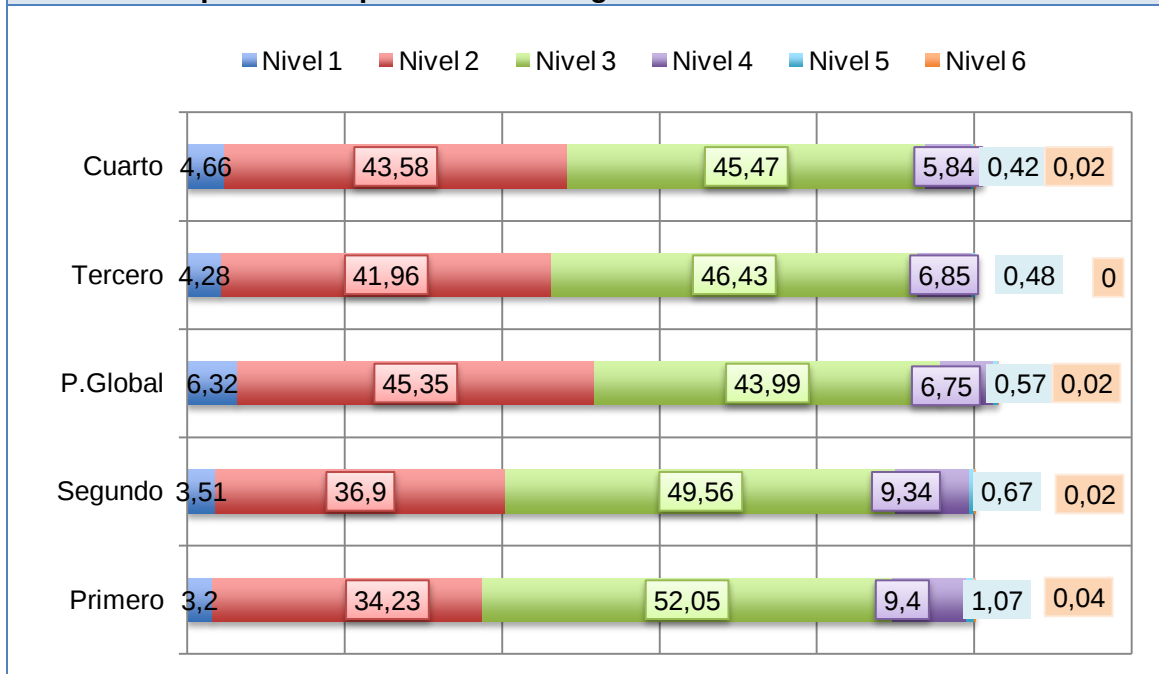
El término “Idoneidad” se utiliza para situar al alumnado de acuerdo con su edad en el nivel educativo que le corresponde. El Gráfico Nº 36 compara los resultados del alumno “idóneo” con el promedio de la Comunidad Autónoma y con los obtenidos por el alumnado que ha repetido en un ciclo.

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. El alumnado repetidor (2894) representa el 13,5%. Las diferencias entre ambos grupos, en todos los casos, son significativas.

LA PERMANENCIA DE UNO O MÁS AÑOS EN EL MISMO NIVEL ESCOLAR NO MEJORA EL NIVEL DE LOGRO DEL ALUMNADO.

TRIMESTRE DE NACIMIENTO.

Gráfico N° 37. Resultados en función del trimestre de nacimiento, del alumnado escolarizado en 4° de la Educación primaria en el año que le corresponde. Distribución porcentual por niveles de logro.



El Gráfico N° 37 representa la distribución por niveles de logro del alumnado escolariza en el nivel que le corresponde según el trimestre de su nacimiento.

El 24,60% de la población nace en el primer trimestre, obtiene una puntuación media de 500 y una desviación típica de 238; el 25,63% nace en el segundo trimestre, obtiene la misma puntuación del grupo anterior y una desviación típica de 234; la población nacida en el tercer trimestre representa el 25,8% de la población, obtiene una media de 499 con una desviación típica de 243; y la nacida en el cuarto trimestre, representa el 24,18% de la población, la puntuación media es de 500 y la desviación típica de 243.

En todos los casos, la puntuación media está por encima de la media global, aunque las diferencias no son significativas. En cuanto a la distribución de la población en los distintos niveles de desarrollo:

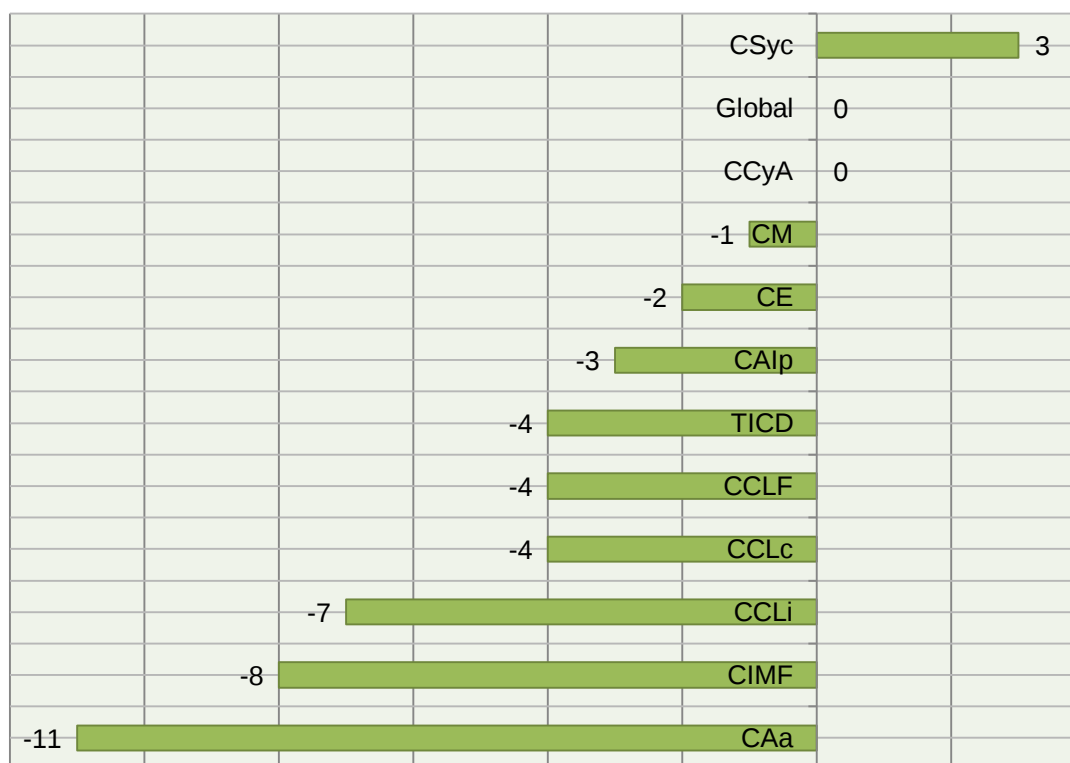
- En el nivel “bajo” e “intermedio bajo”, el porcentaje de población crece gradualmente del primer al último trimestre y concentra menos población que en el global.
- En los niveles “intermedio medio bajo y medio alto”, el comportamiento es inverso sin diferencias significativas.
- En los niveles intermedio “alto” y “alto” la poca población existente tiene un proporción mayor en los primeros trimestres del año.

LA FECHA DE NACIMIENTO NO INFLUYE SIGNIFICATIVAMENTE EN LOS RESULTADOS.

4.1.3 Resultados del alumnado extranjero.

Gráfico N° 38. Resultados del alumnado inmigrante en 4° de Educación primaria.

Puntuaciones medias.



El Gráfico Nº 38 representa la diferencia entre las puntuaciones medias del conjunto de la población y las del alumnado inmigrante. Este alumnado, 2348, representa el 10,94% de los evaluados, 0,37% menos que en la fase anterior.

Los inmigrantes representan el 11,31% del alumnado evaluado y sus resultados globales son idénticos a la puntuación media del conjunto. Sus resultados son mejores en la Competencia Social y ciudadana, iguales en la Competencia Cultural y artística y más bajos en el resto. Aumenta el error típico de la media al disminuir la población y la variabilidad del grupo es mayor. Las diferencias no son significativas en ningún caso.

Tabla Nº 50. Distribución por niveles de desarrollo de los inmigrantes en función de los resultados. Porcentajes.

	1	2	3	4	5	6	Media	Error típico	Desviación típica
Lingüística castellana	25,4 4	31,1 7	25,9 6	9,04	4,3 5	4,0 5	497	3,02	150
Lingüística L1	40,6 9	26,7 7	23,5 6	4,21	2,9 5	1,8 2	487	3,18	158
Lingüística L2	44,2 3	25,0 0	25,0 0	0,00	3,8 5	1,9 2	499	3,20	159
Matemática	29,8 6	37,2 4	25,2 3	6,52	0,9 9	0,1 7	499	3,65	181

Conocimiento e interacción del mundo físico	11,7 8	46,4 9	26,6 5	9,34	4,5 0	1,2 4	495	3,79	188
Cultural y artística	18,4 3	36,1 3	31,7 6	10,5 9	0,2 1	2,8 7	501	3,63	180
TIC	35,1 0	25,1 2	23,7 4	15,7 2	0,3 1	0,0 0	495	3,22	160
Social y ciudadana	11,6 4	42,3 2	39,2 8	5,73	0,9 8	0,0 4	504	4,37	217
Aprender a aprender	23,5 4	51,4 7	22,0 8	2,61	0,2 1	0,0 9	491	4,25	211
Autonomía e iniciativa personal	29,8 2	48,7 0	20,0 8	1,24	0,1 7	0,0 0	495	3,95	196
Emocional	16,6 3	46,4 5	32,7 6	3,59	0,5 1	0,0 4	500	4,29	213
Global Inmigrantes	12,8 7	55,0 7	29,8 0	1,96	0,3 0	0,0 0	498	4,76	236
Global conjunto.	6,74	42,3 5	43,9 9	6,75	0,5 7	0,0 2	498	1,52	223

La Tabla Nº 50 recoge la distribución porcentual por niveles de logro; la media y el error típico de la media y la desviación típica de la muestra del alumnado inmigrante. El alumnado inmigrante concentra un mayor porcentaje de población en el nivel “bajo” e “intermedio bajo” y menor en el resto de niveles “intermedios” y “alto”.

EL ALUMNADO INMIGRANTE OBTIENE LA MISMA POBLACIÓN GLOBAL AUNQUE SITÚA UN MAYOR PORCENTAJE DE ALUMNADO EN LOS NIVELES MÁS BAJOS.

4.1.4 Resultados obtenidos por el alumnado que cursa enseñanzas bilingües.

Tabla Nº 51. Niveles de logro del alumnado en la Competencia en Comunicación lingüística según las enseñanzas que reciben. Porcentajes.

		1	2	3	4	5	6	Media	Error típico	Desviación típica
CCLC	Secciones	5,8	11,7	25,5	27,2	14,3	15,4	501	3,47	158
	Media	16,7	24,5	27,8	13,4	8,2	9,3	501	0,95	139
	Resto alumnado	16,6	24,5	27,9	13,3	8,3	9,5	501	1,00	139
CCLI	Secciones Inglés	21,7	39,4	20,9	6,9	5,6	5,2	500	3,87	158
	Media	34,5	25,7	20,2	12,7	3,9	2,8	494	1,04	151
	Resto alumnado	34,5	25,7	20,1	12,8	3,9	2,9	494	494	150

La Tabla Nº 51 registra las niveles de logro, las puntuaciones medias y la desviación típica de las Competencias en Comunicación lingüística castellana e inglés según cursen o no enseñanzas bilingües.

En el caso del castellano, no existen diferencias en la puntuaciones medias entre el alumnado que cursa estas enseñanzas y el resto, pero el alumnado bilingüe (francés o inglés) concentra menos población en el nivel “bajo” y más en el nivel “alto” (once puntos en cada caso).

Los alumnos con enseñanza bilingüe en inglés obtiene un puntuación media superior en seis puntos al resto, localiza catorce puntos menos población en el nivel “bajo” y dos puntos más en el nivel “alto”. Las diferencias no son significativas.

EL DOMINIO DE LAS DESTREZAS DE LEER Y ESCUCHAR DETERMINA DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS ENTRE EL ALUMNADO SEGÚN CURSE O NO ENSEÑANZAS BILINGÜES. EL ALUMNADO QUE CURSA ENSEÑANZA BILINGÜES REDUCE SU PROPORCIÓN EN EL NIVEL BAJO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA CASTELLANA.

4.1.5 Resultados obtenidos en función de las expectativas sobre su capacidad de estudio de las familias, los tutores y los propios alumnos.

Tabla Nº 52. Resultados del alumnado en función de las expectativas hacia su capacidad de estudio en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.

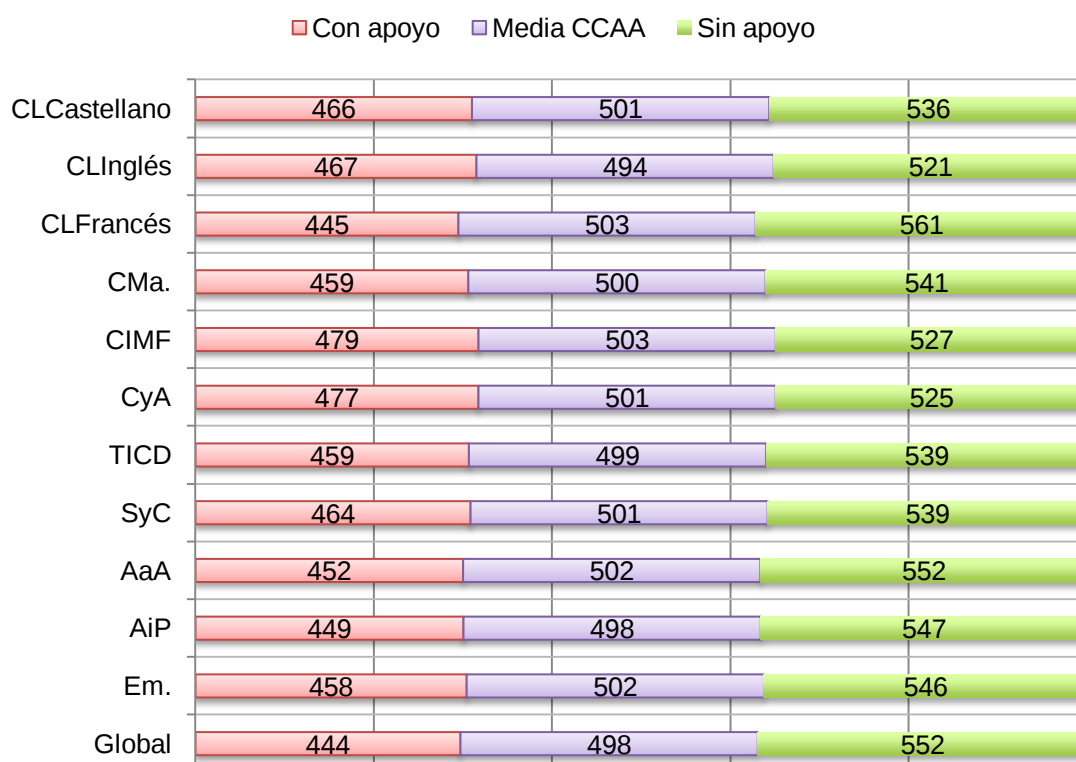
	Familias	Alumnos	Tutores
Capacidad y esfuerzo.	551	540	502
Capacidad diferenciada	498	491	498
Capacidad sin esfuerzo	488	490	495
Dificultades	433	447	492

La Tabla Nº 52 recoge las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en función de las expectativas que las familias, los tutores y los propios alumnos tienen hacia sus capacidades. La media, en todas las fuentes, es más alta cuando las expectativas sobre la capacidad y el esfuerzo son superiores.

LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO SOBRE SU PROPIA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE, LAS DE LAS FAMILIAS Y LOS TUTORES INFLUYEN EN LOS RESULTADOS.

4.1.6 Resultados obtenidos en función de las medidas de apoyo recibidas.

Gráfico N° 39. Resultados obtenidos y medidas de apoyo en 4° de Educación primaria. Puntuaciones medias.



El Gráfico N° 39 describe las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado que recibe apoyo (1600, el 7,45% del alumnado evaluado) en contraste con el que desarrolla sigue un proceso de enseñanza y aprendizaje normalizado y con la puntuación global.

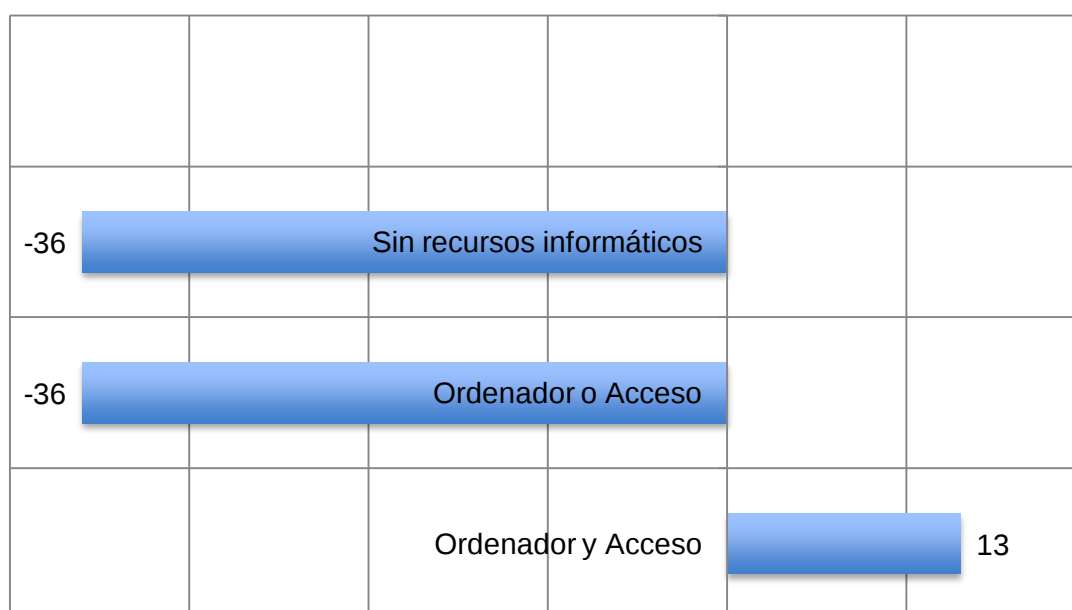
Los resultados son significativamente más bajos para el alumnado con apoyo sea cual sea su modalidad (70% refuerzo y 30% currículo diferenciado).

Las diferencias son relevantes, tanto, en las Competencias básicas objeto de refuerzo (lingüísticas y matemática), como, en aquellas que demuestran el desarrollo de capacidades afectivas y sociales.

EL ALUMNADO QUE RECIBE APOYO ESPECÍFICO, OCHO DE CADA CIEN, OBTIENE PUNTUACIONES MEDIAS SIGNIFICATIVAMENTE MÁS BAJAS EN TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

4.1.7 Resultados obtenidos en función del uso que hacen de las herramientas informáticas como apoyo al estudio en casa.

Gráfico N° 40. Resultados del alumnado en función de los recursos informáticos disponibles en casa en 4° de Educación primaria. Puntuaciones medias.



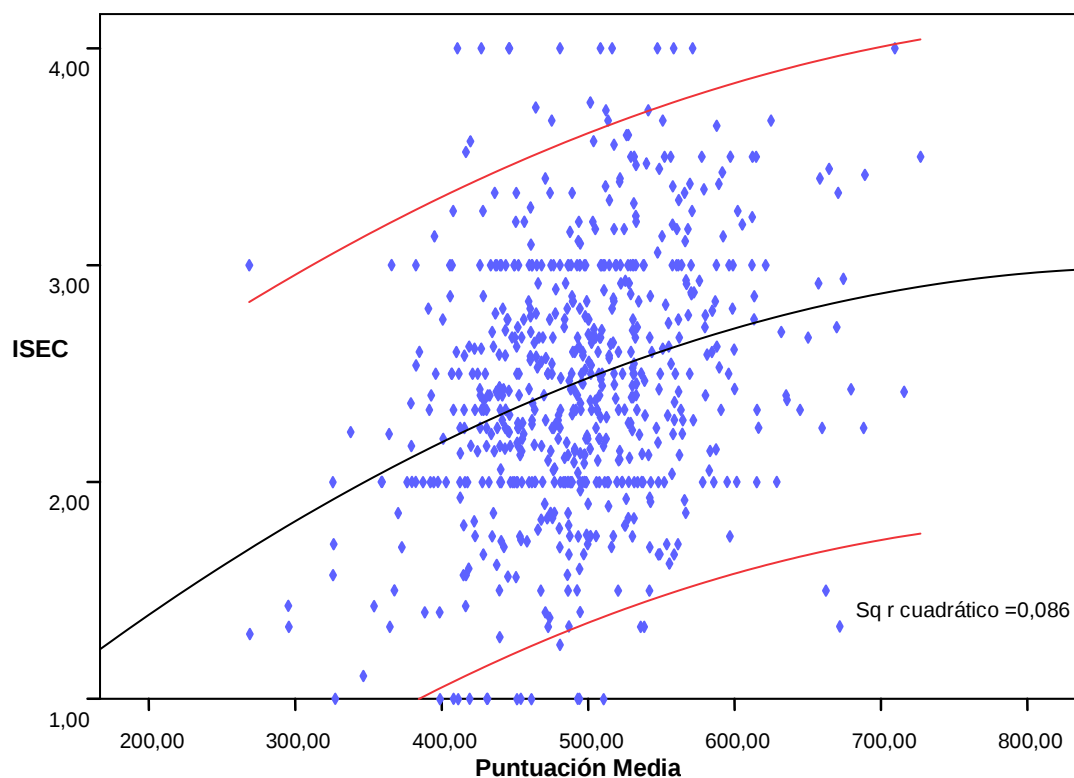
El Gráfico N° 40 recoge los resultados obtenidos por el alumnado en función del “uso del ordenador” y de la “disponibilidad de acceso a Internet”. La puntuación media de los 4908 alumnos que responden a los cuestionarios es de 511, trece puntos por encima de la puntuación global (498). Los alumnos que cumplen con ambos criterios, el 65,22%, obtienen una puntuación media de 524; los que cumplen con uno, el 17,46%, 475; y los que no cumplen con ninguno, 17,32%, 475.

LOS ALUMNOS QUE RESPONDEN AL CUESTIONARIO Y DISPONEN DE ORDENADOR Y ACCESO A INTERNET OBTIENEN MEJORES RESULTADOS.

4.2 Variables asociadas al centro docente.

4.2.1 Resultados de los centros por el “ISEC”.

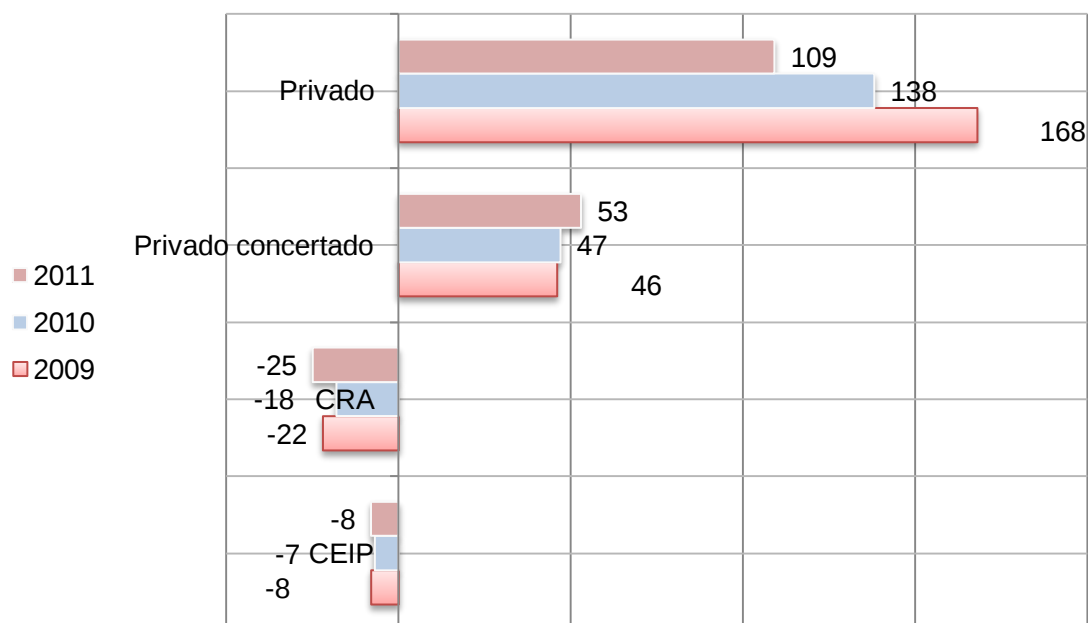
Gráfico N° 41. Curva de regresión de los centros docentes en función de ISEC.



El Gráfico N° 41 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”. En el mismo 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.

LA LIMITADA INFORMACIÓN RECOGIDA Y EL POSIBLE SESGO DE LA RESPUESTA LIMITAN EL VALOR DE ESTA VARIABLE PARA INTERPRETAR LOS DATOS.

4.2.2 Resultados por la tipología de los centros docentes.

Gráfico N° 42. Resultados de los centros docentes en función de su tipología en 4º de Educación primaria. Puntuaciones globales medias. Contraste con la fase del 2009.

El Gráfico N° 42 representa las puntuaciones globales obtenidas por los distintos tipos de centros docentes en contraste con las obtenidas en las fases anteriores. En todas las fases, las puntuaciones globales son significativamente más altas en los centros privados y más bajas en los CRA. Los resultados en las distintas fases son estables en los CEIP, CRAs y Centros privados concertados.

Tabla N° 53. Puntuaciones medias obtenidas por Competencias básicas según la tipología de los centros docentes.

	CEIP	CRA	Medias	Concertado	Privado
CCL Castellano	497	485	501	516	524
CCL Inglés	496	484	494	524	522
C Matemática	493	482	500	534	539
Conocimiento e interacción con el mundo físico	495	483	503	526	528
Cultural y artística	496	483	501	523	525
TICD	499	490	499	508	534
Social y Ciudadana	500	502	501	499	531
Aprender a aprender	496	481	502	525	554
Autonomía e iniciativa personal	496	485	498	523	548
Emocional	494	478	502	533	571
Global	490	473	498	551	607

La Tabla Nº 53 recoge las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las Competencias básicas según su tipología de los centros docentes.

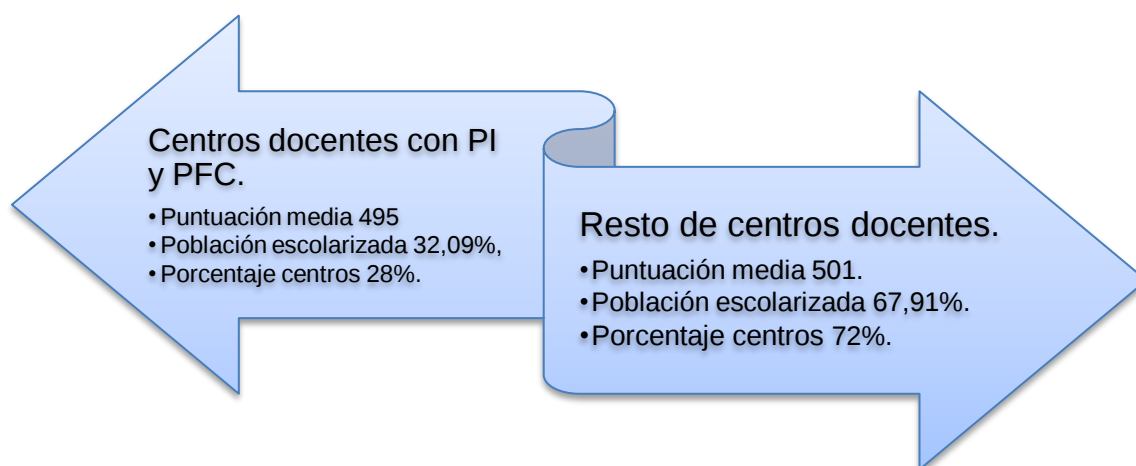
Los centros privados obtienen las puntuaciones más altas en todas las Competencias básicas salvo en la Competencia en Comunicación lingüística en Inglés y las diferencias son significativas respecto de la media en todos los casos. Los Centros privados concertados obtienen puntuaciones significativamente más altas que la media en las Competencias en Comunicación lingüística en Inglés, Matemática, Autonomía e iniciativa personal y Emocional; y por debajo de la media en la Competencia social y ciudadana.

Las puntuaciones medias de los CEIP están por debajo de la media en todas las Competencia básicas salvo en Comunicación lingüística en Inglés que la supera y las de los CRA están por debajo de la media salvo en la Competencia Social y ciudadana que la supera. Las diferencias con respecto a la media global no son significativas en ninguno de los casos.

LA TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS DOCENTES DETERMINA DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS RESULTADOS.

4.2.3 Resultados en función de la participación de los centros docentes en programas de formación e innovación.

Gráfico Nº 43. Resultados y distribución porcentual de centros docentes en función de su participación en Programas de formación en centros y proyectos de innovación en el año académico 2009-2010.

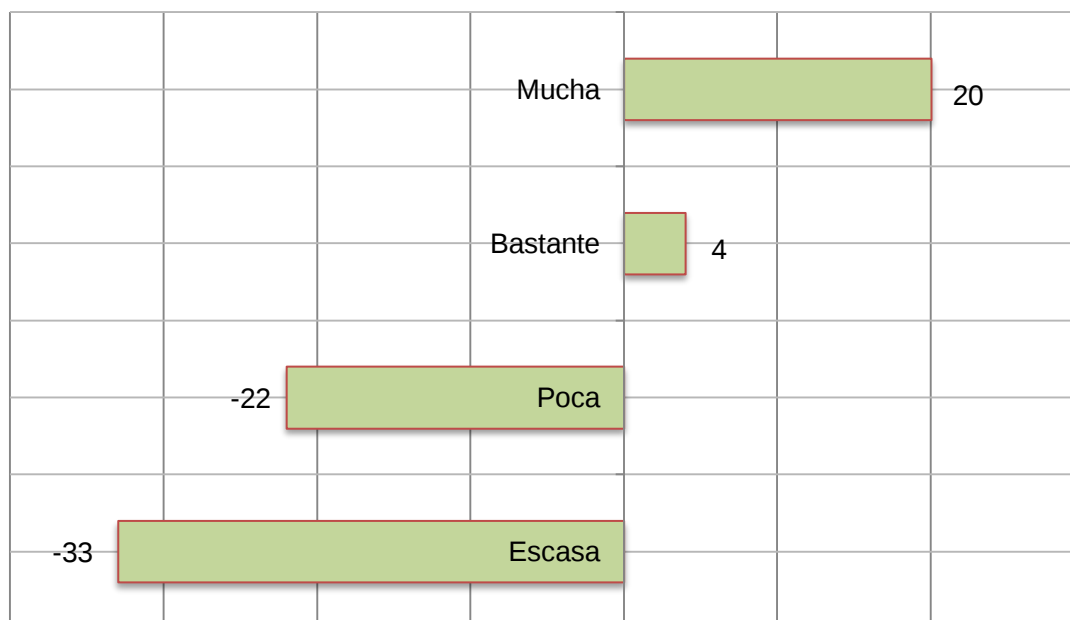


El 28% de los centros docentes desarrollaron Programas de Innovación educativa y/o Programas de Formación en el 2009-2010 y escolarizaron al 32,09% del alumnado evaluado. La puntuación media obtenida por estos alumnos está 3 puntos por debajo del promedio de la población y 6 puntos del resto de los centros docentes. Las diferencias no son significativas.

LAS INNOVACIONES PUESTAS EN MARCHA EN LOS CENTROS DOCENTES NO SE TRADUCEN DE FORMA INMEDIATA EN LA MEJORA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR SUS ALUMNOS EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

4.2.4 Resultados de los centros docentes en función de la participación de las familias en la tutoría.

Gráfico N° 44. Resultados del alumnado en función de la valoración que hacen los tutores de la participación de las familias de su grupo. Puntuaciones medias.



El Gráfico N° 44 representa los resultados obtenidos por los grupos clase según la opinión que el tutor tiene de la participación de las familias. Distribuida la población en una escala de “escasa” a “muchas” los resultados son significativamente más bajos en aquellos grupos en los que las familias participan “poco” o “escasamente”.

LA PARTICIPACIÓN EN LA TUTORÍA DE LAS FAMILIAS INFLUYE EN LOS RESULTADOS.

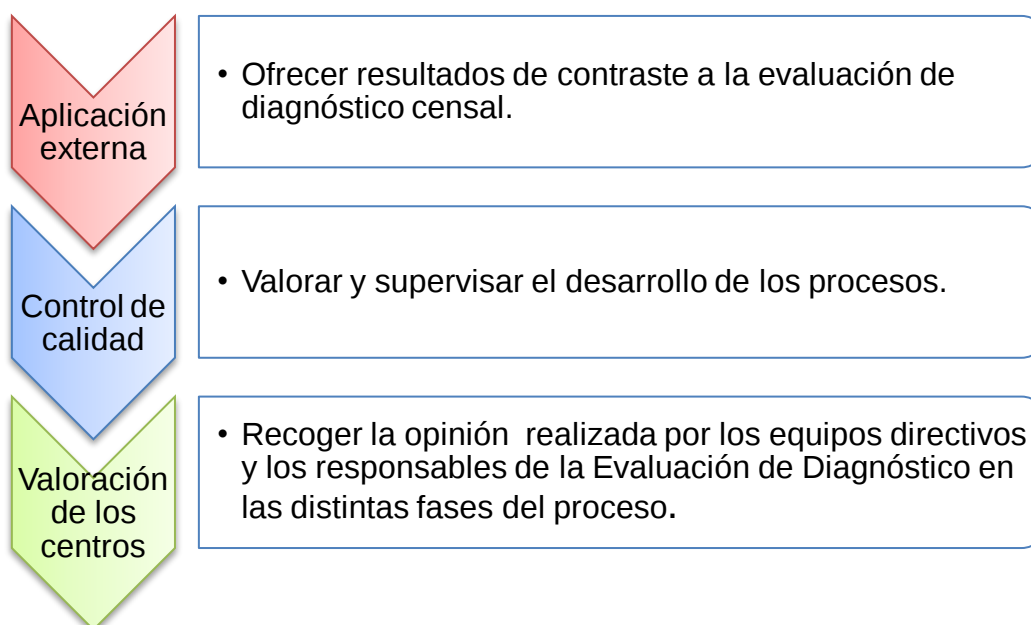
5ª Parte.
Metaevaluación.

5 Quinta parte. Metaevaluación.

La quinta parte recoge la información relevante 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 y la desarrolla la “Resolución de 28 de octubre de 2010 de la Viceconsejería de Educación y Cultura por la que se modifica y actualiza, 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 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y se establecen las instrucciones para su aplicación en el año académico 2010-2011”.

La “Metaevaluación” se concreta en tres actuaciones cuyos objetivos son:



5.1 Contenido: Sistema de indicadores.

El sistema de indicadores se organiza, tal y como recoge la Tabla Nº 43, en siete dimensiones y treinta y dos indicadores.

Tabla Nº 54. Contenido de la metaevaluación: dimensiones e indicadores.

Dimensión 1. Información y difusión.

1. Conocimiento de la Resolución actualizada y acceso a las Instrucciones.
2. Uso de las ejemplificaciones.
3. Información a las familias.

Dimensión 2. Acceso a la aplicación informática y a los materiales.

4. Aplicación de la Guía de uso del módulo Delphos.
5. Procesos de inscripción del alumnado.
6. Habilitación de responsables y correctores.
7. Descarga y edición de los materiales.
8. Actualizaciones de los recursos informáticos.

9. Respeto a la confidencialidad.
Dimensión 3: Aplicación.
10. Organización del proceso: días y tiempo diario.
11. Tiempo estimado por UdE.
12. Disponibilidad de los recursos de apoyo.
13. Responsables de la aplicación: tutores/otros.
14. Organización de la UdE: “Hablar y conversar”. Recursos técnicos utilizados
15. Adaptaciones de materiales realizadas.
16. Cuestionarios de familias y alumnos: tipo de entregas y ayudas dadas. Programa Papás.
17. Cuestionarios del profesorado: acceso.
Dimensión 4: Corrección y registro.
18. Criterios de selección de los correctores: número y días utilizados.
19. Uso de los manuales de corrección y aplicación.
20. Vaciado de datos: duración y problemática.
Dimensión 5. Gestión, contenido, formato y difusión de informes.
21. Proceso de edición.
22. Formato de cada tipo de informe.
23. Plazo de elaboración.
24. Plazo de entrega a las familias. Procedimiento de entrega.
25. Difusión a otros miembros de la comunidad educativa.
26. Consulta del documento “Claves para interpretar los informes de la Evaluación de Diagnóstico y establecer líneas de mejora”.
Dimensión 6. Control y análisis de la evaluación.
27. Análisis del centro: responsables.
28. Líneas de mejora.
29. Supervisión de la Inspección de educación.
Dimensión 7. Procesos de aplicación externa.
30. Organización: desarrollo, corrección y análisis
31. Resultados globales.
32. Resultados por niveles de desarrollo.

5.2 Metodología.

La metaevaluación utiliza como fuentes, la opinión de una muestra representativa de los Equipos directivos; el análisis de las consultas realizadas por los centros docentes; la “aplicación externa” de Unidades de Evaluación y las observaciones de los aplicadores y correctores de los CEP y CRAER responsables y el control de calidad de los procesos de organización, aplicación y corrección en los centros docentes de la Inspección de Educación.

5.2.1 Muestras iniciales y finales.

5.2.1.1 Centros docentes.

Tabla Nº 55. Muestra inicial de centros docentes.

Tipo de Centro	Total	Aplicación externa	Control de calidad	Muestra propia	Total	%
CEIP	596	31	80	215	326	54,7
CRA	76	7	10	31	48	63,2
Privados concertados.	110	6	21	24	51	50,0
Total.	782	44	111	270	425	54,35

La Tabla Nº 55 recoge el total de la muestra seleccionado en el proceso de metaevaluación y que alcanza el 54,35% del total de los centros docentes.

Los 44 centros docentes en los que se realiza la “aplicación externa”, 69% del total, son seleccionados al azar. Los 111 centros docentes en los que la Inspección de Educación realiza el control de calidad de los procesos son seleccionados por los servicios provinciales con el criterio y de uno por supervisor.

Los 270 centros docentes, cuyos equipos directivos y responsables de la Evaluación de diagnóstico responden de forma colectiva al cuestionario de opinión, son representativos del conjunto de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, con un error de estimación del 0,05 %. Como criterios para la selección de la muestra se han utilizado: el no haber participado previamente en la muestra propia, la incorporación de todos aquellos centros docentes que han realizado adaptaciones de los materiales de evaluación y la distribución porcentual de los distintos tipos de centros en función de su proporcionalidad. En las tres fases de la Evaluación de Diagnóstico se recoge la opinión del 100% de los centros docentes.

Tabla Nº 56. Muestra inicial y final de la consulta propia.

Tipo de Centro		Población	Muestra		
			Inicial	Final	% Respuesta
Públicos	CEIP	596	215	153	71,1
	CRA	76	31	22	71,0
Privados concertados.		110	24	19	70,1
Total.		782	270	194	71,8 ³⁵

La Tabla Nº 56 recoge la diferencia existente entre la muestra inicial y la final según la respuesta a los cuestionarios. En el resto de las muestras no existe variación relativa al número de centros docente. La respuesta en línea se realiza entre el 1 de abril y el 6 de mayo de 2011, ambos inclusive. La pérdida muestral es del 29,2%. El porcentaje de respuesta se incrementa en relación con la fase del 2010 (64,41%) aunque no alcanza el 80% del 2009.

Responde el 88,2% de los centros docentes con adaptaciones³⁶ y el 52,9% (128) realiza observaciones (64,41% en el 2010 y 58,42% en el 2009). Se mantiene la participación de los CEIP y se incrementa la de los CRAs y Privados concertados.

³⁵ Se reciben 245 (72,3%) y son válidos 242 (71,4%).

³⁶ 15 de 17 en Educación primaria .

5.2.1.2 Muestra de grupos y alumnado participantes en la aplicación externa. Observaciones.

El programa de aplicación de la muestra externa, "EVALUACIÓN EXTERNA. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. DISEÑO E INSTRUCCIONES. FASE 2011", se pone en marcha el 17 se remite por correo electrónico a los CEP y CRAER. El siete de abril se elabora un primer informe-resumen de los registros de la aplicación y corrección.

Tabla Nº 57. Alumnado y grupos participantes en 4º de Educación primaria.

	Inicial	Final	%
Alumnos	1680	1666	99,2
Grupos	85		100

La Tabla Nº 57 registra la participación de alumnado y grupos. La aplicación, inicialmente programada en 85 grupos y 1680 alumnos, se realiza a 1666 alumnos (99,2%) en el 100% de los grupos. En un 40% de los centros de Educación primaria coinciden los datos de los alumnos teóricos con los alumnos reales.

Tabla Nº 58. Alumnado de 4º de la Educación primaria participante en cada una de las UdEs.

UdE	Inicial	Final
1. Escuchar (Inglés)	131	128
2. Leer (Inglés)	209	206
3. Creación artística	192	219
4. Proyectos	189	187
5. TIC	203	200
6. Actúo	190	170
7. Mundo social	189	188
8. Mundo tecnológico	184	181
9. Hablar y conversar	193	187

La Tabla Nº 58 recoge la población participante en la muestra externa en cada una de las ocho Competencias básicas. La selección de la población por Unidad de Evaluación, 186 alumnos, se realizó para que la muestra fuera representativa estadísticamente con un error de estimación del 0,05%. Este criterio inicial se cumple en seis de las nueve Unidades de Evaluación.

La población participante, 21258 alumnos en 4º de Educación primaria eleva el número de alumnos a 201 lo que limita la representatividad de los resultados a tres UdEs en el primero de los casos.

5.2.2 Control de calidad³⁷.

La coordinación con la Inspección de Educación se inicia el 10 de enero con el envío de las Instrucciones, continúa con la su comunicación por parte de la misma de la muestra seleccionada y entre el 21 y el 28 de febrero se reciben los listados).

³⁷ Pendiente de incorporación.

Las Instrucciones de la Inspección General de Educación concretan las actuaciones a desarrollar por los servicios provinciales, antes, durante y después del proceso en los centros docentes de la muestra.

5.2.3 Calendario, consultas y aportaciones de los centros docentes.

El Anexo II de la Resolución de 28 de octubre de 2010, publicada el 8 de noviembre, recoge la planificación de los distintos procesos de la Evaluación de Diagnóstico.

La **PRUEBA PILOTO** se realiza en octubre, el informe de resultados se publica en diciembre³⁸. Las radiografías de las UdEs no aplicadas se publican el 18 de enero y el 25 de abril, las aplicadas. Las primeras “**EJEMPLIFICACIONES**” se publican en el mes de diciembre y el 25 de abril las de las UdEs aplicadas.

El proceso de **NORMALIZACIÓN**, programado en diciembre, se cierra por parte de la OdE el 12 de enero con los indicadores y el 31 de enero con el envío de las líneas de crecimiento, aunque se comprueban errores una vez que los centros inician la edición de los Informes, el 9 de marzo, y no quedan resueltos hasta el 30 de marzo.

LAS INSTRUCCIONES DE ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. FASE 2011”, se remiten a los centros docentes con una carta del Viceconsejero de Educación y Cultura, el 12 de enero.

La **INSCRIPCIÓN** de los alumnos y la habilitación de responsables y correctores se inician el 11 de enero, aunque el proceso no lo se cierra en la totalidad de los centros docentes hasta el 22 de febrero.

Los “**CUESTIONARIOS DE CONTEXTO**”, cerrados en enero, se habilitan el 2 de febrero al demorarse la decisión de utilizar, junto con la solicitud de admisión, Delphos Papás hasta el 28 de enero. El 31 de enero se pone a disposición de los centros docentes un modelo de la carta a familias; el uno de febrero una entradilla para el acceso a los cuestionarios en Papás y el 20 de febrero, ante las numerosas demandas realizadas, el Servicio de Delphos elabora el documento “**Papás 2.0. Plataforma educativa. Guía de primeros pasos. Coordinador de Papás**” que la OdE remite a todos los centros docentes que imparten primaria junto a la comunicación del acceso a los materiales de aplicación de 4º de Educación primaria. El 11 de febrero queda parcialmente resuelto el acceso de los centros privados a papás. El plazo permanece abierto más allá del tiempo previsto, febrero y marzo, hasta el 14 de abril.

La “**GUÍA DE USO DEL MÓDULO DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN DELPHOS**” se remite un primer modelo a los centros docentes el 17 de enero, pendiente de actualizar las actuaciones con PAPAS, y el definitivo el 31 de enero.

El documento “**CLAVES PARA INTERPRETAR LOS INFORMES DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y ESTABLECER LÍNEAS DE MEJORA**” se publica el 8 de febrero.

El **ACCESO A LOS MATERIALES** se realiza, de acuerdo con lo planificado, el 14 de febrero para de 2º de la ESO y el 21 de febrero para 4º de la Educación primaria. El 24 de febrero se publica una corrección de errores del Manual de Educación primaria.

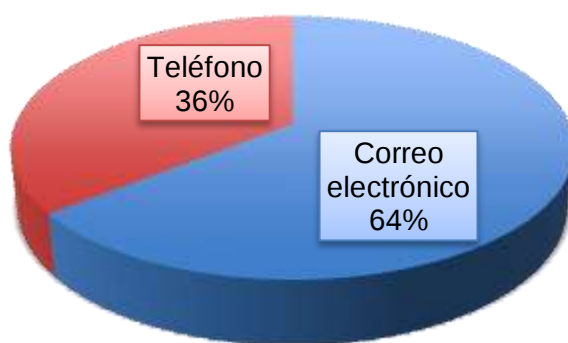
La **APLICACIÓN** se realiza del 21 al 25 de febrero en 2º de la ESO y del 28 de febrero al 4 de marzo en 4º de Educación primaria.

³⁸ “*Informe de la aplicación y resultados de la Prueba Piloto*”. OdE, diciembre de 2010.

Los centros docentes cuentan con el mes de marzo para los **PROCESOS DE CORRECCIÓN Y REGISTRO** y el mes de abril para la **EDICIÓN DE LOS INFORMES**. Los errores detectados en la respuesta de la aplicación informática paralizan el proceso de edición de los informes individuales entre el 14 y el 24 de marzo. El cinco de abril están operativas las medias de la CCAA y pueden los centros editar el Informe general. El 14 de abril deja de estar operativo el registro de datos aunque se habilita de nuevo entre el 26 y el 29 para cuatro centros que no lo habían cerrado.

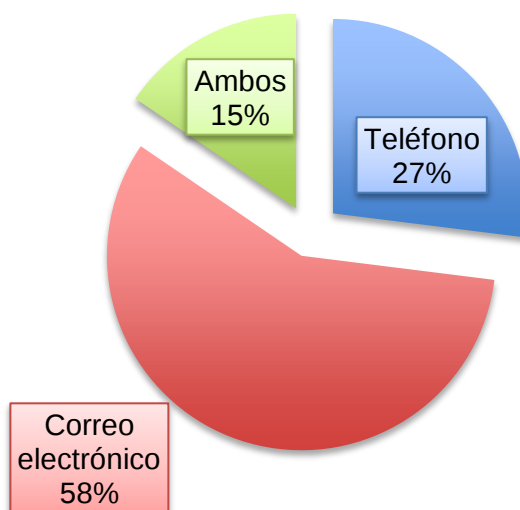
El 29 de abril se recibe una primer registro incompleto de los datos generales y el 10 de mayo el segundo para poder elaborar el informe regional.

Gráfico N° 45. Consultas de los centros docentes recibidas en el OdE. Evaluación de Diagnóstico 2011.



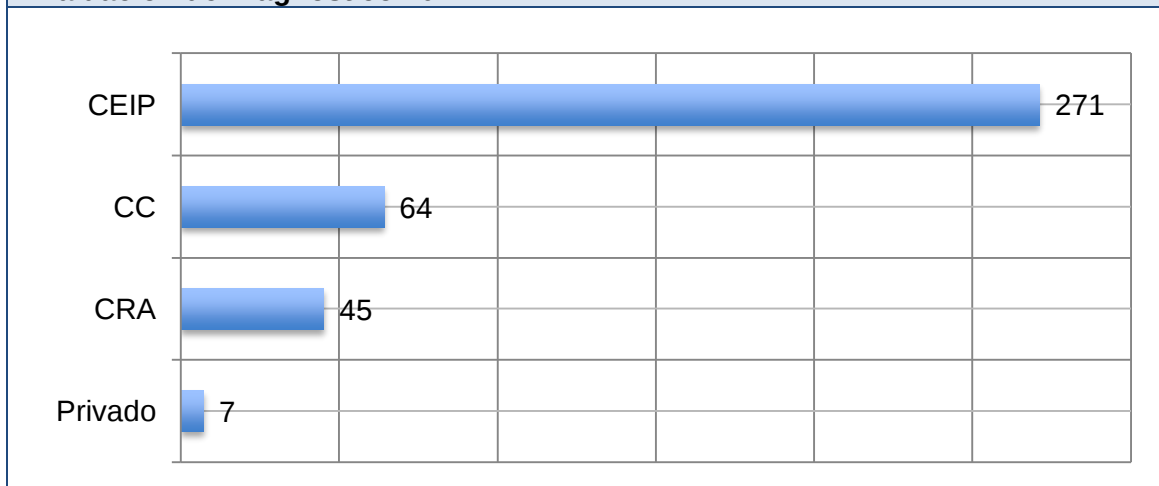
En este contexto se responde, tal y como recoge el Gráfico N° 45, a 1029 consultas. El 36% por vía telefónica (368) y el 64% por correo electrónico. El número de consultas supera las recibidas en las fases anteriores.

Gráfico N° 46. Centros docentes que realizan consultas. Evaluación de Diagnóstico 2011.



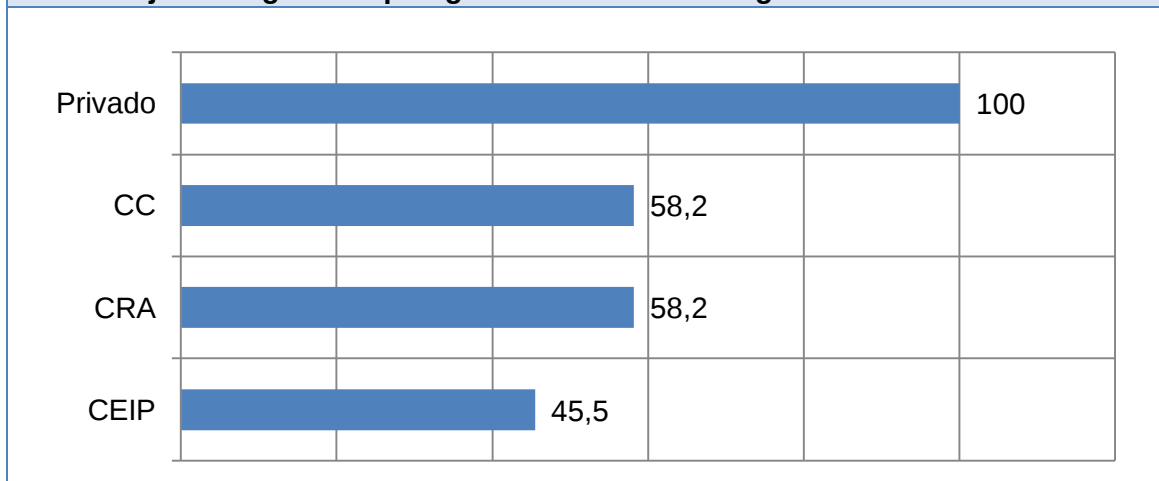
El Gráfico Nº 46 representa la participación de los centros docentes según la vía de consulta utilizada. El 53% del total de centros docentes existentes realizan alguna consulta (530). Cuatro de cada diez utilizan el teléfono (225) y siete, el correo electrónico. Cada centro docente promedia dos consultas aunque algunos llegan a las seis.

Gráfico Nº 47. Tipología de los centros docentes que realizan consultas. Evaluación de Diagnóstico 2011.



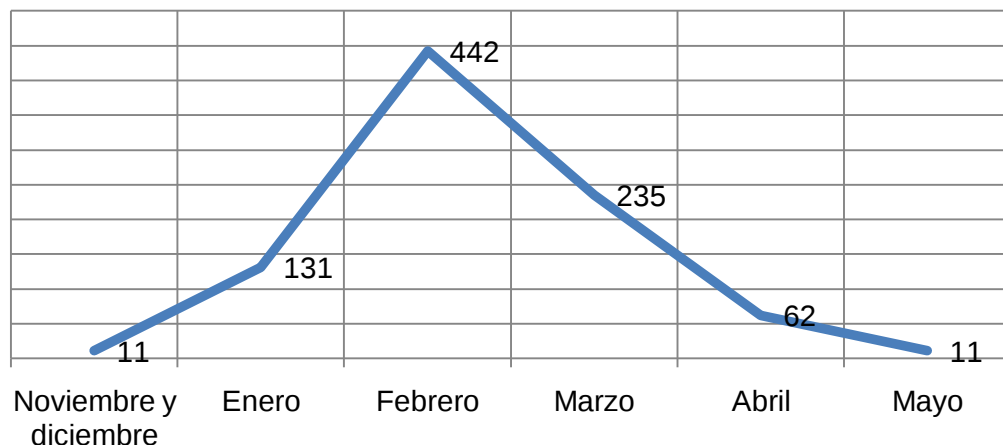
El Gráfico Nº 47 recoge el origen de las consultas según la tipología de los centros docentes. El peso porcentual de la tipología de los centros docentes en el total de los centros que realizan consultas es del 51,13% para los CEIP, el 12,07% para los Centros privados concertados, el 8,49% para los CRA y el 1,30% para los privados.

Gráfico Nº 48. Representatividad de los centros docentes que realizan consultas en el conjunto según su tipología. Evaluación de Diagnóstico 2011.



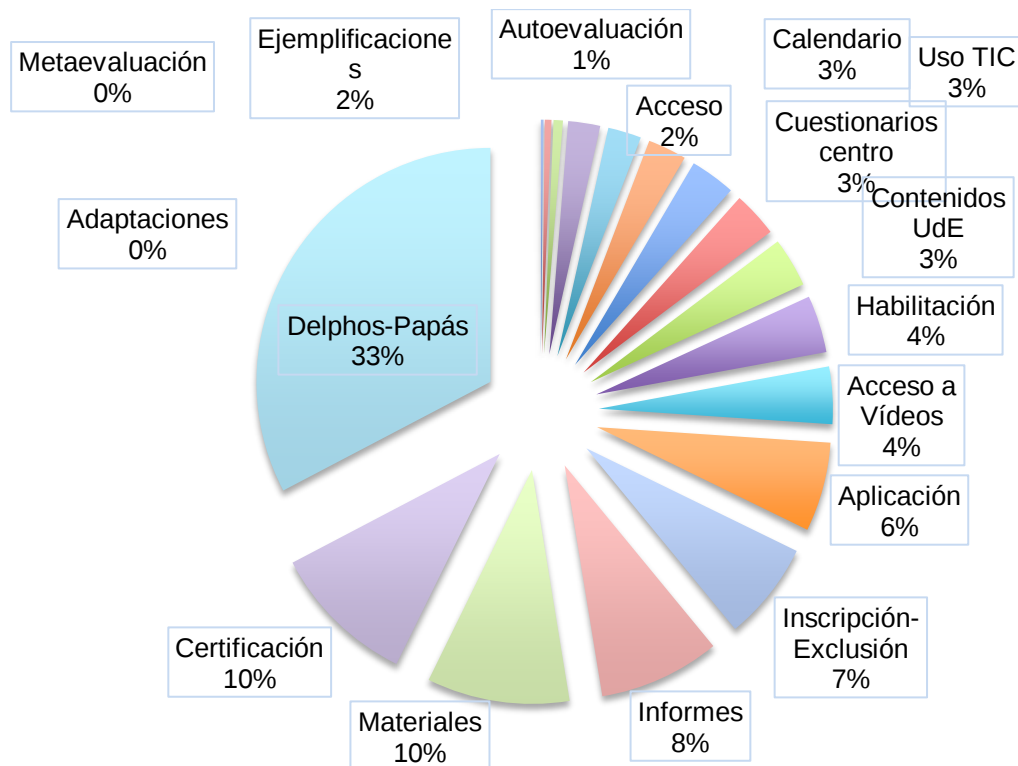
El Gráfico Nº 48 recoge el porcentaje de centros que realizan consultas según el total de los centros docentes de cada una de las tipologías. Todos los privados realizan consultas dado el carácter singular y puntual de su adscripción a Delphos; seis de cada diez CRA; y entre cuatro y cinco CEIP.

Gráfico N° 49. Distribución temporal de las consultas y respuestas.



El Gráfico N° 49 representa la temporalidad de las demandas. El mes de Febrero, coincidiendo con los procesos de acceso a los cuestionarios y materiales y con la aplicación es en el que se concentra un mayor número de consultas. En segundo lugar está Marzo por el registro de resultados y la edición de los informes y en tercero, Enero, por la recepción de las Instrucciones y los procesos de inscripción y habilitación.

Gráfico N° 50. Distribución porcentual de las consultas en función de los procesos.



El Gráfico Nº 50 recoge la distribución porcentual del contenido de las consultas realizadas. Cinco de cada diez consultas están relacionadas con el acceso y uso de Delphos –Papas (33%), la certificación de los aplicadores y correctores (10%) y los materiales de la evaluación (10%). El 5% restante se distribuye entre el resto de tareas, con una mayor proporción para los Informes, la Inscripción y la aplicación.

Por último, se reciben once aportaciones de centros docentes (18% CEIP) y del Seminario de Equipos directivos de un Centro de Profesores (Anexo IV). Todos ellos reciben una respuesta de reconocimiento y el análisis de las observaciones realizadas. Más allá de su limitada representatividad estadística (el 1% de los centros docentes, tres menos que en el 2010 y once menos que en la primera fase), aportan una información descriptiva valiosa para mejorar. Criterios de adecuación al nivel o al calendario o la ausencia de determinados contenidos son los temas habituales con especial relevancia para los idiomas. Con un menor peso se incluyen observaciones relacionadas con la corrección de las tareas con formato abierto, la mejora de las formulaciones y la positiva valoración de algunas de las UdEs.

5.3 Descripción de los resultados.

5.3.1 Información y difusión.

El nivel de información y difusión se valora a través de tres indicadores, dos de ellos sobre el conocimiento por parte de los responsables del centro docente de la normativa y las instrucciones y el otro, relacionado con su difusión a las familias del alumnado participante.

5.3.1.1 Información de la Resolución de 28 de octubre de 2010 y de las Instrucciones.

Tabla Nº 59. Nivel de información sobre las instrucciones. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguno	0,0	0,0	0,0	0,0
Poco.	10,5	4,5	26,3	13,2
Bastante.	73,2	68,2	68,4	70,7
Mucho.	16,3	27,3	5,3	16,1

La Tabla Nº 59 registra la valoración del nivel de información sobre los procesos globalmente, por tipología de los centros docentes y según el uso de los materiales adaptados.

La **RESOLUCIÓN DE 28 DE OCTUBRE DE 2010**, se publica el 8 de noviembre y se remite a los centros docentes por correo electrónico. El 10% de las consultas realizadas tiene que ver con su contenido y en concreto con el derecho a la certificación. **LAS INSTRUCCIONES DE ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. FASE 2011**", se remiten a los centros docentes con una carta del Viceconsejero de Educación y Cultura, el 12 de enero.

El 70,7% valora con "bastante" el nivel de información, el 16,1% con "mucho", cinco puntos más que en la fase anterior y el 13,2% con "poca" (igual porcentaje que en la fase anterior). Los CRAs superan el promedio de "mucho"; los CEIP el de "bastante" y los Centros privados concertados el de "poca".

5.3.1.2 Uso de las ejemplificaciones.

Gráfico N° 51. Uso de las ejemplificaciones.

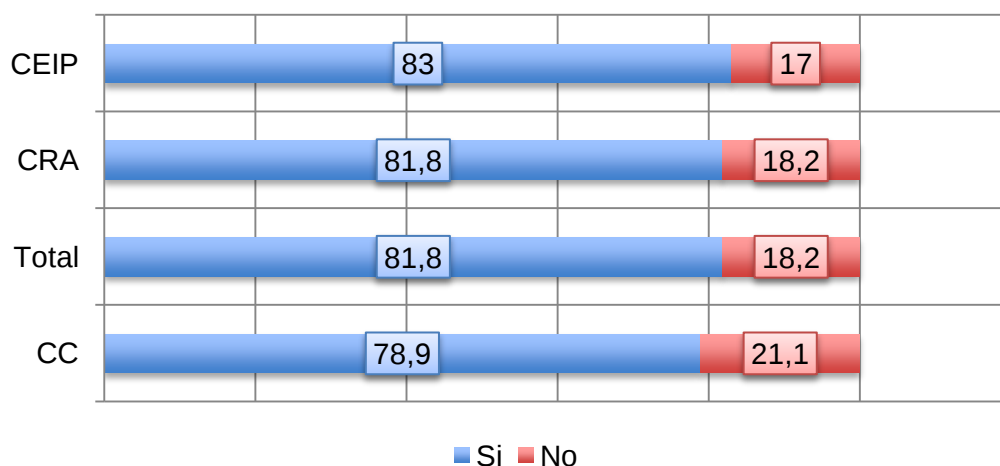


Tabla N° 60. Valoración de la frecuencia de uso de las ejemplificaciones. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
No responde	10,5	4,5	21,1	10,7
Ninguna.	5,2	9,1	0,0	5,4
Poca.	24,8	36,4	31,5	28,1
Bastante.	56,2	36,4	47,4	51,2
Mucha.	3,3	13,6	0,0	4,5

El Gráfico N° 51 y la Tabla N° 60 representan el uso y la valoración que hacen los centros docentes de las **EJEMPLIFICACIONES** publicadas en el mes de diciembre. El 2% de las consultas hacen referencia a ellas. Ocho de cada diez centros docentes las utilizan, uno más que en la fase anterior. Seis de cada diez las utilizan “bastante” o “muchas”, un punto más que en la fase anterior. Los CEIP, CRA, superan ambos promedios.

5.3.1.3 El procedimiento de información de las familias sobre la puesta en marcha de la Evaluación de diagnóstico.

Tabla N° 61. Información a las familias del inicio del proceso. Procedimiento. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Comunicación postal	17,6	31,8	42,1	30,6
A través del alumno	14,4	18,2	21,1	17,8
Reunión informativa	64,7	45,5	31,6	48,3

Otros ³⁹	3,3	4,5	5,3	3,3
---------------------	-----	-----	-----	-----

La Tabla N° 61 registra los procedimientos utilizados para informar a las familias según las decisiones tomadas por los centros docentes en el uso de su autonomía.

Globalmente, cinco de cada diez los convocan a una reunión informativa, tres utilizan la comunicación postal y dos le entregan la información al alumno. El peso de las “reuniones informativas” se incrementa en los CEIP, está cerca del promedio en los CRA y es más limitado en Centros privados concertados. La tendencia es la misma que en las fases anteriores.

5.3.2 Acceso a la aplicación informática y a los materiales.

Los procesos de habilitación y acceso a los materiales se valoran con seis indicadores: uso de las orientaciones de la aplicación, inscripción, habilitación, descarga y edición de materiales, acceso a los vídeos y el respeto a la confidencialidad.

5.3.2.1 Consulta de la “Guía de uso del módulo Delphos”.

Gráfico N° 52. Uso de la Guía de aplicación del módulo Delphos. Porcentaje.

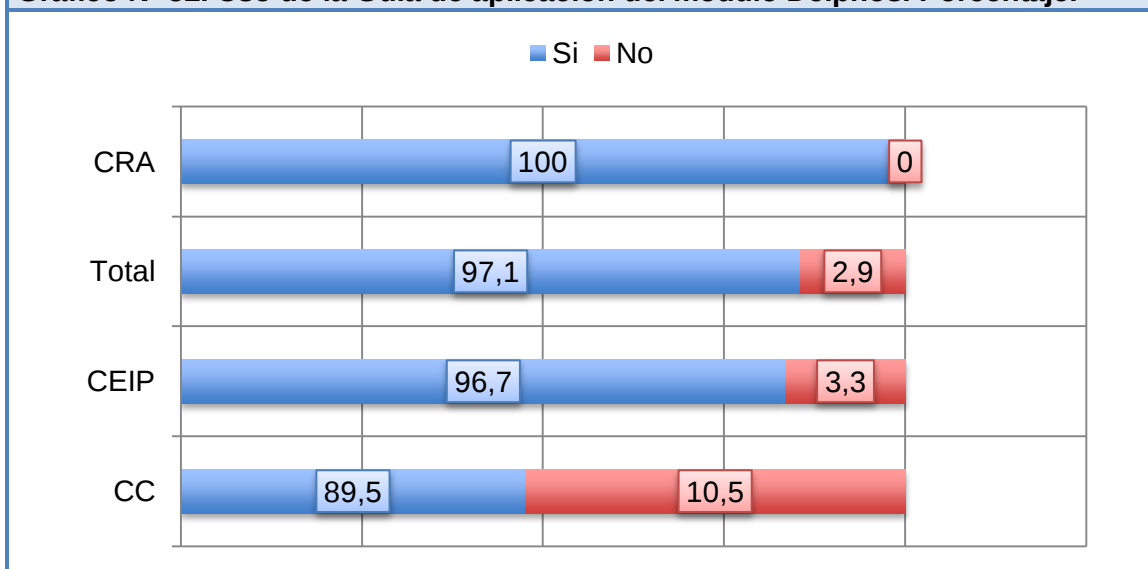


Tabla N° 62. Valoración de la utilidad de la Guía del módulo de Delphos. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
No responde	3,9	0,0	5,3	2,9
Ninguna.	0,0	0,0	5,3	0,4
Poca.	5,9	0,0	5,3	5,4
Bastante.	68,6	68,2	63,2	69,8

³⁹ A través del programa Delphos Papás, mediante la combinación de varias respuestas y telefónicamente.

Mucha.	21,6	31,8	21,1	21,5
--------	------	------	------	------

El Gráfico Nº 52 y la Tabla Nº 62 representan el uso y la valoración que los centros docentes hacen de la “GUÍA DE USO DEL MÓDULO DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN DELPHOS” como apoyo en los procesos informáticos. Su uso está generalizado prácticamente en el 100% de los centros docentes. En los centros privados concertados la difusión es menor. Nueve de cada diez centros la utilizan “bastante” o “mucho”. Se incrementa la proporción de “mucho” en relación con la fase anterior y crece en los CRAs.

5.3.2.2 Inscripción del alumnado.

Gráfico Nº 53. Proceso de inscripción: problemática. Porcentaje.

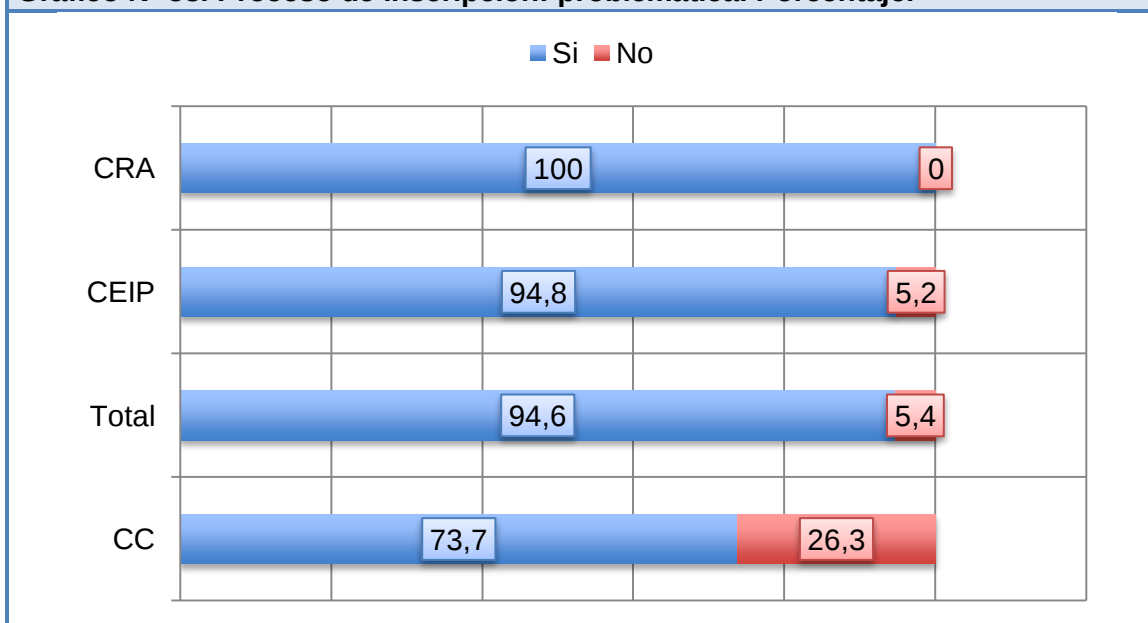


Tabla Nº 63. Valoración de la sencillez de la inscripción. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
No responde	0,7	0,0	0,0	0,4
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,0
Poca.	3,9	0,0	15,8	4,1
Bastante.	59,9	50,0	52,6	56,6
Mucha.	35,9	50,0	31,6	38,8

El Gráfico Nº 53 y la Tabla Nº 63 representan y valoran la problemática de la inscripción, proceso que se inicia el 11 de enero y concluye el 22 de febrero. Salvo en el caso de los Centros privados concertados, prácticamente el 100% lo desarrolla sin problemas. La proporción sube con respecto a las fases anteriores y se incrementa de forma significativa la valoración de “mucho” en todos los centros, especialmente en los CRAs.

5.3.2.3 Eficacia del proceso de habilitación de responsables y correctores.

Tabla Nº 64. Valoración de la eficacia de la habilitación de responsables. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	1,3	0,0	5,3	1,2
Poca.	5,9	0,0	15,8	7,0
Bastante.	57,5	36,4	52,6	59,5
Mucha.	35,3	63,6	26,3	32,2

La Tabla Nº 64 registra la valoración realizada de la habilitación de los responsables. En la fase de 2011, como novedad, se habilita a los correctores y no se realiza la sesión de información con los responsables. La valoración se concentra entre “bastante” y “mucho” en el 100% de los CRAs, nueve CEIP y ocho Centros privados concertados.

5.3.2.4 Descarga y edición de los materiales de evaluación.

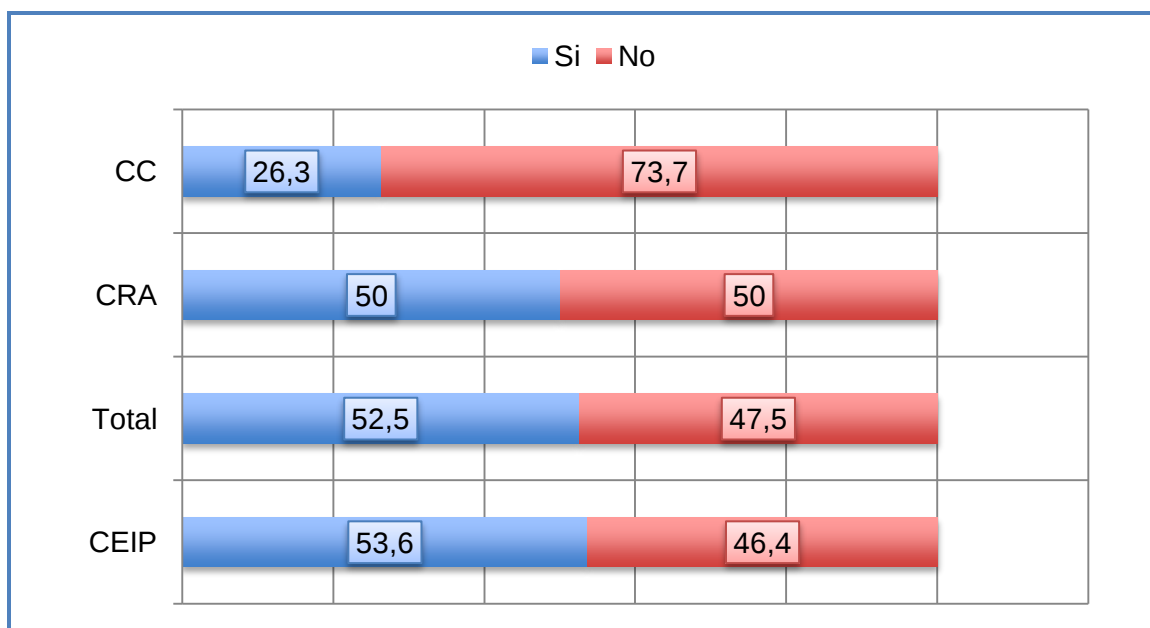
Tabla Nº 65. Valoración de la eficacia de la descarga y edición de los materiales de evaluación. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	0,0	10,5	0,8
Poca.	7,2	9,1	15,8	7,9
Bastante.	63,4	63,6	42,1	64,5
Mucha.	29,4	27,3	31,6	26,9

La Tabla Nº 65 registra la valoración que de su eficacia en la carga y edición de los materiales de evaluación realizan los responsables de los centros docentes. El **ACCESO A LOS MATERIALES** en Delphos se realiza una semana antes de la aplicación y, en el mismo periodo, se remiten los materiales adaptados vía correo electrónico. La valoración crece de forma significativa, en relación a las fases anteriores, en el tramo de “mucho” mientras se mantiene el de “bastante”. Nueve de cada diez CEIP y CRAs, y siete Centros privados concertados valoran con “bastante” y “mucho” este proceso.

5.3.2.5 Actualización de los recursos informáticos: uso de los vídeos y la UdE Nº 5. Tratamiento informático.

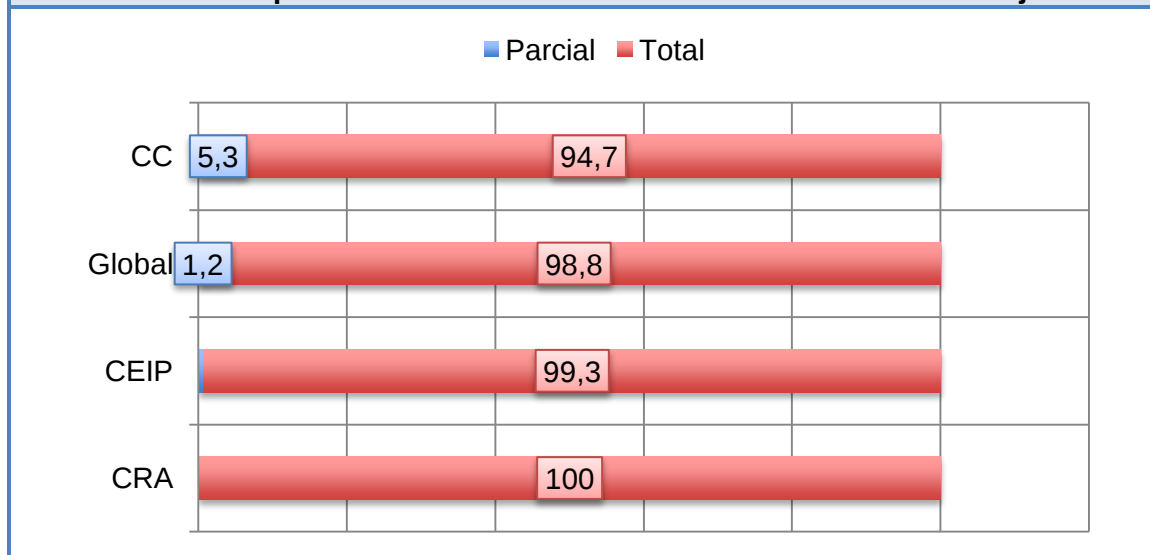
Gráfico Nº 54. Actualización de los recursos informáticos: Porcentaje.



El Gráfico N° 54 recoge la necesidad de actualizar los recursos técnicos para el manejo de los vídeos de las UdEs que valoran la destreza de escuchar y de las herramientas informáticas de la “UdE N° 5.Tratamiento informático”. Cinco de cada diez CEIP y CRAs actualizan sus herramientas informáticas y tres Centros privados concertados.

5.3.2.6 Cumplimiento de la confidencialidad de los materiales.

Gráfico N° 55. Respeto a la confidencialidad de los materiales. Porcentaje.



El Gráfico N° 55 representa el porcentaje de responsables que respetan la confidencialidad de los materiales de evaluación hasta el momento de su aplicación. Su cumplimiento está generalizado con la excepción del 0,7% de los CEIP y el 5,3% en los centros privados concertados.

5.3.3 Aplicación.

Los procesos asociados a la **APLICACIÓN** se valoran con siete indicadores. Cinco de ellos relacionados con la aplicación de las UdEs en la semana del 28 de febrero al 4 de marzo. Y dos con los “**CUESTIONARIOS DE CONTEXTO**” que se habilitan el 2 de febrero y se cierran el 14 de abril.

5.3.3.1 Organización del proceso: días y tiempo diario.

Gráfico N° 56. Días utilizados en la aplicación. Porcentaje.

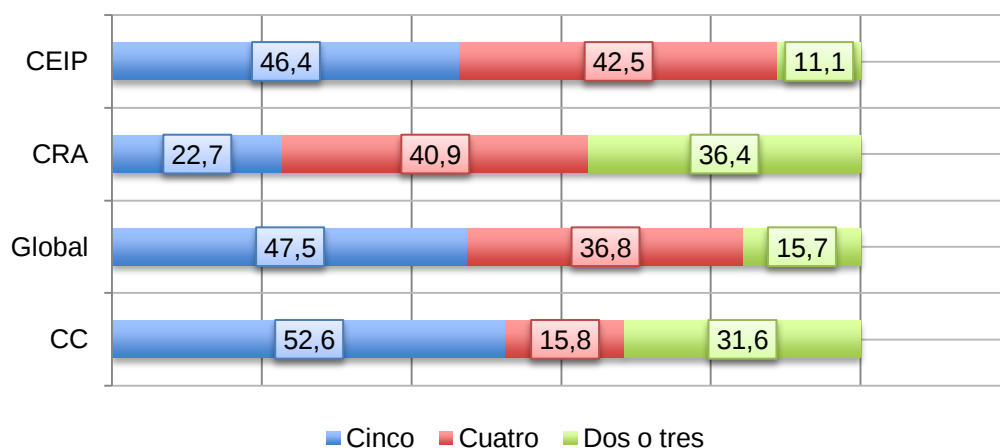


Gráfico N° 57. Horas diarias utilizadas en la aplicación. Porcentaje.

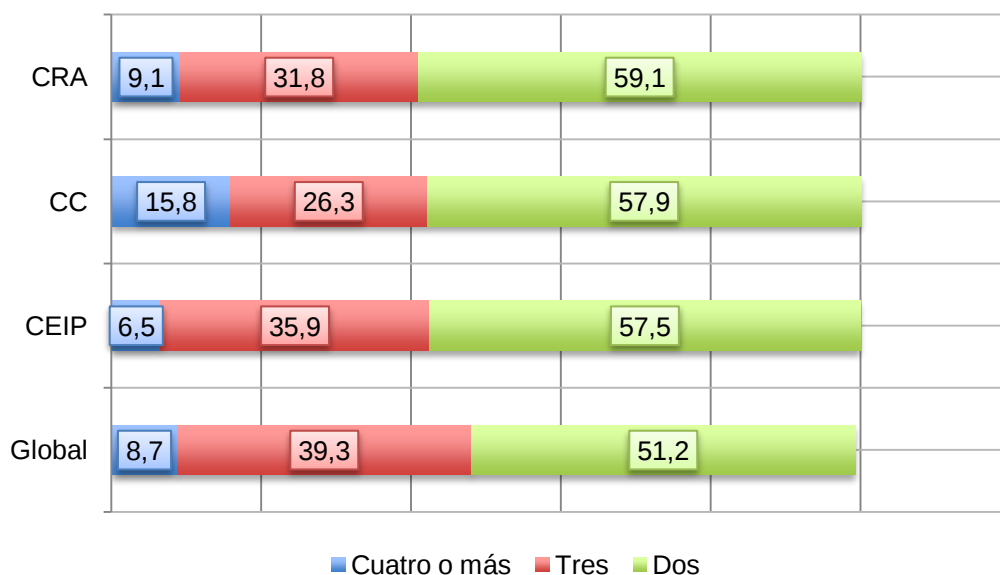


Tabla N° 66. Valoración de la distribución de tiempos de aplicación. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,4

Poca.	3,3	0,0	15,8	5,8
Bastante.	79,1	72,7	84,2	77,7
Mucha.	17,6	27,3	0,0	16,1

Los Gráficos Nº 56 y Nº 57 y la Tabla Nº 66 describen y valoran la duración de la aplicación. La organización del proceso es responsabilidad del equipo directivo y tiene como referente las orientaciones establecidas en las Instrucciones: 5:30 horas de duración a las que se añade una hora más para el alumnado de Francés y el tiempo establecido para la UdE de Hablar y Conversar. El tiempo diario aconsejado para las pruebas de aplicación colectiva es de dos horas.

Cinco de cada diez centros utilizan toda la semana. Esta proporción la superan los IES, IESOs y Centros privados concertados. Los CEIP y CRAs utilizan mayoritariamente cuatro días y dos horas diarias. Nueve de cada diez centros valoran “mucho” y “bastante” esta distribución.

5.3.3.2 Disponibilidad de los recursos de apoyo.

Gráfico Nº 58. Disponibilidad de los recursos de apoyo. Porcentaje.

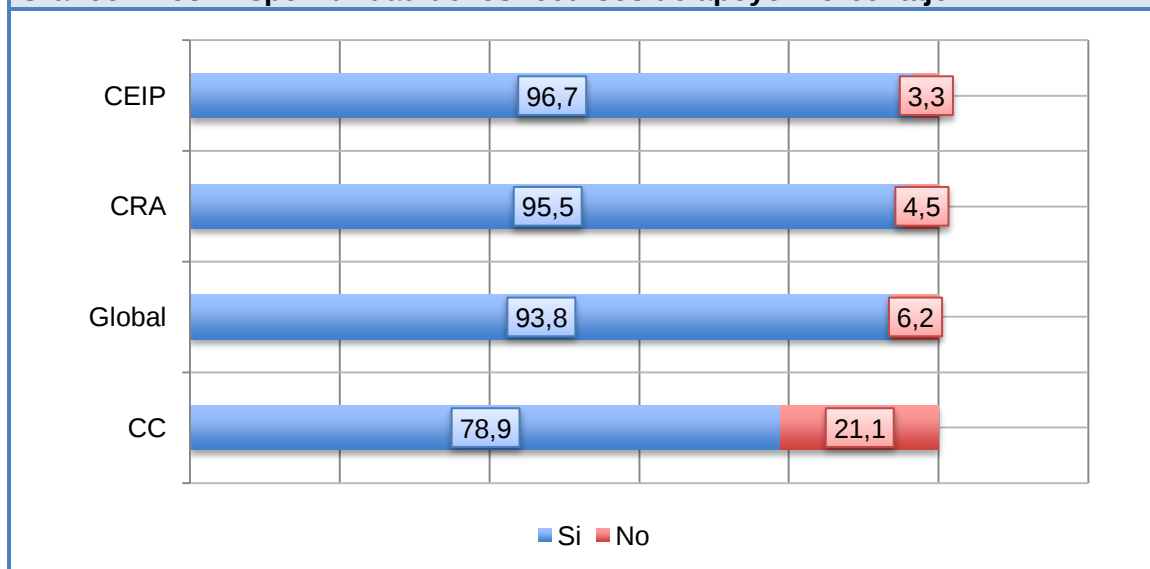


Tabla Nº 67. Relevancia del uso de los materiales de apoyo. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
No responde	3,9	0,0	5,3	3,3
Ninguna.	0,7	4,5	0,0	1,7
Poca.	30,1	18,2	47,4	31,0
Bastante.	61,4	54,5	47,4	57,0
Mucha.	3,9	22,7	0,0	7,0

El Gráfico Nº 62 y la Tabla Nº 58 recogen la disponibilidad y la valoración del uso del diccionario y la calculadora como material de consulta y apoyo. El uso está generalizado para nueve de cada diez responsables salvo en los centros privados concertados cuya proporción baja a ocho. Dos tercios valoran con “mucho” y “bastante” la relevancia de su uso y un tercio con “poca”. Se invierte la tendencia de

fase anterior y crecen las opciones positivas. En los centros privados concertados crece el peso de “poca”.

5.3.3.3 Responsables de la aplicación.

Tabla Nº 68. Responsables de la aplicación. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Los tutores	4,6	18,2	0,0	5,0
El resto de profesorado que imparte clase al grupo.	5,2	13,6	10,5	10,7
El profesorado que no imparte clase al grupo.	21,6	18,2	5,3	15,7
Tutores y profesorado	68,6	54,5	84,2	68,6

La Tabla Nº 68 registra a quiénes seleccionan los Equipos directivos como aplicadores y confirma la tendencia de fases anteriores a que sea el profesorado en general, incluidos los tutores. En los Centros privados concertados incrementan su peso.

5.3.3.4 Organización de la UdE “Hablar y conversar” y recursos técnicos utilizados.

Tabla Nº 69. Organización de la aplicación. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Se ha realizado en los mismos días.	86,9	95,5	94,7	96,3
Se inició el proceso antes.	3,3	4,5	5,3	3,7
Se concluyó después.	5,9	0,0	0,0	5,4
Otras (Indicar).	3,9	0,0	0,0	3,3

Los datos registrados en la Tabla Nº 69 sobre la organización de la UdE “Hablar y conversar” en castellano confirman y acentúan el modelo utilizado en la fase anterior de programar su aplicación en los mismos días que el resto. La estimación inicial es de 20 minutos por trío de alumnos. En la opción de “Otras” se matiza la aplicación simultánea a varios grupos con varios aplicadores.

Tabla Nº 70. Recursos técnicos utilizados para registrar la información. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguno.	0,7	0,0	0,0	0,8
Registro del propio aplicador.	37,3	50,0	47,4	43,0
Observación de una segunda persona.	37,3	27,3	36,8	36,0
Grabación en vídeo.	21,6	22,7	15,8	17,8
Grabación en audio.	3,3	0,0	0,0	2,5

Los procedimientos de observación y registro de la información los recoge la Tabla Nº 70. El vídeo lo usan dos de cada diez centros; entre tres y cuatro una segunda persona; y predomina el registro del aplicador.

5.3.3.5 Cuestionarios de contexto. Tipo de entrega y ayudas dadas. Programa Papás.

Tabla Nº 71. Procedimiento utilizado para distribuir las claves de acceso a las familias. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguno.	0,7	0,0	0,0	0,4
Información postal.	18,3	40,9	36,8	31,4
Nota a través del alumnado	19,6	22,7	26,3	20,2
Reunión informativa.	54,2	31,8	21,1	40,1
Otros.	7,2	4,5	15,8	7,9

Tabla Nº 72. Funcionalidad del acceso a los cuestionarios de contexto del profesorado. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	2,0	0,0	5,3	1,7
Poca.	13,1	13,6	26,3	14,9
Bastante.	71,2	72,7	63,2	69,0
Mucha.	13,7	13,6	5,3	14,5

Las Tablas Nº 71 y Nº 72 registran los procedimientos de entrega de las claves para el acceso a los mismos y la valoración del acceso para el profesorado.

Con las familias, la “reunión informativa” es la más utilizada por los CEIP y la “comunicación postal” por los CRAs y los Centros privados concertados. El descenso relevante de la participación demuestra una limitada eficacia de los procedimientos y confirman las dificultades de adaptación al Programa PAPÁS. El acceso del profesorado está consolidado, salvo en los Privados concertados, tal y como demuestra el índice de participación y la valoración.

5.3.4 Corrección y registro.

Tres indicadores se utilizan para valorar este proceso. La organización corresponde al Equipo directivo y ha estado condicionada por el límite de certificaciones que se pueden otorgar (el 10% de las consultas) y por la menor valoración del corrector frente al aplicador.

5.3.4.1 Responsables de la corrección:

Tabla Nº 73. Responsables de la corrección. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Tutores y especialistas.	6,5	0,0	15,8	7,0
El profesorado que imparte clase al grupo.	8,5	9,1	5,3	10,3
El profesorado que no imparte clase al grupo.	39,9	27,3	5,3	28,9
Tutores y profesorado	45,1	63,8	73,7	53,7

Gráfico N° 59. Ratio media de alumnos por corrector. Porcentajes.

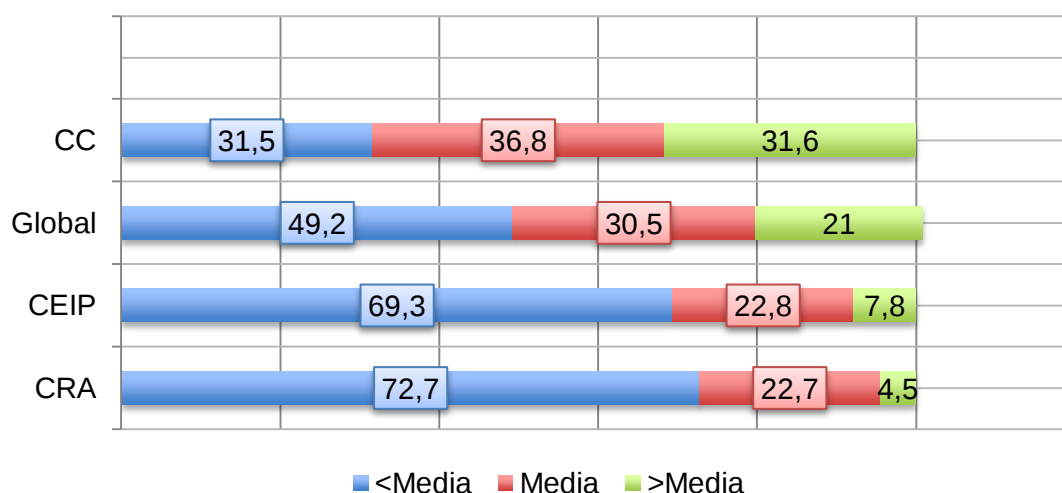
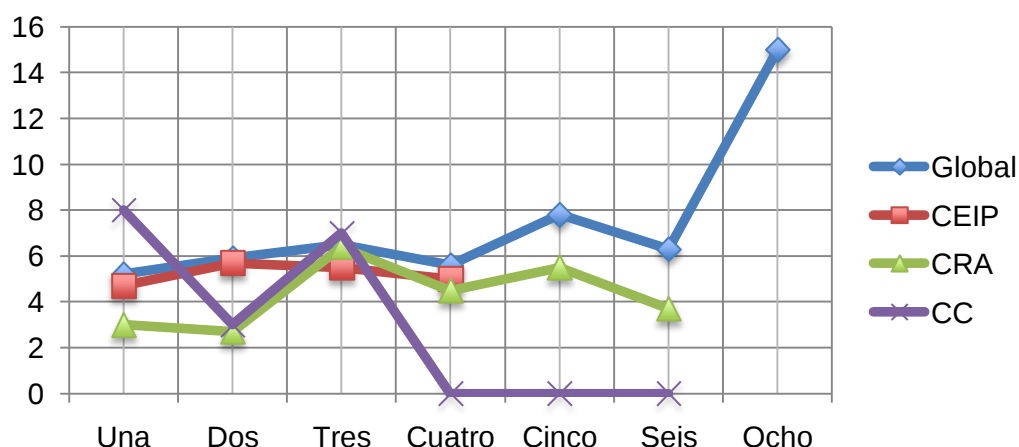


Gráfico N° 60. Promedio de días de corrección según el número de unidades del centro docente.



La Tabla N° 73 y los Gráficos N° 59 y N° 60 identifican a los responsables, la ratio alumno-corrector y los días utilizados para la corrección según el número de unidades y grupos del centro docente.

En siete de cada diez CRA y Centros privados concertados y en cinco CEIP, la corrección la realiza el conjunto del profesorado. En cuatro CEIP corrige el profesorado que no imparte docencia al grupo. La ratio media se sitúa en el tramo entre 6 y 9 alumnos por corrector. Siete de cada CEIP y CRAs están por debajo de la media y la distribución en los distintos tramos es equilibrada en los Centros privados concertados.

El promedio de días, entre cuatro y seis, no cambia significativamente en los tramos de tres a seis unidades. Un error en el anexo II de la Resolución y la decisión de certificar con más créditos a los aplicadores que a los correctores provoca un número relevante de consultas (10%).

5.3.4.2 Manuales de aplicación y corrección.

Tabla Nº 74. Utilidad de los Manuales de aplicación y corrección. Porcentaje.				
	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,0
Poca.	5,9	0,0	5,3	4,5
Bastante.	71,2	59,1	78,9	72,7
Mucha.	22,9	40,9	15,8	22,7

La Tabla Nº 74 recoge la valoración de la utilidad de los Manuales de aplicación y corrección. Nueve de cada diez responsables la valoran con “bastante” o “mucha”.

5.3.4.3 Vaciado de los datos: Responsables.

Tabla Nº 75. Responsables del registro de los resultados. Porcentaje.				
	CEIP	CRA	CC	Global
Cada corrector.	15,7	22,7	42,1	23,1
El equipo directivo.	27,5	18,2	21,1	24,4
El responsable de la evaluación.	42,5	54,5	26,3	38,4
Otros (indique).	14,4	4,5	10,5	14,0

La Tabla Nº 75 recoge el peso en el registro de los distintos responsables. A diferencia de los Centros privados concertados, el responsable de la evaluación mantiene un papel relevante en los CEIP y CRAs a pesar de la habilitación de los responsables.

5.3.5 Gestión, contenido, formato y difusión de los informes.

Los procesos asociados a la elaboración y difusión de los informes se valoran con seis indicadores y has sido objeto del 8% de las consultas. Durante el mes de marzo fue necesario detener su descarga durante quince días por que se habían identificado errores de contenido.

5.3.5.1 Proceso de edición de los informes.

Tabla Nº 76. Eficacia en la gestión y edición de los informes. Porcentaje.				
	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	4,5	0,0	0,8
Poca.	5,9	13,6	26,3	10,3
Bastante.	79,1	59,1	63,2	74,8
Mucha.	15,0	22,7	10,5	14,0

La Tabla Nº 76 representa la valoración que los responsables hacen de la gestión y edición de los informes. Nueve de cada diez valoran con “bastante” o “mucho”, dos puntos por encima de la valoración de la fase anterior. La valoración es más alta en CEIP y CRAs y más limitada en los Centros privados concertados.

5.3.5.2 Información a la comunidad educativa.

Tabla Nº 77. Adecuación del informe a las familias. Porcentaje.				
	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,7	4,5	5,3	2,1
Poca.	20,3	22,7	36,8	23,6

Bastante.	71,9	59,1	57,9	66,1
Mucha.	7,2	13,6	0,0	8,3

Tabla Nº 78. Procedimiento utilizado para entregar el informe a las familias. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguno.	0,0	0,0	0,0	0,4
Entrevista personal.	31,4	59,1	31,6	28,9
A través del alumnado	21,6	4,5	21,1	19,8
Reunión informativa.	39,9	36,4	36,8	34,7
Otros.	7,2	0,0	10,5	16,1

Las Tablas Nº 77 y Nº 78 registran la valoración de los informes a las familias y el procedimiento de entrega. Siete de cada diez responsables de los centros docentes valoran con “bastante” o “mucho”. La proporción aumenta a ocho en los CEIP y CRA y baja a seis en los Centros privados concertados. En cuanto al procedimiento de entrega, en los CRAs prima la “entrevista personal”, y en los CEIP y Centros privados concertados se reparte entre la “reunión informativa”, la “entrevista personal” y la “entrega al alumnado”.

Tabla Nº 79. Suficiencia del informe al profesorado. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,4
Poca.	6,5	0,0	21,1	9,9
Bastante.	79,7	86,4	73,7	76,9
Mucha.	13,7	13,6	5,3	12,8

La Tabla Nº 79 recoge la valoración del Informe del profesorado y mejora un punto sobre la fase anterior. Nueve de cada diez responsables de los centros docentes lo valoran con “bastante” o “mucho”. La valoración se incrementa en los CEIP y CRAs y disminuye en los Centros privados concertados.

Tabla Nº 80. Suficiencia del informe a los centros docentes. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,4
Poca.	4,6	4,5	15,8	8,3
Bastante.	82,4	72,7	68,4	76,9
Mucha.	13,1	22,7	15,8	14,5

La Tabla Nº 80 recoge la valoración de los informes del centro docente y se incrementa un punto sobre la fase anterior. Nueve de cada diez responsables valoran con “bastante” o “mucho” la suficiencia del informe del centro docente. La valoración aumenta en los CEIP y CRAs, IESO y disminuye en los Centros privados concertados.

Tabla Nº 81. Información a la comunidad educativa. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Delphos Papás.	0,7	0,0	0,0	1,7
Carta.	1,3	0,0	10,5	2,1
Órganos colegiados.	76,5	77,3	57,9	76,0

Reuniones informativas.	20,9	22,7	31,6	19,8
Pendiente.	0,7	0,0	0,0	0,4

La Tabla Nº 82 describe los procedimientos utilizados para informar a la comunidad educativa. Siete de cada diez responsables informan a los Órganos colegiados (Claustro y Consejo escolar), dos realizan reuniones informativas y el resto utiliza procedimientos a distancia.

5.3.5.3 Consulta del documento “Claves para interpretar los informes de la Evaluación de Diagnóstico y establecer líneas de mejora”.

Gráfico Nº 61. Consulta del documento. Porcentaje.



Tabla Nº 82. Utilidad de las Claves. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
No responde	7,8	4,5	10,5	6,6
Ninguna.	0,0	0,0	0,0	0,4
Poca.	8,5	4,5	26,3	13,2
Bastante.	77,8	63,6	63,2	72,7
Mucha.	5,9	27,3	0,0	7,0

El Gráfico Nº 61 y la Tabla Nº 82, en cada caso, describe y valora la consulta y uso del documento “Claves para interpretar los informes de la Evaluación de Diagnóstico y establecer líneas de mejora”. El documento incorpora las orientaciones para establecer innovaciones y mejoras. Nueve de cada diez responsables los usan y ocho lo valoran con “bastante” o “mucho”. El uso aumenta un punto y la valoración dos en relación con la fase anterior. Los CRAs realizan una mayor valoración.

5.3.6 Control y análisis de la evaluación.

Los procesos de control y análisis se valoran con tres indicadores: el análisis de resultados, las líneas de mejora y el proceso de supervisión.

5.3.6.1 Análisis de los resultados.

Gráfico N° 62. Análisis de resultados. Porcentaje.

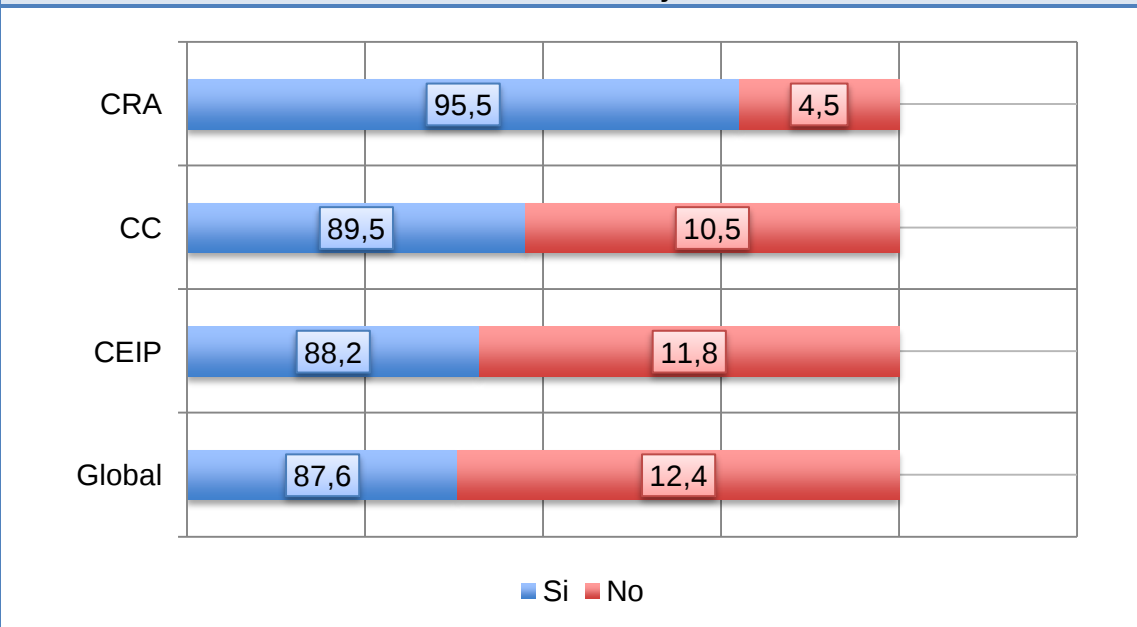


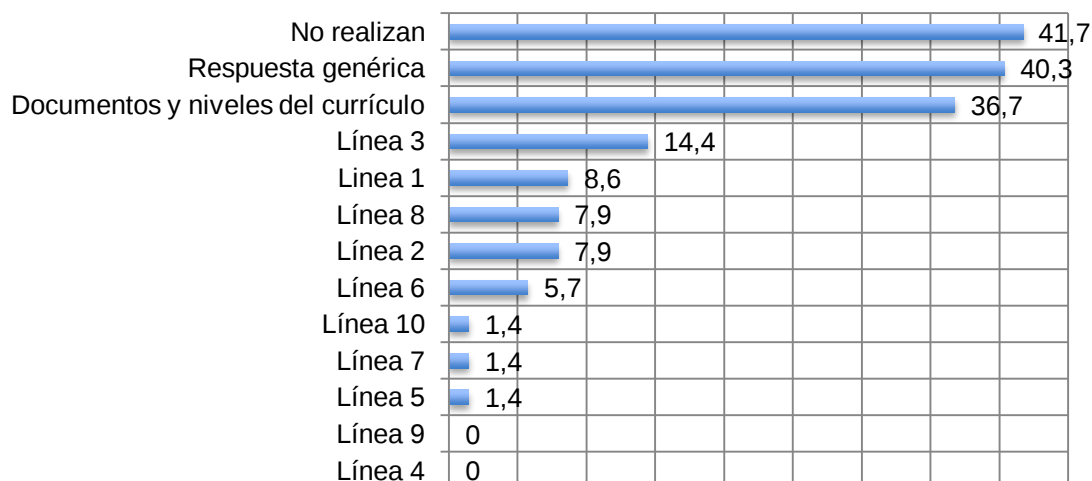
Tabla N° 83. Responsables. Porcentaje.

	CEIP	CRA	CC	Global
Equipo directivo.	45,1	31,8	47,4	45,5
CCP	16,3	13,6	10,5	16,9
Tutores.	0,7	0,0	0,0	0,4
Equipo docente implicado.	17,0	27,3	26,3	15,7
Ciclos.	7,8	13,6	5,3	8,3
Otros.	7,2	9,1	0,0	6,2
No responden.	5,9	4,5	10,5	7,0

El Gráfico N° 62 y la Tabla N° 83 recogen el porcentaje de centros que han realizado el análisis y los responsables de hacerlo. Como en la fase anterior, nueve de cada diez los analizan. No hay cambios en los responsables, los Equipos directivos son los que llevan un mayor peso, seguidos de los equipos docentes.

5.3.6.2 Líneas de mejora.

Gráfico N° 63. Frecuencia de elección de las distintas líneas de mejora por los centros docentes que concretan esta opción.



El Gráfico N° 63 representa los porcentajes, según su frecuencia, de mejora que los representantes recogen asociados o no a las líneas de crecimiento que se proponen.

Cuatro de cada diez, en cada caso, no responden, plantean mejoras genéricas (ej. *“trabajar las competencias y los indicadores con resultados limitados”, “sí”, etc.*) o hacen referencia a los documentos programáticos (PGA, Memoria anual) y didácticos (Programaciones didácticas, Unidades de trabajo, Unidades didácticas...). El resto, identifica una o más Líneas de crecimiento: el 14,4% el desarrollo científico con especial interés por la Competencia matemática; el 8,6 por el desarrollo lingüístico en castellano; el 7,9% apuesta por los cambios metodológicos y el crecimiento en idiomas; el 5,7% por el uso de las TIC; y el 1,4% por el desarrollo de todas las Competencias transversales, las emociones y sentimientos y las estrategias de aprender a aprender. El crecimiento de la dimensión artística y de las alternativas a la respuesta homogénea no se cita de forma explícita.

5.3.7 Proceso de supervisión.

Gráfico N° 64. Proceso de supervisión. Porcentaje.

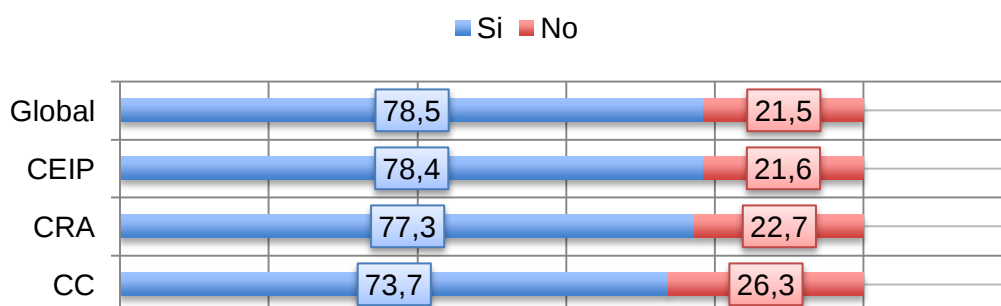


Tabla Nº 84. Supervisión de distintas fases del proceso. Porcentaje.				
	CEIP	CRA	CC	Global
Difusión.	0,7	4,5	0,0	2,1
Acceso a los materiales y organización.	9,2	9,1	0,0	7,9
Aplicación.	7,8	4,5	15,8	9,9
Corrección	0,7	0,0	0,0	0,4
Análisis de resultados.	22,9	22,7	15,8	21,5
Incorporación a la Memoria anual.	33,3	31,8	38,8	31,8
No responde	25,5	27,3	31,6	26,4

El Gráfico Nº 64 y la Tabla Nº 84 identifican la existencia de supervisión y las fases del proceso en las que se realiza. Ocho de cada diez centros docentes consultados identifican, dentro de los procesos habituales de supervisión que lleva a cabo la Inspección de Educación, la Evaluación de Diagnóstico. Un tercio de los centros docentes no responde, otro tercio identifica la elaboración de la memoria final, el 21,5% el análisis de resultados y el porcentaje restante se distribuye entre el resto de procesos. Los porcentajes son semejantes a los de la fase anterior.

5.3.8 Observaciones.

El 52,9% de los responsables (128) realizan observaciones finales; el 56,8% de los CEIP (87); el 36,4% de los CRAs (8) y el 52,6% de los Centros privados concertados (10).

Las “observaciones” recogen mayoritariamente las dificultades que la Evaluación de Diagnóstico crea a los centros docentes. El contraste entre la realidad educativa centrada en la enseñanza de las áreas y materias y la percepción de que es el centro o el profesor los que son evaluados acentúa el afán de evaluar, a su vez, al evaluador.

Para algunos, un tercio (33,6%), las Competencias básicas se han de plantear por niveles y, en cada uno de ellos, secuenciar por trimestres y unidades siguiendo los libros de textos. Se habla de nivel poco adecuado, vocabulario no trabajado, etc. En algún caso, la opinión se completa con la reflexión sobre la novedad de las pruebas y la necesidad de que el profesorado cambie su modo de trabajar.

Otros, en una proporción semejante (31,3%), magnifican los errores en los materiales (manuales, formulación de las tareas, sonido de los vídeos...), el interés de los escenarios, o los criterios de corrección que se consideran subjetivos frente a la objetividad de sus exámenes.

El 23,4% centra sus observaciones en los procesos que han llevado a cabo y los responsables. La limitación de los recursos propios la destacan varios (14,8%) cuando se habla de medios informáticos y, por otra parte, las dificultades añadidas por el programa Papás para el acceso y validación de los cuestionarios de los alumnos y familias (12,5%).

Otras opiniones, cuyo denominador es la resistencia a esta evaluación, presentan un variado frente de quejas (14,1%): gasto en fotocopias y tiempo (pérdida de clases), carga de trabajo, los resultados académicos son más veraces, demanda de

incorporación de conocimientos culturales. En síntesis, sustituir el modelo actual por la evaluación externa.

Además, el 4,7% piden pruebas diferentes para los alumnos diferentes o para la escuela rural y el calendario al final de curso; la misma proporción detecta errores en los informes; el 2,4% demanda otras preguntas en el cuestionario de opinión; el 0,78% pide que se valore más la función del coordinador, se facilite el uso de las ejemplificaciones y la recogida en Delphos (complicada y laboriosa) o se plantea el riesgo de evaluar tantos indicadores a partir de una única propuesta.

Por último, el 1,6 considera esta evaluación necesaria para la labor docente y los aprendizajes del alumnado.

5.4 Procesos de aplicación externa.

5.4.1 Organización, aplicación, corrección y análisis.

La aplicación y corrección externa la realizan asesores de los CEPs o CRAERs del ámbito de influencia en el que se encuentra el centro docente seleccionado. Todos ellos aplican, al menos, una UdEs a todos los grupos de un mismo centro docente en las mismas condiciones que el resto.

El 98% de los responsables realizan un informe de observaciones de la aplicación⁴⁰. Son datos relevantes de estos informes, los siguientes:

1. La aplicación se ajusta al calendario establecido.
2. El 50% coordina las actuaciones presencialmente y, el resto, mediante procedimientos a distancia.
3. En el proceso de aplicación, la mitad realiza observaciones puntuales sobre el contenido y desarrollo de algunas de las UdEs en 4º de Educación primaria⁴¹.
4. El 24%⁴² realiza aportaciones de la corrección.
5. El 55% destaca la actitud favorable de centros docentes, las condiciones limitadas de alguna de las aulas Althia, la demanda de acceso a Delphos por parte de los asesores, etc.

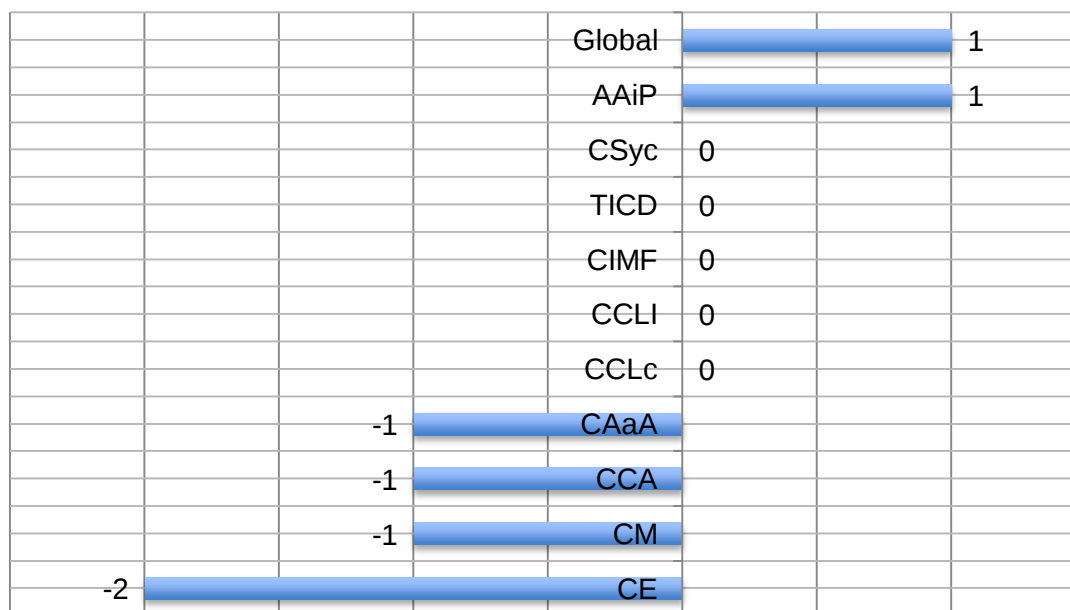
⁴⁰ No realiza informe el CEP de Toledo de la aplicación y corrección en el CEIP San Juan Evangelista de Sonseca.

⁴¹ En el contenido: la cuadrícula del Tangram en la UdE 4; la dificultad a la hora de buscar en Internet y el uso de software en la UdE 5 o el escenario de la UdE 6. Errores gramaticales y expresivos en la UdE 2. En la organización, los grupos desiguales en la UdE 9; interrupciones; reparto desigual de tareas en la UdE 4; oposición del centro al uso de la calculadora.

⁴² 4º de la Educación primaria: dificultad para corregir las tareas abiertas, especialmente las UdEs 6 y 9; y en la ESO, las UdEs 3 y 9 y el uso de la autoevaluación a efectos de registro.

5.4.2 Resultados.

Gráfico Nº 65. Puntuaciones medias obtenidas en la muestra de aplicación externa. Diferencia con los resultados globales.



El Gráfico Nº 65 representa la diferencia existente entre las puntuaciones medias de la muestra de aplicación externa y los resultados obtenidos en la aplicación general. La aplicación a todos los grupos de una misma UdE en el contexto del resto justifica que no existan diferencias significativas entre la aplicación y corrección externa e interna.

5.5 Valoración.

La experiencia acumulada en las primeras fases de la Evaluación de diagnóstico permite incorporar mejoras para facilitar los procesos. En esta fase del 2011 se han producido cambios relevantes como el adelanto del calendario a finales de febrero, la respuesta a los cuestionarios de familias y alumnos a través de Papás, la incorporación del Francés en Educación primaria, el desarrollo de UdEs de contenido preferentemente expresivo y las adaptaciones en formato electrónico y subtitulado de textos. Se mantiene, por otra parte, la autoevaluación, el trabajo cooperativo, las aplicaciones informáticas, el uso del vídeo, la consulta de los materiales de apoyo y la autogestión de los informes.

La Administración educativa ha puesto a prueba 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.) y, por tercer año, se constata la dificultad del sistema Delphos para compatibilizar las actuaciones habituales con las propias de la Evaluación de Diagnóstico. El cambio de calendario no ha supuesto una mejora en la respuesta y la generalización del programa PAPÁS, un problema añadido.

Los procesos de inscripción, habilitación, edición de materiales, aplicación, corrección y edición de informes están automatizados y consolidados salvo un porcentaje limitado aunque relevante de Centros privados concertados. El descenso de la participación de familias y alumnado exige una revisión que va más allá del uso coyuntural del programa PAPÁS. Como resultado del análisis se plantean las siguientes alternativas:

2. Revisar el sistema de indicadores de cada una de las Competencias básicas.
3. Revisar el modelo de UdE de escenario único y profundizar en su carácter multicompetencial
4. Mantener el procedimiento de triangulación en la metaevaluación.
5. Reforzar los procesos de información.
6. Mantener los mismos niveles de participación y exclusión.
7. Publicar y difundir las ejemplificaciones para que se utilicen en los centros como prácticas de evaluación de las Competencias Básicas.
8. Dar continuidad a las prácticas actuales de inscripción y habilitación, edición de materiales y al uso de las Guías.
9. Profundizar en el asesoramiento y uso de los materiales adaptados.
10. Ampliar la autonomía de los centros docentes para organizar los procesos y definir la aplicación y corrección.
11. Aumentar la información para animar la participación en los cuestionarios de contexto.
12. Incrementar el esfuerzo en la revisión de las Unidades de Evaluación para reducir los errores.
13. Perfeccionar el procedimiento de gestión Delphos o buscar una alternativa.
14. Asegurar que el contenido de los informes es riguroso en el cálculo de las puntuaciones.
15. Difundir el documento de asesoramiento para interpretar los informes y plantear líneas de mejora.
16. Reducir los niveles de logro de seis a tres.

6ª Parte.

Líneas de crecimiento y desarrollo.

6 Sexta parte. Líneas de crecimiento y desarrollo.

La sexta parte, “Líneas de crecimiento y desarrollo”, sirve de conclusión del proceso de la evaluación y permite establecer posibles campos y vías de revisión del sistema educativo.

En la definición de las diez “Líneas de crecimiento y desarrollo” se ha tenido en cuenta, por una parte, que el desarrollo de las Competencias básicas es uno de los indicadores de éxito del sistema educativo de los “Objetivos europeos y puntos de referencia españoles para el 2010 y el 2020” y, por otra, que su propio contenido incide de forma significativa en el logro de su conjunto.

En esta parte se describe, para cada una de las líneas, la prioridad para el currículo, el interés que tiene para los estudios nacionales e internacionales, la competencia para el alumnado y unas posibles vías de innovación y mejora.

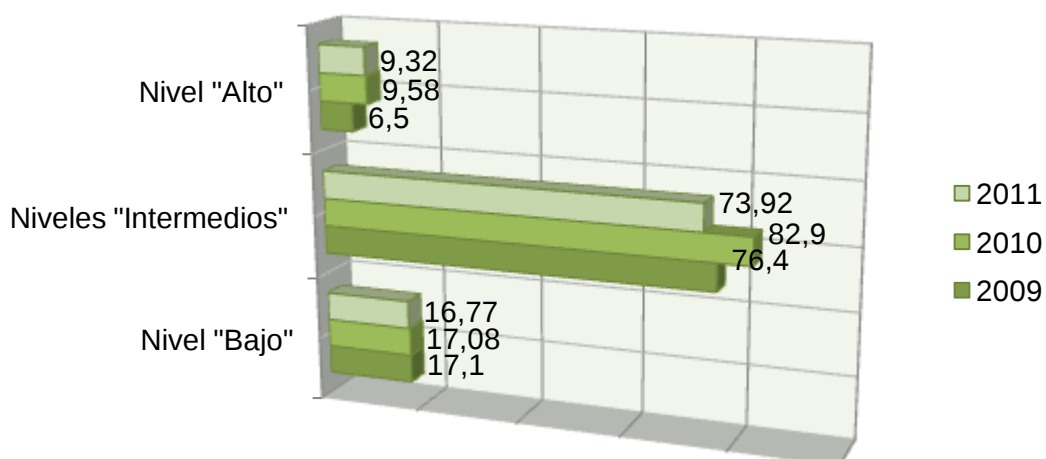
Las prioridades del currículo se asocian a los objetivos generales de la etapa y a los propios, criterios de evaluación y contenidos de las distintas áreas. Los estudios internacionales y nacionales de referencia son aquellos en los que participan los centros docentes y el alumnado de Castilla-La Mancha.

El apartado relativo a la competencia alcanzada por el alumnado incluye una síntesis de los resultados globales, por indicadores y por variables; y el contraste entre las tres fases y con los resultados académicos.

Por último, en el apartado de supervisión y asesoramiento a las prácticas habituales y a las iniciativas de innovación y mejora se establecen indicadores que pueden servir de ayuda a la hora de establecer las prioridades de actuación con los centros docentes.

6.1 LINEA 1. Mejorar las destrezas para comprender textos orales y expresarse por escrito en lengua castellana.

Gráfico N° 66. Niveles de logro alcanzados en Competencia en Comunicación lingüística en castellano. Porcentajes.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

La competencia alcanzada en el desarrollo del Objetivo general de la Educación primaria *“e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, y desarrollar los hábitos y el gusto por la lectura y por la escritura como herramienta de autor”* se cierra en el 2011 con la evaluación de las destrezas de “Hablar y conversar”. Ambas destrezas movilizan los conocimientos adquiridos en el bloque 1. “Comunicación oral” del área de Lengua castellana y literatura.

INTERÉS Y CONTENIDO HABITUAL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

Las destrezas de “Hablar y Conversar” son habitualmente excluidas en los estudios nacionales e internacionales por la dificultad que entraña su evaluación al alejarse de los tradicionales modelos de lápiz y papel, exigir un tiempo suficiente y unas condiciones de diálogo.

LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 501 puntos, uno por encima del promedio (500) y dos de puntuación global (498). Los resultados obtenidos en estas destrezas están por debajo de los obtenidos en la destreza de “Comprender textos escritos” (508) y por encima de los destrezas de “Escuchar” y “Escribir” (499).

El porcentaje de alumnos que tiene dificultades importantes (nivel 1) es relevante (16,77%), es muy similar al del resto de destrezas, supera la proporción de alumnado que no promociona (5,87%) en once puntos y al que califica con insuficiente el área de Lengua y literatura castellana (10,62%), en seis puntos. Asimismo supera el porcentaje de alumnos que tiene bajas expectativas sobre su propia capacidad de estudiar (6,6%), al establecido por las familias (5,9%) y por los propios tutores (18,3%). El 73,3% se sitúa en los niveles intermedios y el 9,32% destaca.

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica, 139) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. En cuanto a la respuesta según las distintas variables, la puntuación media es más alta en las niñas; significativamente más alta en el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad, en el que no recibe apoyo y en el escolarizado en centros docentes privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los niños, en los inmigrantes y en el alumnado escolarizado en los CRA y los CEIP, y significativamente más baja en el alumnado que recibe apoyo o repite.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar las distintas destrezas, permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

EN LA COMPRENSIÓN ESCRITA: “COMPRENDER EL CONTENIDO GLOBAL”, “PLANIFICAR LA LECTURA”, “IDENTIFICAR DETALLES”, “LOCALIZAR LA IDEA PRINCIPAL”, “DIFERENCIAR HECHOS REALES Y FANTÁSTICOS” Y “VALORAR EL INTERÉS HACIA LA LECTURA”.

EN LA COMPRENSIÓN ORAL: “COMPRENDER GLOBALMENTE”, “DIFERENCIAR HECHOS REALES Y FANTÁSTICOS”, “COMPRENDER RELACIONES ESPACIALES Y TEMPORALES” E “IDENTIFICAR DETALLES”.

EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: **“PRESENTAR CON ORDEN Y CLARIDAD”, “EXPRESARSE CON FLUIDEZ Y RIQUEZA” Y “USAR LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES”.**

EN HABLAR Y CONVERSAR: **“ELABORAR UN GUIÓN PREVIO A LA PRESENTACIÓN”, “UTILIZAR ESTRUCTURAS GRAMATICALES”, “ESCUCCHAR DE FORMA ACTIVA”, Y “RESPETAR LAS NORMAS DE INTERCAMBIO”**

En torno a la mitad del alumnado es competente (niveles 3 y 4) para:

EN LA COMPRENSIÓN ESCRITA: **“ESTABLECER RELACIONES ESPACIALES Y TEMPORALES”**

EN LA COMPRENSIÓN ORAL: **“VALORAR EL INTERÉS Y RELEVANCIA DEL CONTENIDO”, “INTERPRETAR ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS”, “UTILIZAR DIFERENTES TIPOS DE TEXTO ORALES”, “INTERPRETAR LA ENTONACIÓN E INTERROGACIÓN” E “IDENTIFICAR EL CONTEXTO DE COMUNICACIÓN”.**

EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: **“UTILIZAR DIFERENTES TIPOS DE TEXTO ESCRITOS”, “UTILIZAR EL VOCABULARIO ESCRITO” Y “PLANIFICAR UN TEXTO”.**

EN HABLAR Y CONVERSAR: **“RESPONDER A PREGUNTAS TRAS UNA PRESENTACIÓN”, “EXPRESARSE CON RITMO, PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN”, “UTILIZAR EL VOCABULARIO ORAL”; E “INTERPRETAR ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS”.**

Un número limitado de alumnos es competente (niveles 5 y 6) para:

EN LA COMPRENSIÓN ESCRITA: **“APLICAR EL CONOCIMIENTO GRAMATICAL A LA COMPRENSIÓN”, “CONSTRUIR EL VOCABULARIO” Y “ESTABLECER RELACIONES CAUSALES”.**

EN LA COMPRENSIÓN ORAL: **“UTILIZAR EL VOCABULARIO ORAL”.**

EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: **“ESCRIBIR CON CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA”.**

EN HABLAR Y CONVERSAR: **EXPRESARSE CON FLUIDEZ Y RIQUEZA.**

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LAS DESTREZAS EVALUADAS DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA SUPERAN LA MEDIA GLOBAL. EL ALUMNADO REPETIDOR Y EL QUE RECIBE APOYO OBTIENE PUNTUACIONES SIGNIFICATIVAMENTE MÁS BAJAS.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

Las habilidades lingüísticas forman parte de las prioridades de la Administración educativa de Castilla-La Mancha se concretan en el peso que el currículo da a esta área y, a el nivel estratégico, en el Plan de Lectura.

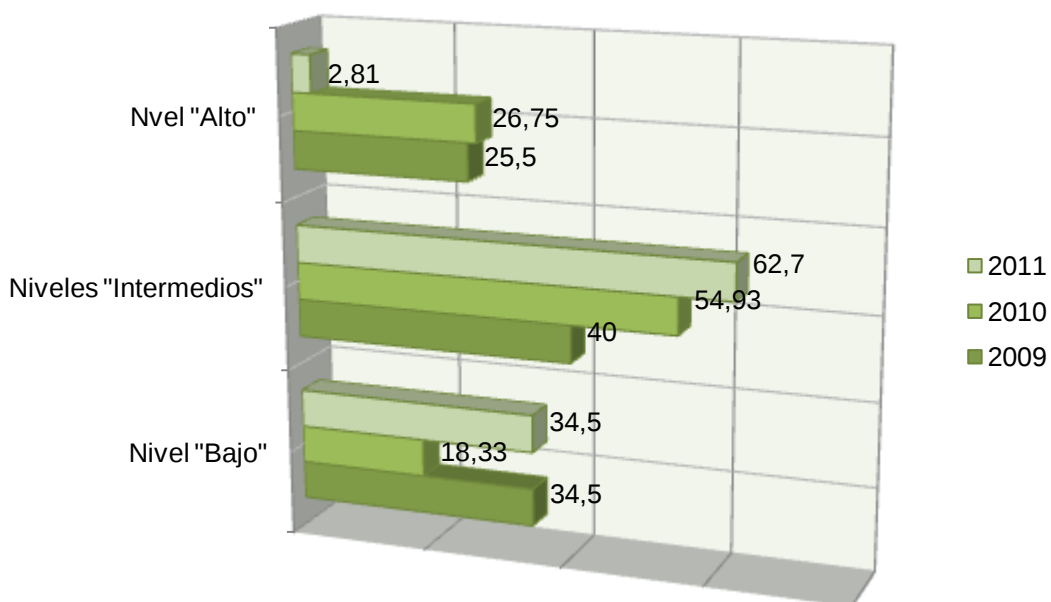
Los resultados obtenidos en estas habilidades mejoran los de la fase anterior aunque son más bajos que los alcanzados en la comprensión lectora. De la información obtenida en los distintos procesos de metaevaluación destacan las dudas de algunos centros para abordar la evaluación de estas destrezas no académicas, a pesar de contar con la práctica previa con las lenguas extranjeras.

Los alumnos demuestran su competencia para utilizar las habilidades expresivas e interactivas orales cuando se trata de una situación guiada pero ¿cuánto deben a los aprendizajes escolares y cuánto a las prácticas de vida”? Las destrezas de Hablar y Conversar forman parte de currículo establecido y han de tener su tiempo propio en los aprendizajes. Como iniciativas se proponen:

1. La incorporación explícita y prioritaria “como aprendizaje” de estas habilidades en el área de Lengua castellana y literatura desde la prioridad del enfoque comunicativo centrado en la práctica.
2. La programación integrada y la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje ricas en la que estas destrezas se trabajen de forma simultánea con las Competencias social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal y Emocional.
3. La generalización de estas destrezas a través de su práctica como metodología comunicativa con distintos formatos en el resto de las áreas.
4. La práctica de la grabación y la observación como procedimientos de recogida de información y su posterior visionado como estrategia de autoevaluación.
5. La prioridad de los contenidos de Comunicación oral para el alumnado que tiene bajas expectativas, con apoyo e inmigrantes.
6. La coordinación de las programaciones de todas las áreas lingüísticas.
7. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de implantación, desarrollo, generalización y transferencia de los aprendizajes.
8. El apoyo a iniciativas de innovación que utilicen la comunicación como herramienta de aprendizaje.
9. La definición, a nivel de centro, de planes de actuación y mejora que tengan como referente el diálogo, la convivencia y la expresión creativa.
10. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de generalización y transferencia.
11. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo de la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades.

6.2 LINEA 2. Mejorar las destrezas expresivas y comprensivas en dos o más lenguas extranjeras.

Gráfico N° 67. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de la Competencia en Comunicación lingüística en lenguas extranjeras.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

En el 2011 se cierra el ciclo con las destrezas receptivas de “Escuchar” y “Leer” de la evaluación de la competencia alcanzada por el alumnado en el Objetivo general de la etapa “*f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas*”. La Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera moviliza los conocimientos adquiridos por los alumnos en inglés en las tres horas semanales que tiene establecidas el currículo. En los centros docentes con secciones bilingües, las habilidades evaluadas se utilizan como herramienta de comunicación en las áreas AICLE. En esta fase se evalúa por primera vez la segunda lengua extranjera en los centros docentes con Secciones europeas pero los resultados no se recogen en esta línea al estar referidos a un número limitado de centros (2,46% de los alumnos).

INTERÉS Y CONTENIDO HABITUAL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

La importancia de la Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera la marca el hecho de que sea uno de los objetivos europeos desde la estrategia de Lisboa. Contrasta esta relevancia con el desarrollo limitado o inexistente de evaluaciones internacionales y con la exclusión de la Evaluación General de Diagnóstico. La iniciativa de Castilla-La Mancha de evaluar estas destrezas en las lenguas extranjeras es innovadora. Los procedimientos utilizados cuentan con la

experiencia acumulada de evaluar las distintas destrezas lingüísticas en las pruebas de certificación de las enseñanzas de idiomas.

LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media de 494, seis puntos por debajo del promedio (500), cuatro de la puntuación global (498), dos puntos más que los obtenidos en las destrezas expresivas de comunicación oral (492) y seis menos que en la destreza de escribir (498).

Algo más de tres de cada diez alumnos tienen dificultades importantes (34,5% en el nivel 1), el mismo nivel que la destreza de escribir y catorce puntos más que en las expresivas orales. Seis se sitúan en niveles intermedios (62,7%) y baja de forma significativa, más de veinticuatro puntos, la población del nivel “Alto” (2,81%). Desaparece, por tanto, en estas destrezas la polarización de los extremos representativa de las destrezas expresivas.

El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) supera la proporción de alumnado que no promociona (5,87%) en veintinueve puntos, y al que califica con insuficiente el área de Lengua extranjera (16,9%) en quince puntos. Asimismo supera el porcentaje de alumnos que tiene bajas expectativas sobre su propia capacidad de estudiar (6,6%), al establecido por las familias (5,9%) y por los propios tutores (18,3%).

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica, 151) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. En cuanto a la respuesta según las distintas variables, las niñas, el alumnado escolarizado en el nivel que le corresponde por edad, el alumnado que cursa enseñanzas bilingües, el que no recibe apoyo y los alumnos de los CEIP, los centros docentes privados y los privados concertados obtienen mejores puntuaciones que los niños, en el alumnado escolarizado en los CRA, los inmigrantes, el que recibe apoyo y el repetidor en estas destrezas.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar las distintas destrezas, permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

EN LAS DESTREZAS EXPRESIVAS: “UTILIZAR EL VOCABULARIO ADECUADO AL CONTENIDO Y RESPETAR LOS ASPECTOS FORMALES DE TEXTOS ESCRITOS”, “REALIZAR UN ESCUCHA ACTIVA”, “RESPETAR LAS NORMAS DE INTERCAMBIO”, Y “PLANIFICAR LA INTERVENCIÓN”

EN LAS DESTREZAS RECEPTIVAS: “COMPRENDER GLOBALMENTE UN TEXTO ORAL Y ESCRITO”, “INTERPRETAR ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS”. “IDENTIFICAR DETALLES, DATOS EN TEXTOS ESCRITOS”, “USAR LA LENGUA PROPIA COMO REFERENTE” E “IDENTIFICAR DETALLES, DATOS EN TEXTOS ORALES”

En torno a la mitad del alumnado es competente (niveles 3 y 4) para:

EN LAS DESTREZAS EXPRESIVAS: “RESPETAR LA TIPOLOGÍA QUE SE LE PROPONE”, “USAR EL VOCABULARIO ESCRITO”, “RESPETAR LAS NORMAS ORTOGRÁFICAS”.

EN LAS DESTREZAS RECEPTIVAS: “IDENTIFICAR LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS”, “UTILIZAR EL VOCABULARIO ORAL Y ESCRITO”, “COMPRENDER LAS RELACIONES ESPACIO-TEMPORALES EN UN TEXTO ESCRITO” E “IDENTIFICAR EL CONTEXTO DE COMUNICACIÓN EN UN TEXTO ORAL”

Un número limitado de alumnos es competente (niveles 5 y 6) para:

EN LAS DESTREZAS EXPRESIVAS: “RESPETAR LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES”, “USAR EL VOCABULARIO ORAL”, “EXPRESARSE CON FLUIDEZ Y RIQUEZA”, “RESPONDER A PREGUNTAS TRAS UNA PRESENTACIÓN”, “EXPRESARSE CON RITMO, PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN” E “INTERPRETAR ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS”.

EN LAS DESTREZAS RECEPTIVAS: “COMPRENDER RELACIONES ESPACIALES Y TEMPORALES EN TEXTOS AUDIOVISUALES”.

LOS NIVELES DE LOGRO EN LAS DESTREZAS RECEPTIVAS ORALES Y ESCRITAS SON MEJORABLES. LA POBLACIÓN CON UN LIMITADO NIVEL DE DOMINIO SUPERA DE FORMA SIGNIFICATIVA AL QUE CALIFICA CON INSUFICIENTE EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

La extensión del plurilingüismo es un plan estratégico de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que se traduce en la implantación progresiva de las enseñanzas bilingües. La competencia alcanzada en las habilidades receptivas, teniendo en cuenta el peso que tienen en las Programaciones didácticas y, sobre todo, en la práctica diaria es bastante limitado.

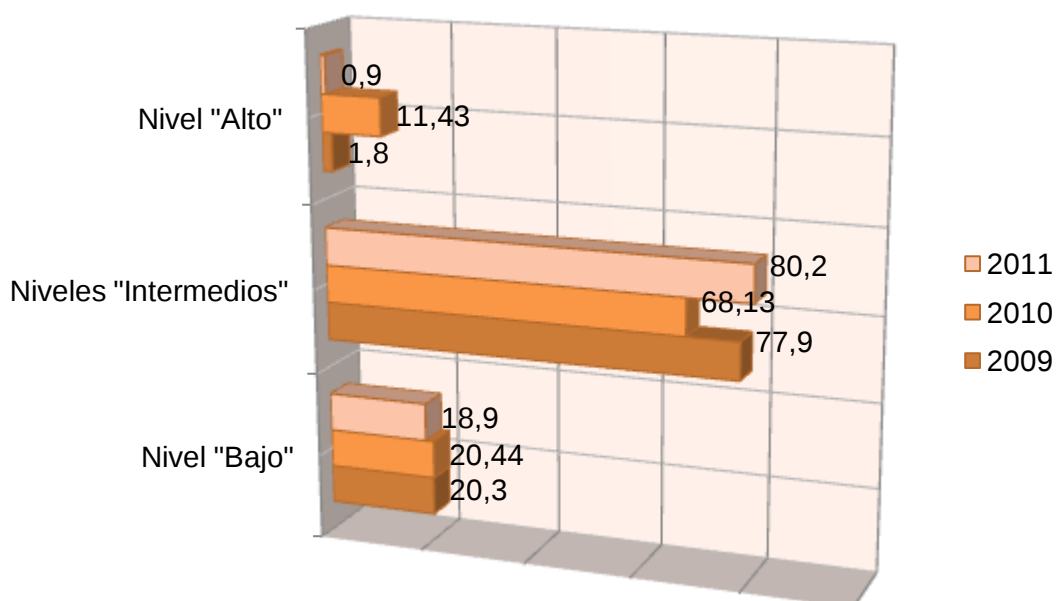
El alumnado, en general, tiene dificultad para responder de forma adecuada cuando se enfrentan a escenarios reales en los que se utiliza un vocabulario más variado y una mayor riqueza en construcciones gramaticales. Esta dificultad se acentúa cuando los alumnos tienen unas condiciones menos favorables. El modelo de enseñanza basado en el aprendizaje por secuencias lineales construido desde un enfoque gramatical, paradigma formativo del profesorado, se muestra insuficiente para dar respuestas desde la comunicación. Los resultados obtenidos hacen necesaria, junto a la extensión de las enseñanzas bilingües, acciones dirigidas a:

1. La adopción de un enfoque comunicativo centrado en la práctica.
2. El equilibrio en las prácticas de aula de las destrezas receptivas, expresivas e interactivas.
3. La elaboración y ejecución de programaciones didácticas que pongan el conocimiento de la lengua al servicio de la comprensión, la expresión y el intercambio.
4. El uso de escenarios reales que favorezcan el enriquecimiento del discurso tanto en el vocabulario como en la construcción.
5. El uso habitual de materiales audiovisuales, de la prensa extranjera, del aumento de las tareas de expresión, las prácticas de autocorrección y la incorporación a la práctica habitual del Portfolio europeo de las lenguas.
6. La incorporación de los aprendizajes expresivos y comprensivos como indicadores de evaluación.
7. El enriquecimiento de los procedimientos de evaluación con la práctica de la autoevaluación.
8. La coordinación de las programaciones didácticas de las distintas lenguas.

9. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de implantación, desarrollo, generalización y transferencia de los aprendizajes.
10. El estímulo a los centros docentes para que realicen actividades de intercambio, visitas, estancias y participen en programas europeos.
11. La definición de planes de actuación y mejora de las lenguas con la implicación de todo el centro en actividades de autoevaluación, formación, innovación e investigación.
12. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de generalización y transferencia y aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.
13. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.3 LINEA 3. Mejorar las Competencias científicas.

Gráfico N° 68. Niveles de logro alcanzados en las Competencias científicas.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

Las Competencias científicas integran las habilidades necesarias para resolver problemas y utilizar el método científico para establecer relaciones e intercambios positivos entre las personas y el mundo físico.

Estas competencias forman parte de los Objetivos generales de la Educación primaria, “g. Estimar, operar y resolver problemas de la vida cotidiana” y “h. Observar e investigar el patrimonio natural”) y su logro habilita el desarrollo de procesos cognitivos (planificar, formular hipótesis, estimar, observar y explorar, organizar, interpretar y

transferir la información”), sociales (“cooperar, actuar según valores”) y funcionales (“reproducir automatismos; plantear y resolver problemas, registrar y representar; trabajar en equipo; y utilizar las herramientas de apoyo”).

Desde el enfoque disciplinar que establece el currículo, la competencia científica está asociada a los Objetivos generales, Criterios de Evaluación y contenidos de las áreas de Matemáticas, Conocimiento del medio natural, social y cultural y tienen una dotación de ocho horas semanales.

INTERÉS Y CONTENIDO HABITUAL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

Aumentar la proporción del alumnado graduado en las materias científicas es uno de los objetivos europeos y un indicador del éxito del sistema escolar. Las evaluaciones internacionales (TIMMS) y nacionales (Evaluación General de Diagnóstico 2009) la incluyen en sus investigaciones. 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 medio de Castilla-La Mancha obtiene una puntuación conjunta de 500, la misma que el promedio y la Competencia Matemática, dos por encima de la puntuación global (498) y tres por debajo del Conocimiento e interacción con el mundo físico. Un punto por debajo de la obtenida en el 2009 y dos del 2010. No existen diferencias significativas.

Dos de cada diez alumnos (nivel 1, 18,9%) tienen dificultades relevantes. Los porcentajes son similares, dos puntos por debajo, a los obtenidos en las fases anteriores y superan al de alumnos que no promociona (5,87%) en trece puntos aunque está por debajo, en torno a un punto, de los insuficientes en el área de Matemáticas (22,44%). También supera el porcentaje de alumnos (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar y se identifica con la opinión de los tutores (18,3%).

Ocho de cada diez (80,2%) se sitúa en los niveles “intermedios”, diez y tres puntos por encima de las fases anteriores, y uno (0,9%) en el nivel más “alto”. Esta última proporción es semejante a la primera fase y baja en diez puntos en comparación con el 2010.

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica 174) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. En cuanto a la respuesta según las distintas variables, no existen diferencias significativas en relación con el sexo o la inmigración y son significativas, las relacionadas con la idoneidad y repetición, la el apoyo y la escolarización en los distintos tipos de centros docentes.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar las distintas fases⁴³ permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“ANALIZAR INTERRELACIONES Y RIESGOS”*, “INTERPRETAR PRÁCTICAS DE CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE”*, “DEFINIR OBJETIVOS Y METAS”, “REVISAR Y CORREGIR LOS CÁLCULOS”, “UTILIZAR LAS OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES”, “USAR

⁴³ “ La respuesta a los indicadores identificados con un asterisco (*) mejora con respecto a las fases anteriores y con dos (**) obtiene resultados más limitados.

ESTRATEGIAS DE ESTIMACIÓN Y MEDIDA” “INTERPRETAR RELACIONES DE PROPORCIONALIDAD”*.“USAR EL VOCABULARIO CIENTÍFICO (SALUD Y MEDIO AMBIENTE)”, “INTERPRETAR PRÁCTICAS DE SALUD Y CONTROL DEL CONSUMO”, “COMPARAR Y CLASIFICAR MATERIALES” Y “ESTABLECER RELACIONES ESPACIO-TEMPORALES”.

En torno a la mitad del alumnado es competente (niveles 3 y 4) para:

“FORMULAR HIPÓTESIS”, “CONSTRUIR DOCUMENTOS, MATERIALES Y OBJETOS” Y “UTILIZAR TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN Y REGISTRO**”, “ESTABLECER RELACIONES CAUSALES**”, “FORMULAR Y RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICOS”**, “DESCRIBIR E INTERPRETAR LOS RESULTADOS**”Y “CALCULAR LA PROBABILIDAD DE UN SUCESO”.

Un número limitado de alumnos es competente (niveles 5 y 6) para:

“MEDIR E INTERPRETAR VARIABLES”, “ESTABLECER RELACIONES ENTRE FIGURAS GEOMÉTRICAS” Y “USAR TRASLACIONES Y SIMETRÍAS”.

LOS NIVELES DE LOGRO EN LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS MEJORAN LAS PUNTUACIONES GLOBALES, SON ESTABLES Y ESTÁN POR DEBAJO DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

El “Objetivo europeo y punto de referencia español para el 2010 y 2020” relacionado con el incremento de los titulados en materias científicas no se traduce en un plan estratégico en Castilla-La Mancha. Es mejorable en uso que el alumno hace de las estrategias de representación e interpretación de la realidad desde una perspectiva matemática, el análisis desde un punto de vista científico y la generalización de las prácticas rigurosas y respetuosas con el medio o la salud. La alfabetización matemática y científica se inicia en Educación infantil y debe crecer sin sobresaltos a lo largo de la escolarización obligatoria. Es relevante, por tanto, tomar iniciativas para:

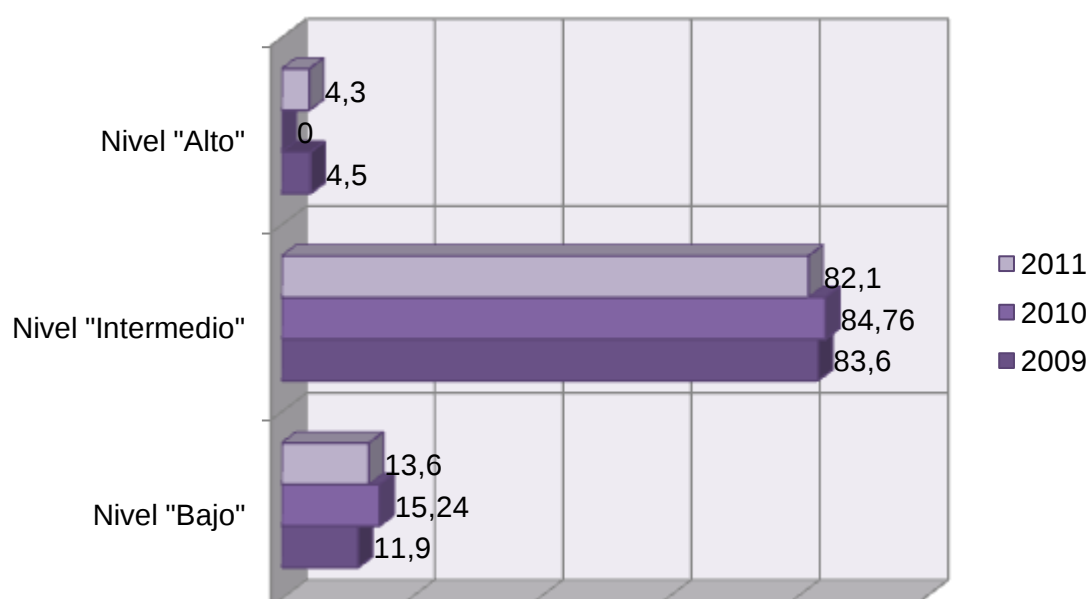
1. La incorporación explícita y prioritaria “como aprendizaje” de los usos y prácticas del método científico.
2. La prioridad, en el caso del área de Matemáticas, de un enfoque de resolución de problemas e interpretación de la realidad desde las matemáticas.
3. La elaboración y ejecución de programaciones didácticas que permitan un crecimiento gradual y continuo en los aprendizajes y, con ello, se 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 implantación de los proyectos como metodología de trabajo.
6. 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.
7. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de

implantación, desarrollo, generalización y transferencia de los aprendizajes.

8. 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.
9. 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.
10. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de generalización y transferencia y aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.
11. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.4 LINEA 4. Mejorar la Competencia artística.

Gráfico N° 69. Niveles de logro alcanzados en la Competencia artística. Porcentajes.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

La Competencia Cultural y 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 el 2009 se valoraron las habilidades de la dimensión receptiva, “comprender lenguajes artísticos”, en el 2010 el “conocimiento y respeto al Patrimonio cultural y artístico” y en el 2011, la creatividad artística.

El desarrollo de esta competencia se recoge como Objetivo general de la Educación primaria, “j) *Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística*” y habilita capacidades asociadas a los procesos cognitivos (“*planificar, transferir, presentar y revisar*”); afectivos (“*automotivarse*”); y funcionales (“*construir modelos*”, “*desarrollar hábitos de trabajo y el pensamiento creativo*”).

El conocimiento y la valoración del Patrimonio cultural y artístico constituye uno de los Objetivos generales de las áreas Educación artística (“1. Explorar las posibilidades de la imagen y utilizarla para expresar sus ideas, sentimientos [...]. Criterio de evaluación 1; 4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión al realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas, Criterio de evaluación 5; y 6. Desarrollar y disfrutar con la producción artística personal manifestación de la capacidad propia; así como realizar y aceptar las críticas a los productos propios y a los de otros, Criterio de evaluación 9) y moviliza los contenidos del Bloque 1. “Observación, expresión y creación plástica”.

INTERÉS Y CONTENIDO HABITUAL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

La evaluación de la Competencia Cultural y artística no se incluye en los estudios internacionales o nacionales.

LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO.

El alumnado castellano-manchego obtiene una puntuación media 501, un punto por encima del promedio y de los resultados del 2010, dos por encima de la puntuación global (498) y dos por debajo del 2009 (503).

Uno de cada diez alumnos (13,6%) tiene dificultades de expresión plástica, dos puntos más que el 2009 (compresión artística, 11,9%) y dos menos que en el 2010 (patrimonio cultural y artístico, 15,24%); supera la proporción de alumnado que no promociona (5,87%) en ocho puntos y que califica con insuficiente el área de Educación artística (6,46%), en siete puntos. Igualmente está por encima del porcentaje de alumnos (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar, aunque por debajo de las expectativas de los tutores (18,3%). Ocho de cada diez alumnos se sitúan en los niveles intermedios y el 4,5% en el nivel “alto”, una proporción similar al 2009.

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica 171) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. En el análisis de los resultados en función de las distintas variables se observa que mantienen las mismas pautas de comportamiento que el resto de las líneas de desarrollo: las puntuaciones medias son más altas en las niñas, el alumnado escolarizado por edad en el nivel que le corresponde, aquel que no recibe apoyo y el alumnado de los centros privados y privados concertados; no existen diferencias en los inmigrantes; y son más bajas en los niños, alumnado repetidor, el que recibe apoyo y escolarizado en CRA y CEIP.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar las distintas fases permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“DISFRUTAR CON LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA”, “DEFINIR OBJETIVOS Y METAS”

“CONOCER Y ORDENAR LOS MATERIALES”, “MOTIVARSE POR LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA”, “USAR UN VOCABULARIO ARTÍSTICO BÁSICO”, “DESCRIBIR EL PATRIMONIO ARTÍSTICO” E “INTEGRAR INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA RELEVANTE”.

La mitad del alumnado (niveles 3 y 4) es competente para:

“DISEÑAR UN PROYECTO ARTÍSTICO”, “IDENTIFICAR LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS” “UTILIZAR LA OBSERVACIÓN COMO PROCEDIMIENTO”, “CONSTRUIR DOCUMENTOS, MATERIALES Y OBJETOS”, “EXPRESARSE CON RIQUEZA” Y “SELECCIONAR CÓDIGOS ARTÍSTICOS”, “EXPRESARSE CON ORIGINALIDAD” Y “UTILIZAR LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE REPRESENTACIÓN”.

La dificultad aumenta y la respuesta disminuye (niveles 5 y 6) cuando se valora su competencia para:

“COMPARAR FIGURAS”, “USAR ESTRATEGIAS DE MEDIDA” Y “ESTABLECER RELACIONES DE SEMEJANZA” Y “TENER INICIATIVAS DE CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL”.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR EL ALUMNADO EN LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA ESTÁN POR ENCIMA DE LA MEDIA GLOBAL. LA POBLACIÓN CON UN LIMITADO NIVEL DE DOMINIO SUPERA EL PORCENTAJE DE ALUMNADO SUFICIENTE EN EL ÁREA ARTÍSTICA. EL ALUMNADO REPETIDOR Y EL QUE RECIBE APOYO OBTIENE PUNTUACIONES SIGNIFICATIVAMENTE MÁS BAJAS.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

No existe un plan institucional de mejora de esta competencia y las condiciones que establece el currículo no son especialmente favorables. La continuidad necesaria para el desarrollo de las habilidades artísticas y los valores de respeto al patrimonio cultural y artístico están condicionados por las programaciones lineales del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural y por la dedicación horaria establecida para el área de Educación artística.

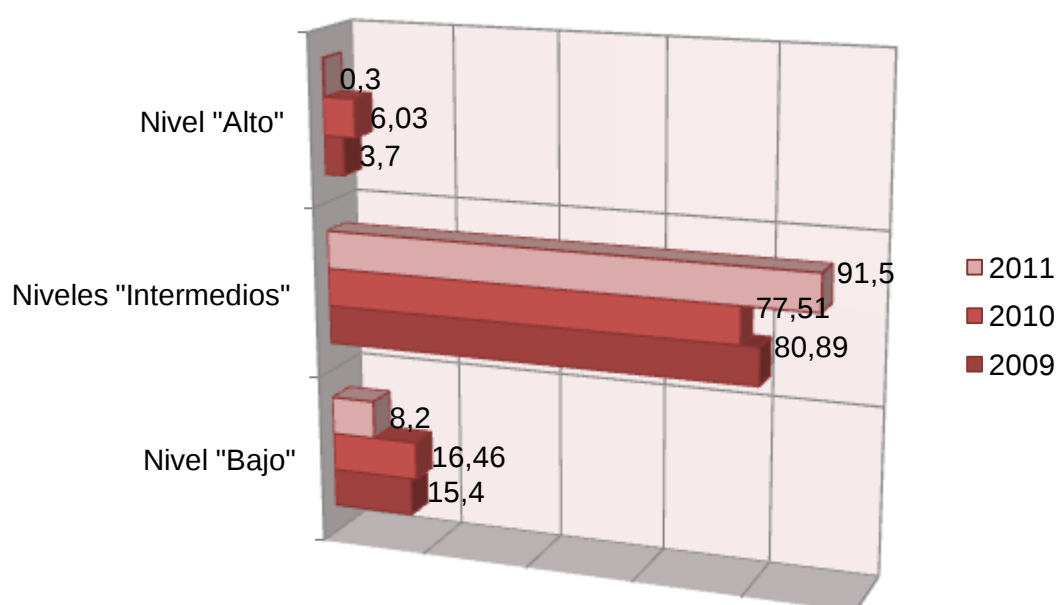
Conseguir, de acuerdo con el objetivo general de la etapa, que el alumno sea competente para utilizar los lenguajes artísticos y proteger el patrimonio, exige poner en marcha procesos de supervisión y asesoramiento orientados a:

- 1. La incorporación de los lenguajes artísticos como herramientas instrumentales y de comunicación en las distintas áreas.**
- 2. La planificación de los aprendizajes como un proceso de crecimiento gradual y continuo.**
- 3. El apoyo a iniciativas de innovación que integren los distintos lenguajes artísticos en proyectos interdisciplinares.**
- 4. La incorporación al currículo de los bienes culturales y artísticos propios como contenidos relevantes.**
- 5. El incremento de las tareas que facilitan el logro de aprendizajes cuyo nivel de logro es limitado para la mayoría del alumnado.**
- 6. La incorporación explícita como objetivos de mejora del estímulo, de la comprensión y expresión de los lenguajes artísticos y la motivación de los chicos hacia el arte.**

7. La prioridad como indicadores de evaluación de las habilidades propias de la Competencia Cultural y artística.
8. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes.
9. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de generalización y transferencia de las Competencias básicas.
10. La supervisión continua y sistemática en los distintos niveles de desarrollo del currículo.

6.5 LINEA 5. Educar los sentimientos y las emociones.

Gráfico Nº 70. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Emocional.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

La educación de los sentimientos y las emociones es una prioridad en el sistema educativo de Castilla-La Mancha y como tal, se destaca como competencia básica propia y complementaria del resto.

El Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la **Educación primaria** en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio) la define como el conjunto de "*habilidades*", necesarias, "*para aplazar las demandas y las recompensas, tolerar el fracaso y no mostrar superioridad ante el éxito; reconocer y disfrutar con el éxito de los otros y mantener una relación fluida; actuar de manera natural y sin inhibiciones en las distintas situaciones y construir un autoconcepto positivo*".

El desarrollo de esta competencia se recoge como Objetivo general de la Educación primaria "*m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en su relación con los demás*". El logro de este objetivo habilita el uso

de capacidades asociadas a procesos afectivos y sociales (*“conocer y confiar en sus posibilidades, autocontrolar, utilizar lenguaje autodirigido positivo, automotivarse, empatizar y establecer relaciones positivas”*). La educación de los sentimientos y las emociones se incorpora de manera desigual a los Objetivos generales, Criterios de evaluación y contenidos de las distintas áreas.

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 502, dos puntos por encima del promedio y cuatro puntos de la puntuación global (498). Los resultados obtenidos en esta fase están seis puntos por encima de la puntuación media del 2009 (495) y uno del 2010 (501).

El 8,2% (nivel “bajo”) tiene dificultades para interpretar y regular sus emociones y la proporción baja siete (2009, 15,4%) y ocho (2010, 16,46%) puntos en comparación con las fases anteriores. El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) está por encima de la proporción de alumnado que no promociona (5,7%) en menos de tres puntos. La proporción se acerca al porcentaje de alumnos (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar y está por debajo de las expectativas de los tutores (18,3%). La proporción en los niveles intermedios aumenta y sitúa en el 91,5%, trece y diez puntos, en cada caso, por encima de las fases anteriores. Y baja de forma significativa el porcentaje de alumnos en el nivel “alto” desde 6,06% (2010) a 0,3% (3,7% en el 2009).

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica 209) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. El análisis de las variables demuestra una mejor respuesta de las niñas, el alumnado escolarizado en su nivel de edad, el que no recibe apoyo y el escolarizado en los centros privados y privados concertados. Por el contrario, es más baja en los niños, repetidores, inmigrantes, alumnado de apoyo y escolarizado en CRA y CEIP.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar en las distintas fases⁴⁴ permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“MANIFESTAR ALEGRÍA CON ÉXITO DE OTROS”, “DISFRUTAR DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA”, “ANTICIPAR SITUACIONES DE CONFLICTO EMOCIONAL”*, “AUTOCONTROLAR REACCIONES Y ESTADOS DE ÁNIMO”*, “ACTUAR DE FORMA DIALOGANTE EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS”, “TOLERAR LA FRUSTRACIÓN Y EL FRACASO”, “ACEPTAR AL GRUPO”, “TENER EXPECTATIVAS POSITIVAS HACIA LOS OTROS”*, “VERBALIZAR ESTADOS DE ÁNIMO”, “ARGUMENTAR SU POSTURA”* Y “ACTUAR SIN INHIBICIONES”*.

En los niveles 3 y 4 el alumnado es competente para:

⁴⁴ “ La respuesta a los indicadores identificados con un asterisco (*) mejora con respecto a la fase del 2009.

“RESPONDER A UNA ACUSACIÓN”, “UTILIZAR PENSAMIENTOS ALTERNATIVOS”,
“EXPRESAR SENTIMIENTOS*”, “APLAZAR DEMANDAS O RECOMPENSAS”,
“IDENTIFICAR OBSTÁCULOS E INTERFERENCIAS” E “IDENTIFICAR SITUACIONES DE
RIESGO PERSONAL”.**

Y una minoría, niveles 5 y 6, es competente para:

“RECONOCER VERBALMENTE LOS ERRORES” Y “EXPRESAR DE FORMA ADECUADA
EL ENFADO”**.**

**LA INTERPRETACIÓN DEL USO DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES MEJORA EN LA
MAYORÍA DE LOS INDICADORES. EL ALUMNADO REPETIDOR Y EL QUE RECIBE APOYO
OBTIENE PUNTUACIONES MÁS BAJAS.**

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

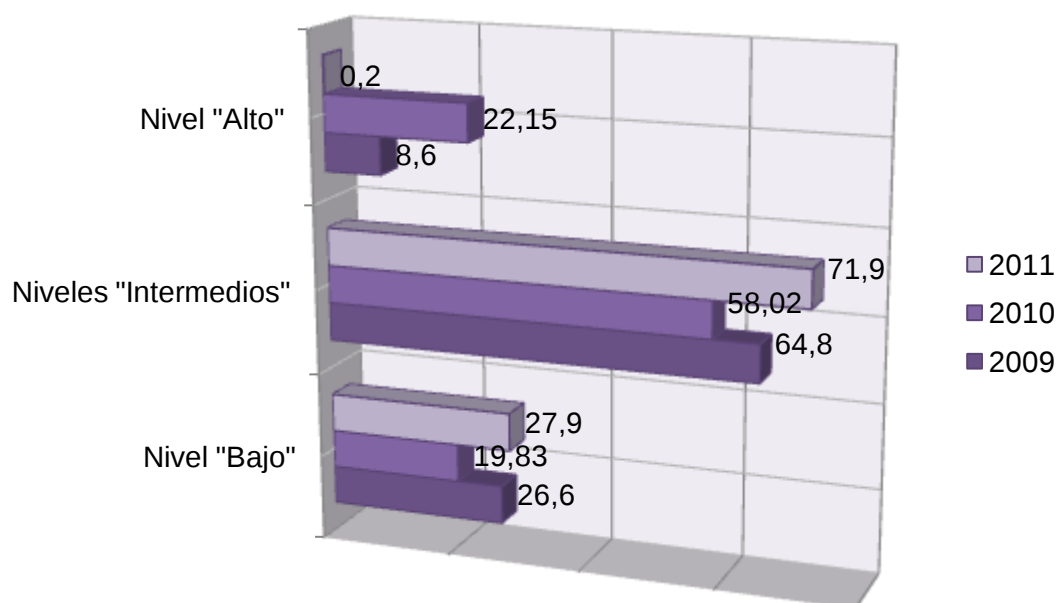
La Administración educativa apuesta por la incorporación de la Competencia Emocional al currículo, aunque su contenido dista mucho de estar integrado de manera satisfactoria.

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 la práctica docente son variables que limitan su desarrollo. La alternativa de programar actividades específicas asociadas a programas de inteligencia emocional no es una opción que mejore sustancialmente su integración en el currículo. 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 incorporación de sus contenidos como indicadores para garantizar una evaluación global.**
- 4. 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.**
- 5. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de implantación, generalización y transferencia de los aprendizajes.**
- 6. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en las Unidades de trabajo.**
- 7. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de generalización y transferencia y aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.**
- 8. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de la Competencia Emocional a las Unidades de trabajo y a la evaluación.**

6.6 LINEA 6. Incrementar y mejorar la competencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Gráfico Nº 71. Niveles de logro alcanzados en el uso de las TIC.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

El Tratamiento de la información y la competencia digital se demuestra con el uso de las habilidades para buscar, localizar, organizar y comunicar e intercambiar información, así como para valorar sus posibilidades y evitar sus riesgos. Los contenidos de esta competencia se organizan en dos dimensiones: “El uso de las TIC para buscar, organizar y presentar la información” y “El uso de las TIC como herramienta de intercambio social”. En esta fase, como en el 2009, se evalúa la primera dimensión y en la del 2010, la segunda.

El desarrollo de esta competencia se recoge como Objetivo general de etapa, “i) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje y la comunicación interpersonal, de las tecnologías de la información y la comunicación*” y en los Objetivos generales, Criterios de evaluación y contenidos de las distintas áreas. Estos objetivos recogen el desarrollo de capacidades asociadas a procesos sociales (“*trabajar en entornos colaborativos y actuar de acuerdo con valores sociales*”) y funcionales (“*Utilizar herramientas informáticas de apoyo*”).

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. En este mismo sentido, Castilla-La Mancha cuenta con la experiencia de la evaluación censal realiza al alumnado de 3º de la ESO en el 2006. La evaluación del uso de las herramientas TIC con distintas finalidades es una iniciativa pionera.

LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO.

El alumnado castellano-manchego obtiene 499 de puntuación media, un punto menos del promedio (500), un punto por encima de la puntuación global (498). La misma puntuación obtenida que en el 2009 y un punto por debajo del 2010. Las diferencias entre las dos dimensiones, recoger información o comunicarse de forma virtual, no son significativas.

En el nivel “bajo” se sitúa el 27,9%. La proporción de alumnos con dificultades es similar al 2009 (26,6%) y más alta que en el 2010 (19,83%). Este porcentaje supera al del alumnado que promociona (5,7%) y al que tiene limitadas expectativas sobre su capacidad (6,6% según los alumnos, 5,9% para las familias y 18,3% para los tutores. Igualmente está por encima de aquellos que reconocen no utilizar el ordenador en casa (19,8% familias y 23,5% alumnos) y no tener acceso a Internet (23,1 familias y 27,4% alumnos). Aumenta la población en los niveles intermedios pues pasa del 64,8% (2009) y 58,02% (2010) a 71,9%; y baja en el nivel “alto” de 8,6% (2009) y 22,15% (2010) a 0,2%.

La variabilidad en las respuestas es relevante (desviación típica 152) lo que demuestra la heterogeneidad de los alumnos. El análisis de las variables demuestra una mejor respuesta de las niñas, al alumnado escolarizado en su nivel de edad, al que no recibe apoyo y al escolarizado en los centros privados concertados y privados. Por el contrario, es más baja en los niños, inmigrantes, repetidores, alumnado de apoyo y escolarizado en los CRAs y CEIP. Es igualmente relevante consignar que la frecuencia de uso de las TIC, ordenador y acceso a Internet, en casa mejora los resultados. Ocho de cada diez alumnos y nueve de cada diez familias señalan el ordenador como una herramienta de uso habitual mientras que seis y siete, en cada caso, acceden a Internet.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar su desarrollo⁴⁵ permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“USAR INTERNET COMO FUENTE DE INFORMACIÓN”, “MANEJAR HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN VIRTUAL”, “IMPRIMIR DOCUMENTOS”, “USAR PROCESADORES TEXTO”, “REPRESENTAR DIBUJOS Y EDITAR IMÁGENES” Y “GESTIONAR CARPETAS Y FICHEROS”*.

En los niveles 3 y 4 el alumnado es competente para:

“USAR DE FORMA CRÍTICA LAS TIC*”, “CREAR COPIAS DE SEGURIDAD*”, Y “USAR LA RED”.

Y una minoría, niveles 5 y 6, es competente para:

“REDACTAR Y ENVIAR CORREOS ELECTRÓNICOS”, “RESPETAR LAS NORMAS DE PARTICIPACIÓN EN COMUNIDADES VIRTUALES” Y “CREAR LISTAS DE FAVORITOS O MARCADORES”.

EL USO DE LAS HERRAMIENTAS TIC PARA LA RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN MANTIENE PUNTUACIONES SEMEJANTES A LA PRIMERA FASE. LOS

⁴⁵ “ La respuesta a los indicadores identificados con un asterisco (*) mejora con respecto a la fase del 2009.

NIÑOS, EL ALUMNADO REPETIDOR Y EL QUE RECIBE APOYO OBTIENE PUNTUACIONES MÁS BAJAS.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

El uso de las TIC 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. En el año 2001 se inicia el proceso de dotación de Aulas Althia a todos los centros docentes públicos y del rincón del ordenador en las aulas de Educación infantil, en el 2010 se pone en marcha el programa Escuela 2.0 y se dota al alumnado de 5º y 6º de Educación primaria de un ordenador portátil tipo netbook. Este ordenador es utilizado en algunos centros como herramienta para realizar la evaluación.

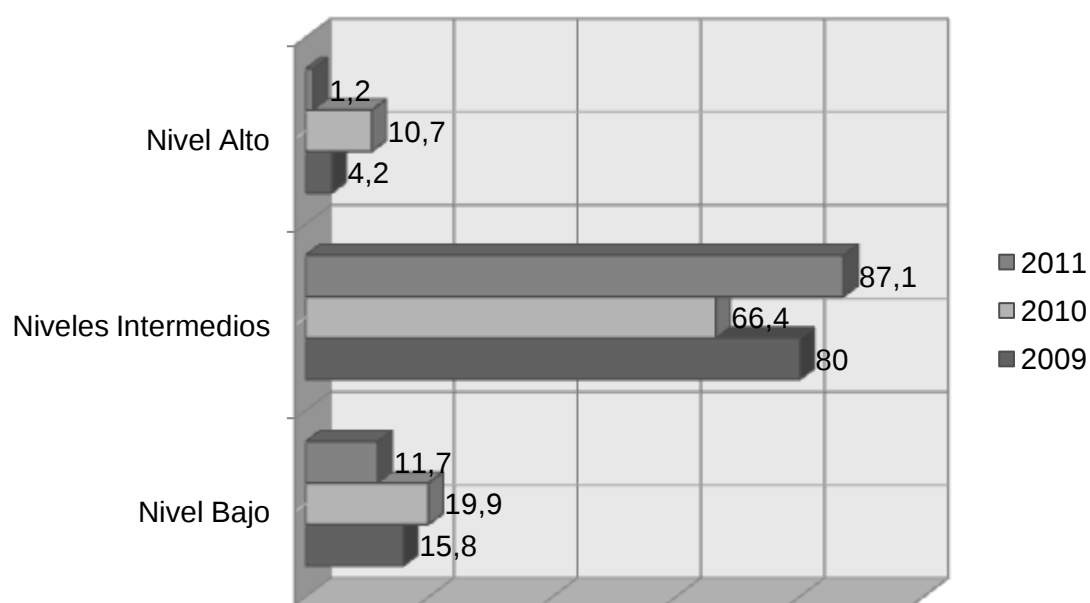
Según la información recogida en los cuestionarios siete de cada diez maestros usan “bastante” o “mucho” las herramientas TIC. El incremento es significativo con respecto a las fases anteriores, veinte y diez puntos más, en cada caso.

El incremento de los recursos informáticos, la amplia oferta formativa y su uso cada vez más frecuente como herramienta de enseñanza no conlleva su generalización. Como mejora se plantea:

- 1. La traducción en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las intenciones recogidas en las Programaciones didácticas de incorporar las TIC.**
- 2. La coordinación de las actuaciones en las distintas áreas para, desde un uso coherente y gradual, garantizar los aprendizajes.**
- 3. El desarrollo de metodologías que utilicen las herramientas informáticas: consulta en Internet, uso de procesadores de texto, hojas de cálculo, blog, intercambio mediante correos, foros de debate, etc.**
- 4. La incorporación de sus contenidos como indicadores para garantizar una evaluación global.**
- 5. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de implantación, desarrollo, generalización y transferencia de los aprendizajes.**
- 6. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en todas las Unidades de trabajo.**
- 7. La actualización de los equipamientos existentes.**
- 8. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.**
- 9. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de las TIC a las Unidades de trabajo y a la evaluación.**

6.7 LINEA 7. Incorporar los procesos de planificación del trabajo y las estrategias de aprendizaje.

Gráfico N° 72. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Aprender a aprender.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

Ser competente en Aprender a aprender supone contar con las estrategias que son imprescindibles para tener éxito en el aprendizaje. Un alumno competente en el uso de estas herramientas consigue el máximo rendimiento al tiempo de estudio.

El desarrollo de esta competencia se recoge en los Objetivos generales de la etapa, “b) Utilizar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad” y “ñ) Plantear soluciones a problemas de la vida diaria...utilizando fuentes de información, conocimientos adquiridos, recursos materiales, etc.). Asimismo sus habilidades forman parte de los Objetivos generales, Criterios de evaluación y contenidos de las distintas áreas.

La Competencia de Aprender a aprender ejerce capacidades asociadas a procesos cognitivos (“planificar; recoger, organizar, almacenar y presentar la información”); afectivos (“conocer y confiar en sus posibilidades, automotivarse, controlar interferencias”), sociales (“trabajar en equipo, ser responsable”) y funcionales (“desarrollar hábitos de trabajo, utilizar herramientas de apoyo, etc.”).

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 sus habilidades se valoran con los ítems de las pruebas de comprensión lectora y como contenido en los cuestionarios de opinión.

En el contexto internacional, en 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 se sitúa dos puntos por encima del promedio y la fase anterior (500), cinco de la puntuación global (497) y seis de la puntuación del 2009.

El 11,7% (nivel “bajo”) tiene dificultades para utilizar las estrategias de aprendizaje. Comparativamente, la proporción baja cuatro puntos en relación al 2009 (15,8%) y ocho en relación al 2010 (19,90%). El porcentaje de alumnos con riesgo de fracaso (nivel 1) está por encima de la proporción de alumnado que no promociona (5,7%) en seis puntos. La proporción supera al porcentaje de alumnos (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar y está por debajo de las expectativas de los tutores (18,3%). La proporción en los niveles intermedios aumenta al 87,1%, once puntos más que en el 2010 y siete más que en el 2009. Los alumnos que destacan (1,2%, nivel “alto”) bajan tres (2009) y nueve puntos.

La variabilidad en las respuestas (desviación típica 195) es un rasgo común con el resto de las Competencias básicas. También lo es, el comportamiento de las distintas variables:

: las niñas tienen una puntuación más alta aunque las diferencias no son significativas; las diferencias son significativamente favorables en el alumnado escolarizado en su nivel de edad, el que no recibe apoyo y el escolarizado en los centros privados concertados y privados. Por el contrario, es más baja en los niños, inmigrantes, repetidores, alumnado de apoyo y los CRA, CEIP y privados concertados.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar, en ambas fases, permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“PREPARAR LOS MATERIALES DE ESTUDIO”, “ELABORAR UN GUIÓN PREVIO A LA PRESENTACIÓN”, “PRESENTAR DE FORMA CLARA Y ORDENADA”, “DISTRIBUIR EL PROCESO EN FASES TAREAS Y RESPONSABLES”, “ORGANIZAR EL ESPACIO DE ESTUDIO”, “IDENTIFICAR EL ESTILO DE APRENDIZAJE”, “AUTOCONTROLAR LA ATENCIÓN Y PERSEVERAR EN LA TAREA”*, “UTILIZAR INTERNET COMO FUENTE DE INFORMACIÓN”, “DEFINIR OBJETIVOS Y METAS”*, “BUSCAR ALTERNATIVAS”, “ORGANIZAR LA INFORMACIÓN EN UN MAPA CONCEPTUAL”*, “MANTENER UNA POSTURA ADECUADA”,

En los niveles 3 y 4 el alumnado es competente para:

“IDENTIFICAR OBSTÁCULOS E INTERFERENCIAS”, “PLANIFICAR LA LECTURA”**, “AUTOEVALUAR EL PROCESO Y EL RESULTADO”, “ELABORAR UNA FICHA DE CONTENIDO”, “IDENTIFICAR MOTIVACIONES”**, “PLANIFICAR UN TEXTO ESCRITO”, “TENER INICIATIVA PARA BUSCAR INFORMACIÓN”* Y “FORMULAR Y RESOLVER PROBLEMAS”.**

Y una minoría, niveles 5 y 6, es competente para:

“ORGANIZAR EL TIEMPO DE TRABAJO”.**

LA VALORACIÓN DEL USO QUE HACEN LOS ALUMNOS DE LAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN Y APRENDIZAJE MEJORA GLOBALMENTE AUNQUE DISMINUYE EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE DESTACAN. EL ALUMNADO REPETIDOR Y EL QUE RECIBE APOYO OBTIENE PUNTUACIONES MÁS BAJAS.

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 áreas 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 áreas.

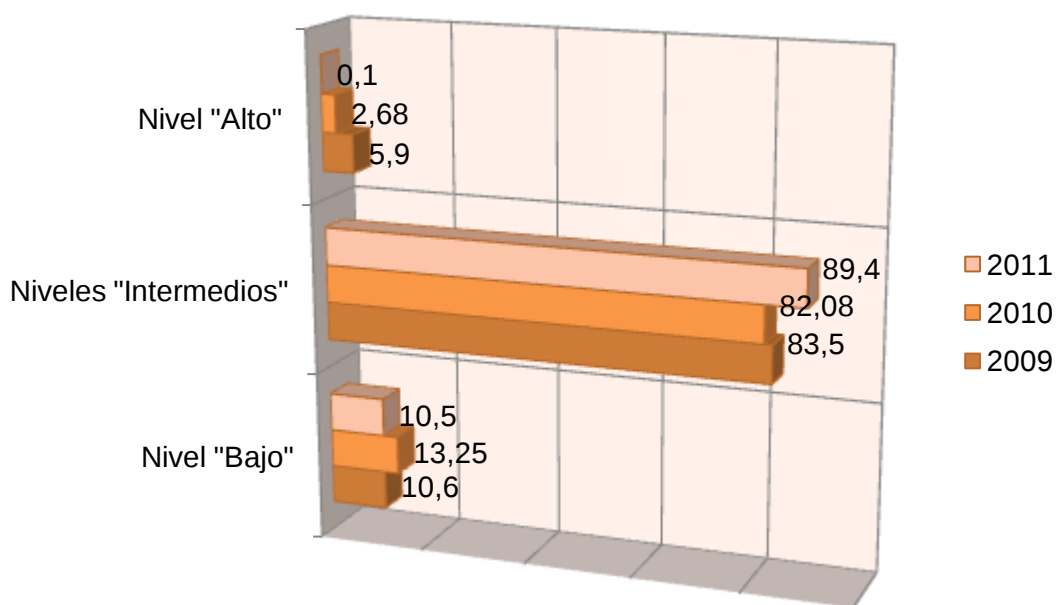
Por otra parte, en el ámbito de Aprender a aprender, las familias y sus recursos tienen un lugar destacado. Según los cuestionarios de opinión de las familias y del alumnado nueve de cada diez hogares cuentan con libros de consulta; ocho tienen un lugar adecuado; el tiempo de dedicación al estudio supera las dos horas en cinco de cada diez alumnos y seis dedican menos de dos horas diarias a ver la televisión. Dos asisten a clases de apoyo.

La distribución puntual, lineal y fragmentada de los hábitos y estrategias de aprendizaje limita su desarrollo. Para superar esta limitación procede poner en marcha iniciativas que promuevan:

- 1. La incorporación de sus contenidos a todas las áreas.**
- 2. La coordinación de las programaciones didácticas y los procesos de enseñanza para garantizar la implementación, generalización y transferencia.**
- 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 incorporación de sus contenidos como indicadores para garantizar una evaluación global.**
- 5. El asesoramiento y apoyo a proyectos de innovación y mejora que contemplen su desarrollo en todas las Unidades de trabajo.**
- 6. La coordinación de las programaciones y actuaciones interciclos, interetapas e intraequipos docentes para mejorar los procesos de implantación, generalización y transferencia de los aprendizajes.**
- 7. El asesoramiento generalizado para garantizar la incorporación al currículo.**
- 8. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.**
- 9. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de la Competencia de Aprender a aprender a las Unidades de trabajo y a la evaluación.**

6.8 LINEA 8. Incorporar metodologías cooperativas y promotoras de iniciativas.

Gráfico Nº 73. Niveles de logro alcanzados en el uso de metodologías cooperativas y promotoras de iniciativas.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

Las habilidades integradas en las Competencias Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal se desarrollan de forma prioritaria a través de los métodos de trabajo. El desarrollo de estas habilidades se plantea en los Objetivos generales de la Educación primaria "a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia*"; "b. *Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, e iniciativa personal, etc.*" y "c. *Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos*" y las capacidades que ejercita se integran en los Objetivos generales, Criterios de evaluación, contenidos y metodología de todas las áreas.

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, aunque se limita a los aspectos conceptuales. No existen iniciativas, en el campo de la evaluación, de estudios de la Autonomía e iniciativa personal.

LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO.

El alumnado castellano-mancheño obtiene una puntuación media idéntica al promedio, 500, tres por encima de la puntuación global y uno de la obtenida en las fases anteriores.

El 10,5% de los alumnos tiene dificultades, el mismo nivel que el 2009 y tres puntos por debajo del 2010 (13,25%). Esta proporción supera la del alumnado que no promociona (5,87%) en cinco puntos, está por encima del porcentaje de alumnos (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar, y por debajo de las expectativas de los tutores (18,3%). Sube la proporción de alumnos en los niveles “intermedios” (89,4% frente al 83,5% y 82,1%) y baja la del alumno que destaca (0,1% frente al 2,68% y 5,9%).

Aumenta la variabilidad en las respuestas y con ella, la heterogeneidad de los alumnos (desviación típica 214). El análisis por variables confirma la mejor respuesta de las niñas, los inmigrantes, el alumnado escolarizado en su nivel de edad y el que no recibe apoyo. Por el contrario es más baja en los niños, los repetidores y el alumnado de apoyo.

El análisis descriptivo de las tareas utilizadas para evaluar, en ambas fases, permite conocer con mayor profundidad que la mayoría del alumnado es competente (niveles 1 y 2) para:

“ESCUCHAR DE FORMA ACTIVA”; “INTERPRETAR LAS PRÁCTICAS DE SALUD, CONTROL DEL CONSUMO Y RESPETO DEL MEDIO AMBIENTE”, “RESPETAR LAS NORMAS DE INTERCAMBIO”, “VALORAR LAS LENGUAS COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN Y ENTENDIMIENTO”, “CUMPLIR LOS ACUERDOS”*, “ARGUMENTAR SU POSTURA”*, “ACTUAR DE FORMA DIALOGANTE EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS”; “JUZGAR COMPORTAMIENTOS”. ”, “PRESENTARSE COMO CANDIDATO”, “ACEPTAR A LOS COMPONENTES DEL GRUPO”, “TENER EXPECTATIVAS POSITIVAS AL TRABAJO DEL GRUPO”, “COLABORAR EN LAS TAREAS DE GRUPO”, “RESPETAR LAS OBRAS Y OPINIONES DE LOS DEMÁS”, “PRACTICAR DE FORMA RESPONSABLE LAS TAREAS”, Y “BUSCAR ALTERNATIVAS”, “SER ORIGINALES EN LAS RESPUESTAS”, “IDENTIFICAR MOTIVACIONES”, “TENER INICIATIVA PARA BUSCAR INFORMACIÓN” Y “TOMAR DE DECISIONES”.

En los niveles 3 y 4 el alumnado es competente para:

“RESPONDER DE FORMA ADAPTADA A LAS CRÍTICAS”**, “DEFENDER A UN COMPAÑERO”, “IDENTIFICAR Y RECHAZAR PREJUICIOS”, “EJERCER DE REPRESENTANTE”, “NEGOCIAR Y MEDIAR”, “RESPONDER A UNA ACUSACIÓN”, “COMPARAR Y CONTRASTAR CULTURAS”, “DEFENDER LOS DERECHOS HUMANOS”, “ELABORAR LAS NORMAS DEL AULA”, “RECONOCER Y VALORAR LAS HUELLAS DEL PASADO”, “EXPRESAR PREFERENCIAS” Y “UTILIZAR UN LENGUAJE REALISTA PARA HABLAR DE SÍ MISMO”, “IDENTIFICAR SITUACIONES DE RIESGO PERSONAL”**, “IDENTIFICAR Y RECHAZAR PREJUICIOS” Y “USAR DE FORMA ÉTICA Y CRÍTICA LAS TIC”.

Y una minoría, niveles 5 y 6, es competente para:

“ANALIZAR SITUACIONES DE INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS”, “EXPRESAR DE FORMA ADECUADA EL ENFADO”**, “RECONOCER VERBALMENTE LOS ERRORES”** Y “RESOLVER PROBLEMAS SOCIALES”.

LA VALORACIÓN DEL USO QUE HACEN LOS ALUMNOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y DE AUTONOMÍA INCREMENTA LA POBLACIÓN DE LOS NIVELES INTERMEDIOS. EL ALUMNADO REPETIDOR, INMIGRANTE Y EL QUE RECIBE APOYO OBTIENE PUNTUACIONES MÁS BAJAS.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

Siete de cada diez maestros utilizan “mucho o bastante” el libro de texto, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Los factores indicados se utilizan en el cálculo del “*Índice de desarrollo curricular de las Competencias básicas*” como inhibidores y favorecedores, y los resultados obtenidos en los cuatro tramos establecidos resaltan diferencias poco significativas, lo que parece demostrar que existen condiciones de aprendizaje similares en todas las aulas.

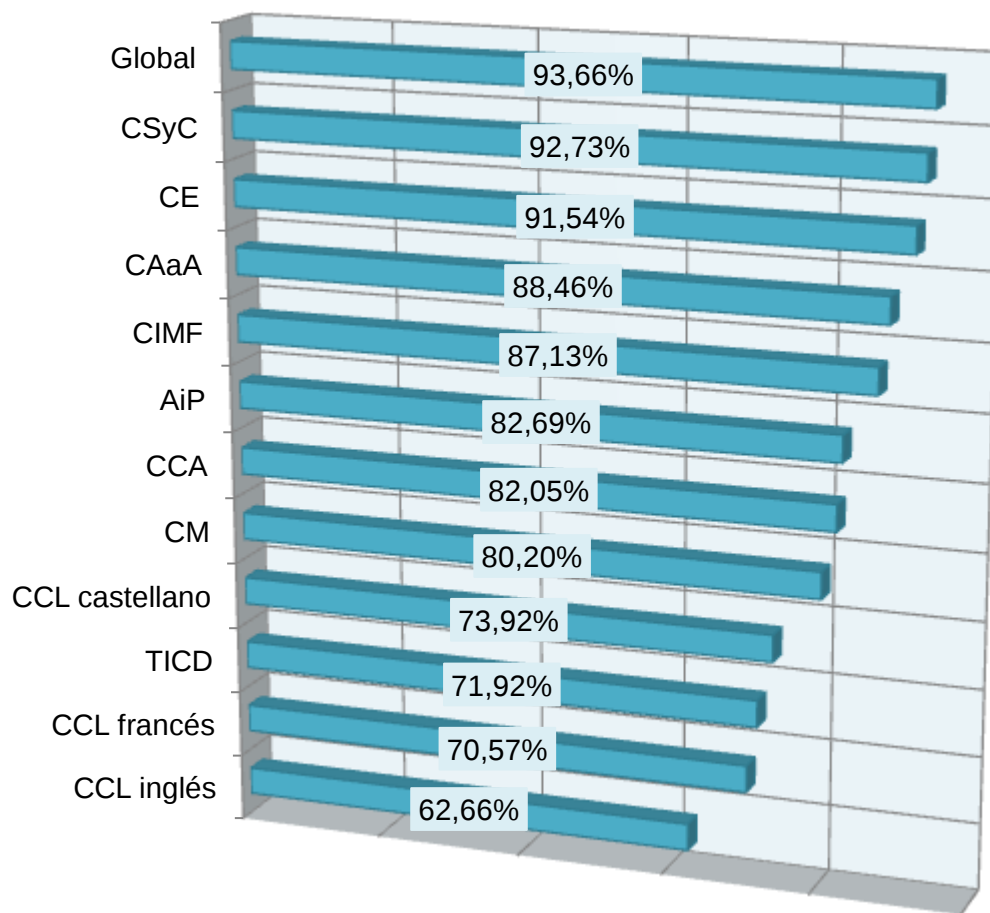
No deja de preocupar, por otra parte, el hecho de que las innovaciones y los programas de formación que llevan a cabo los centros docentes no traducen sus efectos en la mejora de la competencia del alumnado. No es posible aventurar, a corto plazo, cambios relevantes y procede dar continuidad a acciones dirigidas a:

1. La incorporación de metodologías cooperativas y de proyectos que favorezcan la autonomía y el desarrollo social.
2. El uso de la evaluación cooperativa y la autoevaluación como prácticas que favorecen las Competencias básicas.
3. 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.
4. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para garantizar la implantación, de generalización y transferencia.
5. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.
6. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de estas Competencias básicas a las Unidades de trabajo y a la evaluación.

6.9 LINEA 9. Eliminar la exclusión, mejorar los niveles de excelencia y equidad y reducir la homogenización.

HOMOGENEIDAD.

Gráfico N° 74. Porcentaje de alumnado que obtiene resultados homogéneos en las distintas Competencias básicas.



Nueve de cada diez alumnos se sitúan por su puntuación global en los niveles “intermedios” de logro. Esta distribución parece demostrar que una gran mayoría del alumnado responde de manera homogénea. Sin embargo, las diferencias aumentan cuando se analiza el comportamiento en las distintas Competencias básicas y la dispersión existente cuando se analiza la desviación típica.

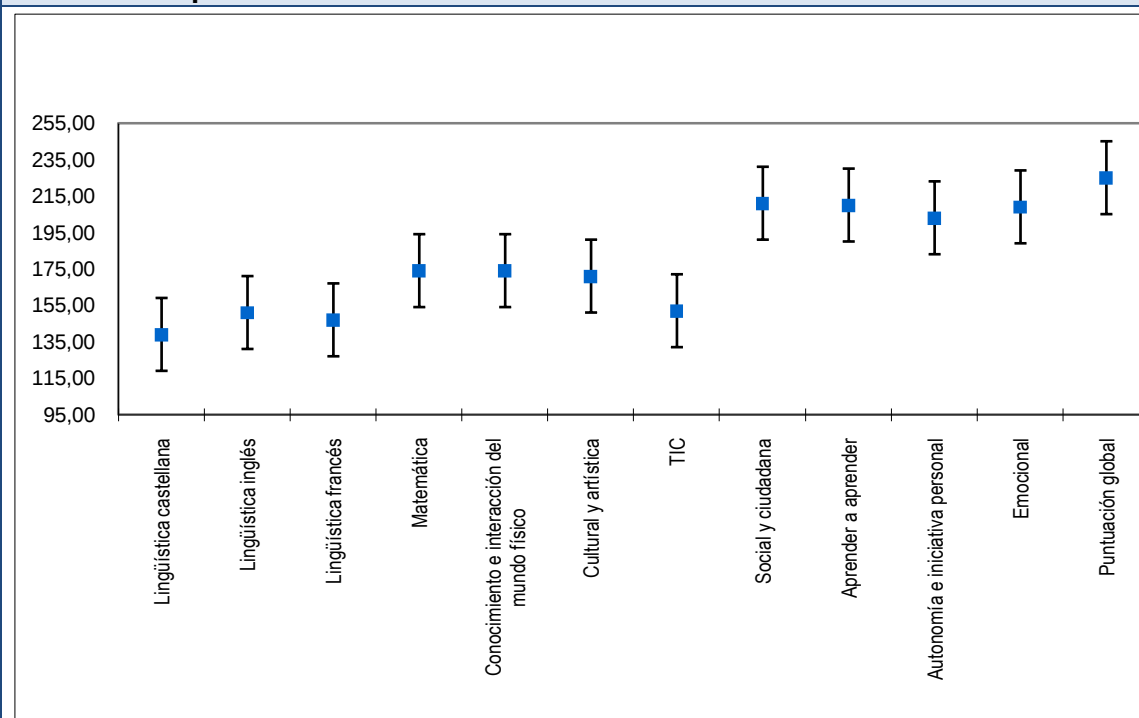
El Gráfico N° 74 presenta la distribución de los niveles ordenados de mayor a menor según el porcentaje de población existente en los niveles “intermedios”. De acuerdo con los datos recogidos en la misma, se sitúan en estos niveles:

- Seis alumnos de cada diez en la Competencia de Comunicación lingüística en Inglés.

- Entre siete y ocho de cada diez alumnos en las Competencias en Comunicación lingüística en castellano y francés y en el Tratamiento de la información y competencia digital.
- Entre ocho y nueve en las Competencias Matemática, Cultural y artística, Autonomía e iniciativa personal, Conocimiento e interacción con el mundo físico y de Aprender a aprender.
- Nueve en las Competencias Social y ciudadana y Emocional.

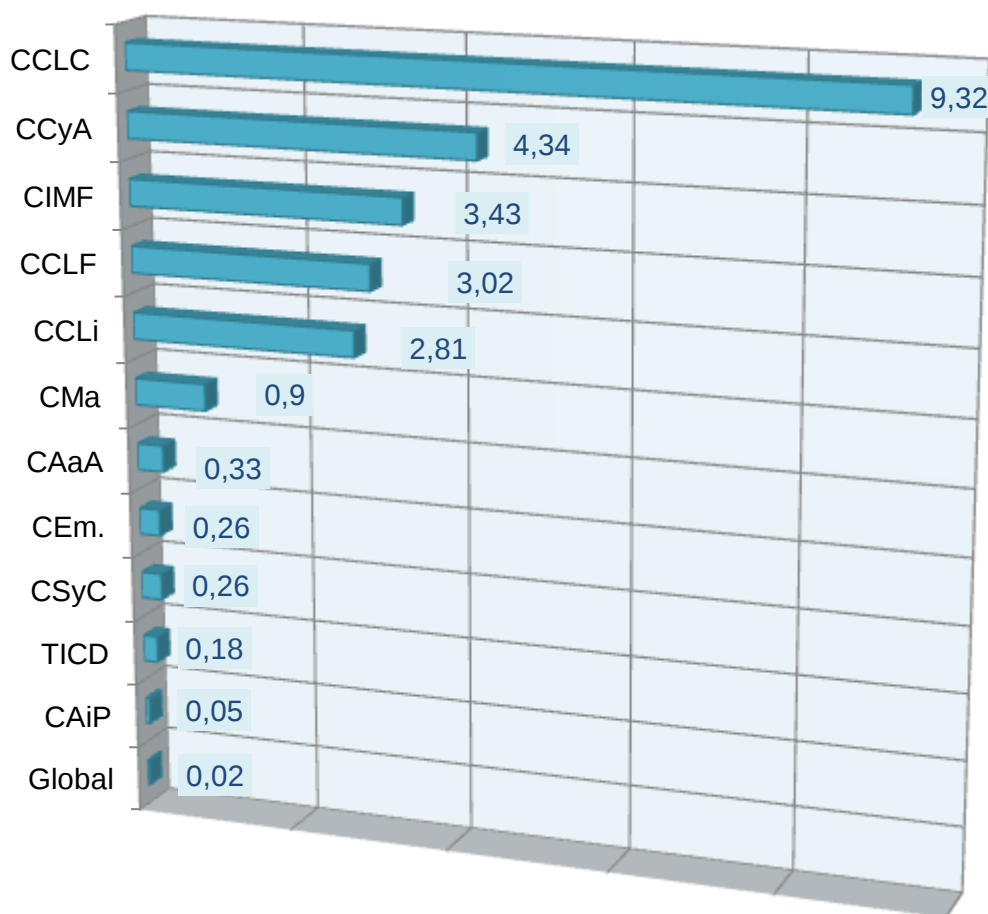
Se puede deducir que las diferencias entre alumnos se hacen más evidentes cuando tienen que utilizar las habilidades lingüísticas y las TIC.

Gráfico Nº 75. Dispersión de los resultados en las Competencias básicas. Desviación típica.



La aproximación de las puntuaciones medias de cada una de las Competencias básicas se puede inferir un nuevo rasgo de homogeneidad cuando no se tiene en cuenta la información que aporta la desviación típica. El Gráfico Nº 75 demuestra que la variabilidad individual y la dispersión de las puntuaciones son mayores en la puntuación global y aquellas Competencias básicas que hemos definido como transversales y que dan contenido la Línea décima de crecimiento y desarrollo.

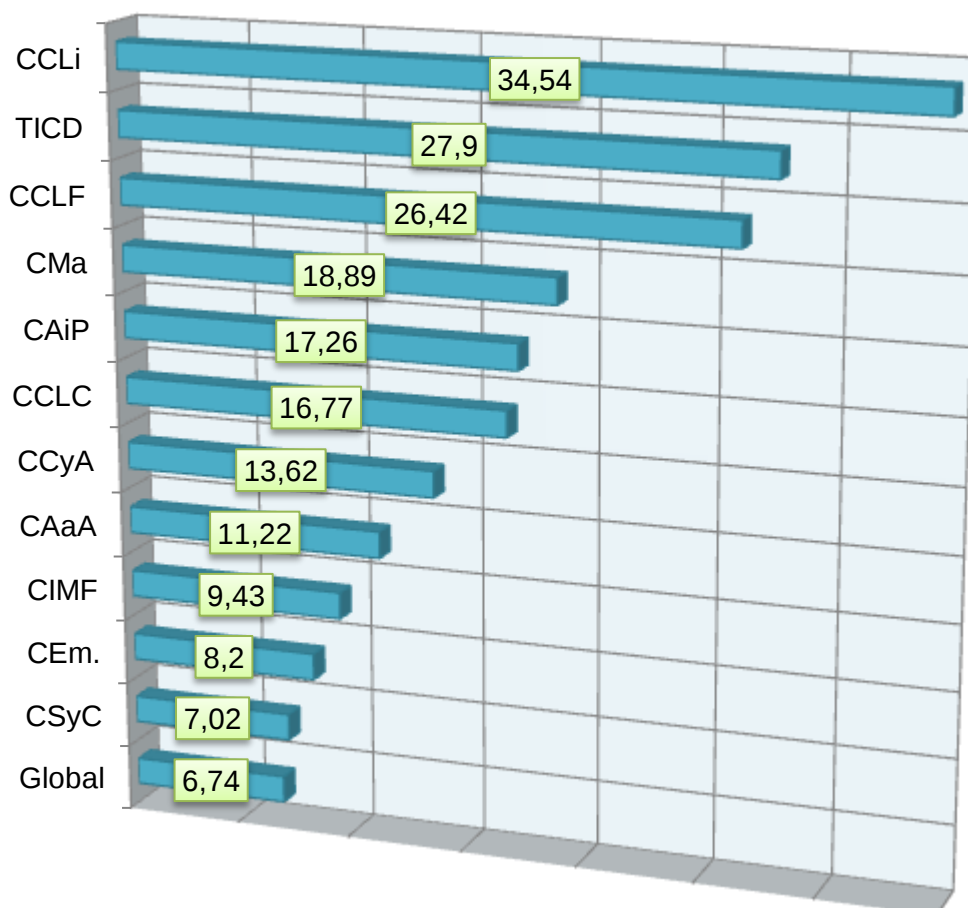
Gráfico N° 76. Porcentaje de alumnado que se sitúa en el nivel de excelencia.



El Gráfico N° 76 representa la población que destaca por su nivel y que se identifica en los estudios internacionales y nacionales con la excelencia. En esta fase disminuye el número de alumnos que se alcanzan este nivel. Destaca el porcentaje alcanzando en la Competencia de comunicación lingüística en las destrezas de “Hablar y Conversar”. La proporción es menor en los inmigrantes y mayor en el alumnado que cursa enseñanzas bilingües cuando se trata de la Competencia en Comunicación lingüística.

LA EXCLUSIÓN.

Gráfico N° 77. Porcentaje de alumnado con riesgo de exclusión.



El Gráfico N° 77 representa el porcentaje de alumnos con riesgo de exclusión. La proporción supera al de los alumnos que destacan, al del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, en el caso de puntuación global, está ligeramente por encima del alumnado que promocionan. Además coincide la proporción con la de los alumnos que tienen unas limitadas expectativas sobre su capacidad de aprender. La proporción de población con riesgo de exclusión aumenta, con carácter global, en el alumnado con un “ISEC bajo” y los inmigrantes en todas las Competencias básicas.

LAS ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA.

Generalizar el “éxito escolar” exige favorecer el desarrollo de las capacidades que conforman la personalidad de todos los alumnos sin exclusión. El éxito escolar no se puede medir en términos de puntuaciones medias pues se define y concreta en cada uno de los alumnos.

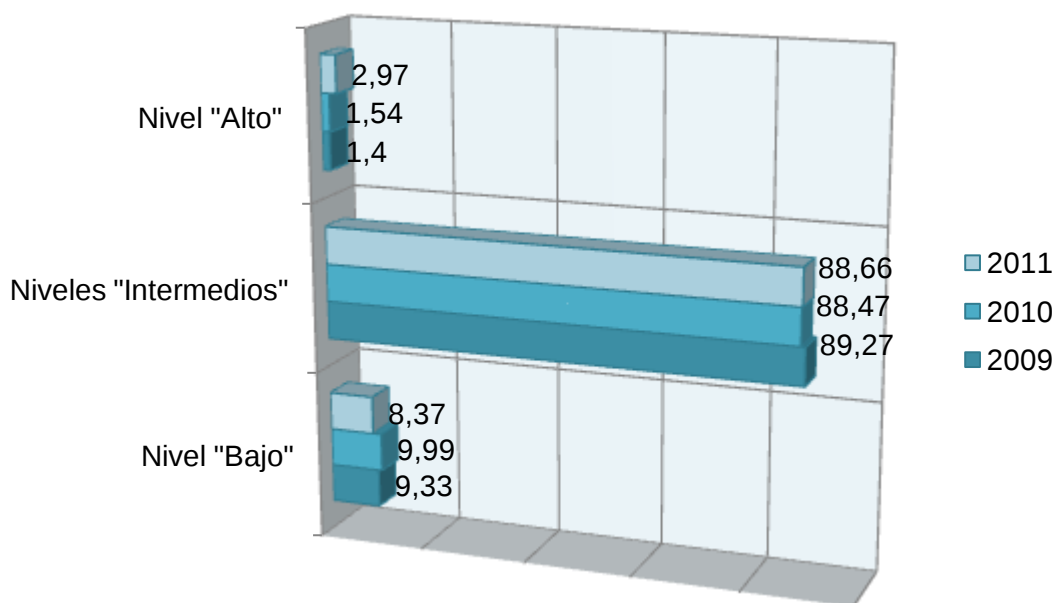
¿Cómo explicar, entonces, el limitado número de alumnos que alcanzan los niveles de excelencia?, ¿o la presencia de un número relevante con riesgo de exclusión?

Podemos partir como hipótesis de que es la enseñanza uniforme la responsable de homogenizar, de limitar la excelencia y promover la exclusión. Los resultados confirman que las medidas establecidas para restaurar la homogeneidad, la repetición y el apoyo, no mejoran la competencia del alumnado. Desde esta reflexión procede impulsar medidas dirigidas a:

1. La identificación de las prácticas de exclusión para proceder a su eliminación.
2. El compromiso de apoyo a las iniciativas de modelos inclusivos de respuesta en grupos heterogéneos.
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 implantación y generalización de metodologías cooperativas, promotoras de la innovación y la creatividad.
6. La supervisión continua y sistemática de las prácticas educativas para decodificar los efectos de la homogenización y exclusión.

6.10 LINEA 10. Incorporar las Competencias básicas transversales al currículo.

Gráfico Nº 78. Niveles de logro alcanzados en las Competencias básicas transversales.



LA PRIORIDAD ESTABLECIDA EN EL CURRÍCULO.

Se definen como Competencias básicas transversales todas aquellas que no forman parte del conocimiento académico en las etapas obligatorias. 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 áreas pues se incluyen en los Objetivos generales en cada una de ellas, aunque existe el riesgo de que su contenido no sea reconocido como propio por el maestro que se centra en los conocimientos 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.

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 idéntica al promedio (500), dos puntos por encima de la puntuación global (498) y cuatro de la puntuación obtenida en la fase anterior (496).

El 8,37% 9,99% de los alumnos tienen dificultades importantes (nivel 1), un punto menos que en las fases anteriores, tres puntos por encima del alumnado que no promociona (5,87%), dos sobre el alumnado (6,6%) y familias (5,9) que tienen bajas expectativas sobre su capacidad de estudiar, diez por debajo de las expectativas de los tutores (18,3%). La población localizada en los niveles “intermedios” y “alto” es muy similar al resto de las fases. La variabilidad en las respuestas es muy amplia (desviación típica 221).

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 por cursos 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. Procede 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 las áreas de los contenidos de estas Competencias básicas.**

2. La coordinación de su incorporación a las programaciones didácticas para asegurar la implantación, generalización y transferencia.
3. El apoyo a las iniciativas de los centros docentes dirigidas a reducir la fragmentación del conocimiento y facilitar la coordinación interciclos.
4. La implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar las posibilidades de logro en las Competencias básicas.
5. La supervisión continua y sistemática de la incorporación de estas Competencias básicas a las Unidades de trabajo y a la evaluación.

7 Colaboradores.

Amparo Cámara Gallego.

Ángel Cruz Granados.

Antonio Andújar Tomás.

Carlos Martínez Díaz.

Celeste Utiel Ortega.

Daniel Hernández Cárcelos

Fernando Pintado Jiménez.

Francisca García Serrano.

Francisco José Mediano Villanueva.

Gregorio de Lara Torres.

José Miguel Martínez Martínez.

Matthias Kingler.

M^a Dolores Pérez Pintado.

M^a José Rodrigo Lara.

M^a Vicen Vállez Bautista.

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 28 de octubre de 2010 de la Viceconsejería de Educación y Cultura por la que se modifica y actualiza, 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 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y se establecen las instrucciones para su aplicación en el año académico 2010-2011”.
- Monográficos Escuela. Evaluaciones de Diagnóstico: su contribución a la mejora. Mayo 2010.
- Muñiz Fernández, José (1997). Introducción a la Teoría de Respuesta al ítem. 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, Diciembre 2010.
- Oficina de Evaluación. Informe de Metaevaluación. 2011. Junio, 2011.
- 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 2010-2011. Instrucciones de la Evaluación de diagnóstico. Diciembre 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 Nº 1. Indicadores asociados a distintas Competencias básicas.....	10
Gráfico N º 2. Formato de las tareas. Distribución porcentual.	17
Gráfico Nº 3. Distribución porcentual del alumnado excluido según las causas.	18
Gráfico Nº 4. Evolución de la tasa de participación de la comunidad educativa en las tres fases.	20
Gráfico Nº 5. Distribución de la población de 4º de la Educación primaria que participa en la evaluación de diagnóstico por edades.....	31
Gráfico Nº 6. Distribución de la población de 4º de la Educación primaria por el ISEC.	32
Gráfico Nº 7. Porcentaje de alumnado que promociona y repite. Año académico 2009-2010.	33
Gráfico Nº 8. Resultados escolares por las áreas de currículo en 4º de la Educación primaria. Año académico 2009-2010.....	34
Gráfico Nº 9. Medidas específicas de apoyo educativo. Porcentaje.	35
Gráfico Nº 10. Distribución de los centros docentes participantes en la Evaluación de diagnóstico por su tipología.	36
Gráfico Nº 11. Distribución porcentual de los centros docentes por el índice socioeconómico y cultural (ISEC).	36
Gráfico Nº 12. Distribución del alumnado con enseñanzas bilingües.	38
Gráfico Nº 13. Dedicación horaria semanal en el segundo ciclo. Distribución del incremento sobre las enseñanzas mínimas.	39
Gráfico Nº 14. Ratio media por unidad en la educación primaria. Evolución.	40
Gráfico Nº 15. Organización de las áreas del currículo.	41
Gráfico Nº 16. Incorporación de las competencias básicas en los distintos niveles de desarrollo del currículo.....	42
Gráfico Nº 17. Formato de informe a las familias. Porcentaje.	44
Gráfico Nº 18. El procedimiento de entrega a las familias.....	45
Gráfico Nº 19. Participación de las familias en el centro docente.....	46
Gráfico Nº 20. Participación de las familias en las actividades de la tutoría.	47
Gráfico Nº 21: Satisfacción de las expectativas de las familias hacia el centro docente.	47
Gráfico Nº 22. Promedios alcanzados en cada una de las Competencias básicas en 4º de la Educación primaria.....	49
Gráfico Nº 23. Niveles de logro alcanzado en las Competencias básicas en 4º de la Educación Primaria.....	52

Gráfico Nº 24. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Hablar y Conversar de la Competencia en Comunicación lingüística en castellano.	54
Gráfico Nº 25. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Escuchar y Leer de la Competencia en Comunicación lingüística (Inglés).	57
Gráfico Nº 26. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de Escuchar y Leer de la Competencia en Comunicación lingüística (Francés).	60
Gráfico Nº 27. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Matemática.	63
Gráfico Nº 28. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico.	68
Gráfico Nº 29. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Cultural y artística.	72
Gráfico Nº 30. Niveles de logro alcanzados en Tratamiento de la información y competencia digital.	75
Gráfico Nº 31. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Social y ciudadana. ..	78
Gráfico Nº 32. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Aprender a aprender.	81
Gráfico Nº 33. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Autonomía e iniciativa personal.	84
Gráfico Nº 34. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Emocional.	87
Gráfico Nº 35. Resultados por sexos en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	94
Gráfico Nº 36. Resultados según la idoneidad en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	95
Gráfico Nº 37. Resultados en función del trimestre de nacimiento, del alumnado escolarizado en 4º de la Educación primaria en el año que le corresponde. Distribución porcentual por niveles de logro.	96
Gráfico Nº 38. Resultados del alumnado inmigrante en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	96
Gráfico Nº 39. Resultados obtenidos y medidas de apoyo en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	100
Gráfico Nº 40. Resultados del alumnado en función de los recursos informáticos disponibles en casa en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	101
Gráfico Nº 41. Curva de regresión de los centros docentes en función de ISEC.	102
Gráfico Nº 42. Resultados de los centros docentes en función de su tipología en 4º de Educación primaria. Puntuaciones globales medias. Contraste con la fase del 2009.	103
Gráfico Nº 43. Resultados y distribución porcentual de centros docentes en función de su participación en Programas de formación en centros y proyectos de innovación en el año académico 2009-2010.	104
Gráfico Nº 44. Resultados del alumnado en función de la valoración que hacen los tutores de la participación de las familias de su grupo. Puntuaciones medias.	105

Gráfico Nº 45. Consultas de los centros docentes recibidas en el OdE. Evaluación de Diagnóstico 2011.	112
Gráfico Nº 46. Centros docentes que realizan consultas. Evaluación de Diagnóstico 2011.	112
Gráfico Nº 47. Tipología de los centros docentes que realizan consultas. Evaluación de Diagnóstico 2011.	113
Gráfico Nº 48. Representatividad de los centros docentes que realizan consultas en el conjunto según su tipología. Evaluación de Diagnóstico 2011.	113
Gráfico Nº 49. Distribución temporal de las consultas y respuestas.	114
Gráfico Nº 50. Distribución porcentual de las consultas en función de los procesos.	114
Gráfico Nº 51. Uso de las ejemplificaciones.	116
Gráfico Nº 52. Uso de la Guía de aplicación del módulo Delphos. Porcentaje.	117
Gráfico Nº 53. Proceso de inscripción: problemática. Porcentaje.	118
Gráfico Nº 54. Actualización de los recursos informáticos: Porcentaje.	119
Gráfico Nº 55. Respeto a la confidencialidad de los materiales. Porcentaje.	120
Gráfico Nº 56. Días utilizados en la aplicación. Porcentaje.	121
Gráfico Nº 57. Horas diarias utilizadas en la aplicación. Porcentaje.	121
Gráfico Nº 58. Disponibilidad de los recursos de apoyo. Porcentaje.	122
Gráfico Nº 59. Ratio media de alumnos por corrector. Porcentajes.	125
Gráfico Nº 60. Promedio de días de corrección según el número de unidades del centro docente.	125
Gráfico Nº 61. Consulta del documento. Porcentaje.	128
Gráfico Nº 62. Análisis de resultados. Porcentaje.	129
Gráfico Nº 63. Frecuencia de elección de las distintas líneas de mejora por los centros docentes que concretan esta opción.	130
Gráfico Nº 64. Proceso de supervisión. Porcentaje.	130
Gráfico Nº 65. Puntuaciones medias obtenidas en la muestra de aplicación externa. Diferencia con los resultados globales.	133
Gráfico Nº 66. Niveles de logro alcanzados en Competencia en Comunicación lingüística en castellano. Porcentajes.	136
Gráfico Nº 67. Niveles de logro alcanzados en las destrezas de la Competencia en Comunicación lingüística en lenguas extranjeras.	140
Gráfico Nº 68. Niveles de logro alcanzados en las Competencias científicas.	143
Gráfico Nº 69. Niveles de logro alcanzados en la Competencia artística. Porcentajes.	146
Gráfico Nº 70. Niveles de logro alcanzados en la Competencia Emocional.	149
Gráfico Nº 71. Niveles de logro alcanzados en el uso de las TIC.	152

Gráfico N° 72. Niveles de logro alcanzados en la Competencia en Aprender a aprender.	155
Gráfico N° 73. Niveles de logro alcanzados en el uso de metodologías cooperativas y promotoras de iniciativas.	158
Gráfico N° 74. Porcentaje de alumnado que obtiene resultados homogéneos en las distintas Competencias básicas.	161
Gráfico N° 75. Dispersión de los resultados en las Competencias básicas. Desviación típica.	162
Gráfico N° 76. Porcentaje de alumnado que se sitúa en el nivel de excelencia.	163
Gráfico N° 77. Porcentaje de alumnado con riesgo de exclusión.	164
Gráfico N° 78. Niveles de logro alcanzados en las Competencias básicas transversales.	165

9.2 Tablas.

Tabla Nº 1. Competencias básicas y dimensiones.	9
Tabla Nº 2. Peso porcentual de las competencias básicas de acuerdo con los indicadores utilizados, 2011.	10
Tabla Nº 3. Peso porcentual de los Objetivos generales de la etapa de acuerdo con los indicadores evaluados, 2011.	11
Tabla Nº 4. Peso porcentual de los procesos y capacidades evaluadas.	11
Tabla Nº 5. Unidades de evaluación, escenarios y contenidos que se movilizan en 4º de la Educación primaria. 2011.	13
Tabla Nº 6. Indicadores utilizados para describir el contexto y los procesos.	15
Tabla Nº 7. Unidades de Evaluación utilizadas en el 2011.	16
Tabla Nº 8. Tamaño de la muestra. 4º de la Educación primaria.	17
Tabla Nº 9. Alumnado matriculado, inscrito y tasa de exclusión en 4º de Educación primaria.	18
Tabla Nº 10. Alumnado con materiales adaptados en 4º de Educación primaria.	19
Tabla Nº 11. Cuestionarios de contexto y procesos. Total y tasa de participación según los centros docentes. Evolución.	20
Tabla Nº 12. Estimación de los cuestionarios remitidos por la comunidad educativa en 4º de Educación primaria.	20
Tabla Nº 13. Fiabilidad de la evaluación y estabilidad de los resultados.	23
Tabla Nº 14. Comparación de la Fiabilidad de las distintas evaluaciones de diagnóstico.	24
Tabla Nº 15. Correlación entre los promedios de las Competencias básicas.	24
Tabla Nº 16. Componente profesional de las familias del alumnado de 4º de la Educación primaria. Distribución porcentual	28
Tabla Nº 17. Estudios realizados por las familias del alumnado de 4º de Educación primaria. Porcentaje.	29
Tabla Nº 18. Entorno educativo del alumnado de 4º de la Educación primaria.	29
Tabla Nº 19. Apoyo de las familias al estudios. Porcentaje.	30
Tabla Nº 20. Evolución de las Tasas de idoneidad en Castilla-La Mancha. 1999-2000 / 2007-2008.	31
Tabla Nº 21. Distribución de la población de 9 años por el trimestre en el que se produce su nacimiento.	32
Tabla Nº 22. Alumnado inmigrante matriculado, inscrito y evaluado. Porcentajes sobre el total del alumnado y tasas de inscripción y participación.	32
Tabla Nº 23. Expectativas del alumnado, familias y tutores sobre la capacidad de aprender. Porcentajes.	34
Tabla Nº 24. Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de Apoyo educativo en Educación primaria. Porcentaje.	35

Tabla Nº 25. Distribución porcentual según el nivel del Índice socioeconómico y cultural de la población escolarizada en los distintos tipos de centros docentes.	37
Tabla Nº 26. Horario del 2º ciclo de Educación Primaria.	38
Tabla Nº 27. Valoración del Equipo directivo de la incidencia de distintos rasgos del centro docente. en el desarrollo de las Competencias básicas. Porcentaje.	40
Tabla Nº 28. Distribución porcentual de los maestros que responden a los cuestionarios en función de las áreas a las que están adscritos.	41
Tabla Nº 29. Estrategias metodológicas que facilitan o limitan el desarrollo de las Competencias básicas. Porcentaje.	42
Tabla Nº 30. Estrategias para el desarrollo de la Lectura. Porcentaje.	43
Tabla Nº 31. Valoración del nivel de desarrollo alcanzado en la enseñanza y aprendizaje de las Competencias básicas de distintas iniciativas. Porcentaje.	43
Tabla Nº 32. Valoración de los equipos directivos del éxito de las medidas utilizadas por el centro para dar respuesta a la singularidad de los alumnos. Porcentaje.	44
Tabla Nº 33. El contenido de la información a las familias. Porcentajes.	45
Tabla Nº 34. Participación de los centros docentes en programas de formación en centros y de innovación en el 2009-2010. Total y porcentajes.	46
Tabla Nº 35. Promedios y dispersión de los resultados por Competencias básicas. ...	50
Tabla Nº 36. Puntuaciones obtenidas en las distintas fases por Competencias básicas.	51
Tabla Nº 36. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Hablar y Conversar (Castellano).	55
Tabla Nº 37. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Escuchar y Leer (Inglés).	58
Tabla Nº 38. Niveles de logro: Indicadores de las destrezas de Escuchar y Leer (Francés).	61
Tabla Nº 39. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Matemática.	63
Tabla Nº 40. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico.	68
Tabla Nº 41. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Cultural y artística.	72
Tabla Nº 42. Niveles de logro: Indicadores de Tratamiento de la información y competencia digital.	75
Tabla Nº 43. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Social y ciudadana. ...	78
Tabla Nº 44. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en Aprender a aprender.	82
Tabla Nº 45. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia en Autonomía e iniciativa personal.	85
Tabla Nº 46. Niveles de logro: Indicadores de la Competencia Emocional.	87

Tabla Nº 47. Niveles de logro en los Objetivos generales de la Educación Primaria. Porcentajes.....	90
Tabla Nº 48. Niveles de logro en los Procesos. Porcentajes.	91
Tabla Nº 49. Distribución de la población por niveles de logro en función del ISEC....	93
Tabla Nº 50. Distribución por niveles de desarrollo de los inmigrantes en función de los resultados. Porcentajes.	97
Tabla Nº 51. Niveles de logro del alumnado en la Competencia en Comunicación lingüística según las enseñanzas que reciben. Porcentajes.....	98
Tabla Nº 52. Resultados del alumnado en función de las expectativas hacia su capacidad de estudio en 4º de Educación primaria. Puntuaciones medias.	99
Tabla Nº 53. Puntuaciones medias obtenidas por Competencias básicas según la tipología de los centros docentes.....	103
Tabla Nº 54. Contenido de la metaevaluación: dimensiones e indicadores.	107
Tabla Nº 55. Muestra inicial de centros docentes.....	108
Tabla Nº 56. Muestra inicial y final de la consulta propia.....	109
Tabla Nº 57. Alumnado y grupos participantes en 4º de Educación primaria.	110
Tabla Nº 58. Alumnado de 4º de la Educación primaria participante en cada una de las UdEs.....	110
Tabla Nº 59. Nivel de información sobre las instrucciones. Porcentaje.	115
Tabla Nº 60. Valoración de la frecuencia de uso de las ejemplificaciones. Porcentaje.	116
Tabla Nº 61. Información a las familias del inicio del proceso. Procedimiento. Porcentaje.	116
Tabla Nº 62. Valoración de la utilidad de la Guía del módulo de Delphos. Porcentaje.	117
Tabla Nº 63. Valoración de la sencillez de la inscripción. Porcentaje.	118
Tabla Nº 64. Valoración de la eficacia de la habilitación de responsables. Porcentaje.	119
Tabla Nº 65. Valoración de la eficacia de la descarga y edición de los materiales de evaluación. Porcentaje.....	119
Tabla Nº 66. Valoración de la distribución de tiempos de aplicación. Porcentaje.	121
Tabla Nº 67. Relevancia del uso de los materiales de apoyo. Porcentaje.	122
Tabla Nº 68. Responsables de la aplicación. Porcentaje.	123
Tabla Nº 69. Organización de la aplicación. Porcentaje.	123
Tabla Nº 70. Recursos técnicos utilizados para registrar la información. Porcentaje.	123
Tabla Nº 71. Procedimiento utilizado para distribuir las claves de acceso a las familias. Porcentaje.	124
Tabla Nº 72. Funcionalidad del acceso a los cuestionarios de contexto del profesorado. Porcentaje.	124

Tabla Nº 73. Responsables de la corrección. Porcentaje.....	124
Tabla Nº 74. Utilidad de los Manuales de aplicación y corrección. Porcentaje.	126
Tabla Nº 75. Responsables del registro de los resultados. Porcentaje.....	126
Tabla Nº 76. Eficacia en la gestión y edición de los informes. Porcentaje.	126
Tabla Nº 77. Adecuación del informe a las familias. Porcentaje.....	126
Tabla Nº 78. Procedimiento utilizado para entregar el informe a las familias. Porcentaje.	127
Tabla Nº 79. Suficiencia del informe al profesorado. Porcentaje.	127
Tabla Nº 80. Suficiencia del informe a los centros docentes. Porcentaje.	127
Tabla Nº 81. Información a la comunidad educativa. Porcentaje.....	127
Tabla Nº 82. Utilidad de las Claves. Porcentaje.	128
Tabla Nº 83. Responsables. Porcentaje.....	129
Tabla Nº 84. Supervisión de distintas fases del proceso. Porcentaje.	131