

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**

# **EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO**

## **INFORME**

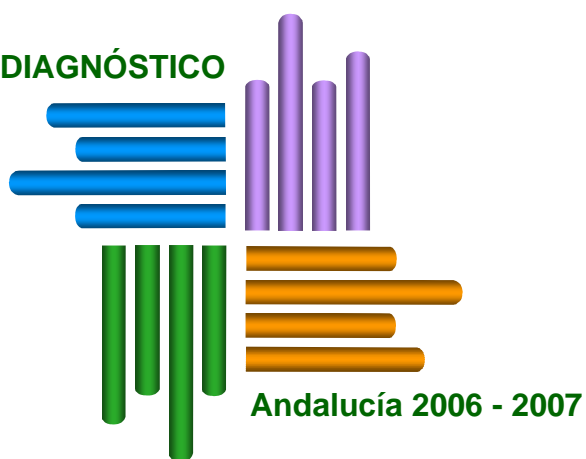
**2006 – 2007**



JUNTA DE ANDALUCÍA

# INFORME

## EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO



# ÍNDICE

<b>1. PRESENTACIÓN</b>	
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>09</b>
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>19</b>
<b>4. ANÁLISIS DE CONTEXTO.....</b>	<b>25</b>
▪ DISEÑO METODOLÓGICO .....	28
- Variables consideradas.....	28
▪ RASGOS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PERSONALES.....	29
- Sexo.....	29
- Edad.....	30
- Tasa de idoneidad.....	32
- Hábitos de lectura.....	35
- Diferencias de nivel de competencia en función de los hábitos de lectura.....	37
- Tiempo dedicado a hacer las tareas escolares.....	40
- Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a tareas escolares.....	42
- Tiempo dedicado a ver televisión.....	44
- Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a ver televisión.....	45
- Expectativas sobre el nivel educativo a alcanzar.....	47
- Diferencias de nivel de competencia en función de la expectativa sobre nivel educativo.....	48
- Escolarización en Educación Infantil.....	50
- Diferencias de nivel de competencia en función de la escolarización en Educación Infantil.....	50
▪ CONTEXTO FAMILIAR .....	53
- Nivel de estudios de padres y madres.....	53
- Diferencias de nivel de competencia en función del nivel de estudios de padres y madre.....	55
- Expectativas sobre el nivel de estudios que logrará el hijo o la hija.....	57
- Diferencias de nivel de competencia en función de las expectativas familiares sobre el nivel de estudios.....	59
- Nivel de lectura de padres y madres.....	61
- Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a la lectura.....	62



- Número de libros en el domicilio familiar.....	64
- Diferencias de nivel de competencia en función del número de libros en el domicilio familiar.....	65
▪ INCIDENCIA DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL EN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.....	68
- Algunos análisis que se pueden realizar derivados de la construcción del Índice.....	69
- Transformación de puntuaciones en función del nivel socioeconómico y cultural.....	70
- Estimación de puntuaciones transformadas eliminando el efecto del nivel socioeconómico y cultural.....	70
<b>5. INFORMES PROVINCIALES.....</b>	<b>72</b>
▪ ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE MEJORA Y NECESIDADES FORMULADAS POR LOS CENTROS.....	73
- Propuestas de mejora.....	74
- Necesidades detectadas por los centros.....	76
- Educación Primaria. Propuestas de mejora.....	76
Temática.....	76
Valoración de la Inspección Educativa.....	78
Tipo de propuestas de la Inspección Educativa.....	79
Análisis e interpretación de las necesidades manifestadas por los centros de Educación Primaria (Andalucía) .....	82
- Propuestas de mejora. Educación Secundaria.....	84
Temática.....	84
Valoración de la Inspección Educativa.....	85
Tipo de propuestas de la Inspección Educativa.....	86
Análisis e interpretación de las necesidades manifestadas por los centros de Educación Secundaria (Andalucía) .....	89
▪ ANÁLISIS DE LOS INFORMES DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN.....	91
- Acciones relacionadas con la Orientación Educativa.....	93
- Acciones relacionadas con la Formación.....	95
- Acciones relacionadas con la Evaluación y el Seguimiento.....	100



<b>6. CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>105</b>
▪ SOBRE EL PROCESO.....	106
▪ SOBRE LOS RESULTADOS.....	108
- Competencia en comunicación lingüística (lengua española).....	108
- Competencia matemática.....	110
▪ SOBRE EL ANÁLISIS DE CONTEXTO.....	111
- Influencia del factor género.....	111
- Idoneidad.....	112
- Tiempo dedicado a las tareas escolares.....	113
- Escolarización en Educación Infantil.....	114
- Familias.....	114
▪ SOBRE LAS INICIATIVAS DE LOS CENTROS Y DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES.....	115
▪ PREVISIONES Y ACTUACIONES BÁSICAS RECOMENDADAS.....	118



# 1. Presentación



## PRESENTACIÓN

Este informe corresponde a la primera Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y Secundaria realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía en el curso 2006- 2007, que se ha centrado en la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado.

Las pruebas han sido realizadas por el alumnado de 5º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, en octubre de 2006, y han permitido extraer datos significativos de la realidad de ambas etapas.

La finalidad de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico no es medir tasas brutas de adquisición de contenidos, sino de establecer una escala graduada de niveles que nos permitirán conocer la evolución de los rendimientos del alumnado y su relación con las exigencias actuales, buscando un nivel óptimo de desarrollo de competencias para su aplicación a contextos diferentes al educativo.

En la prueba se aplica una escala de medición del desempeño, que es necesario distinguir de un sistema de calificaciones. Mezclar ambos conceptos lleva a confundir el objetivo de la prueba de diagnóstico, en la que interesa sobre todo comprobar los niveles de desempeño de la competencia para establecer medidas de mejora partiendo del nivel demostrado por el alumnado, con una prueba de calificaciones.

Este Informe Final confirma los niveles de dominio competencial del alumnado reflejados en el Informe Preliminar presentado en noviembre de 2006 y muestra la coincidencia entre los resultados de la prueba censal, aplicada por los centros, y la muestral, aplicada por la Inspección educativa, comprobándose la plena coincidencia de resultados entre ambas. Se puede contrastar de esta forma el rigor, objetividad y homologación en la aplicación y corrección efectuada por los centros.

El nivel que alcancen los alumnos y alumnas en este tipo de pruebas puede estar condicionado en mayor o menor medida por el contexto escolar y social en que se origina el mismo. Por este motivo, los estudios

de los cuestionarios de contexto aplicados al alumnado, profesorado y familias de los centros de la aplicación muestral, nos aportan una ingente cantidad de información que resulta de gran valor para conocer la influencia de distintas variables en el rendimiento de los alumnos y alumnas andaluces.

Es interesante destacar también el carácter eminentemente orientador que poseen dichas pruebas, por cuanto permitirá conocer la evolución del rendimiento del alumnado a lo largo de los próximos años, valorando el efecto que sobre el mismo puedan tener las propuestas de mejora introducidas.

La Consejería de Educación considera que tanto los profesionales de la educación como las familias y los responsables de la política educativa podrán encontrar en este documento una información rigurosa y fiable sobre la adquisición de competencias básicas por el alumnado andaluz, que confiamos ayudará a orientar procesos de mejora tanto en los centros de Primaria y Secundaria como en el conjunto del sistema educativo.

***Dirección General de Ordenación y  
Evaluación Educativa.***



# 2. Introducción



## INTRODUCCIÓN

La Unión Europea insta a los estados miembros a conseguir sistemas educativos que proporcionen a sus ciudadanos y ciudadanas un nivel de formación que les posibilite adaptarse a la sociedad del conocimiento y a las nuevas exigencias de un mundo en constante cambio.

Después del establecimiento en el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa, en marzo del año 2000, del objetivo estratégico para la Unión Europea que consiste en llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social y el respeto por nuestro medio ambiente”, el Consejo de Ministros de Educación adoptó, en su sesión del 12 de febrero de 2001, los siguientes objetivos estratégicos precisos para los próximos diez años:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación Europea.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

Estos objetivos se aprueban en el Consejo Europeo de Estocolmo en el año 2001 y se materializa en un programa de trabajo ratificado en el Consejo Europeo de Barcelona 2002. Posteriormente, las Conclusiones del Consejo Europeo de primavera de 23 y 24 de marzo de 2006 resaltaron que “la educación y la formación son factores clave para desarrollar el potencial de competitividad a largo plazo de la Unión Europea, así como para la cohesión social”, y que “deben intensificarse las reformas para lograr unos sistemas educativos de gran calidad, que sean a la vez eficientes y equitativos”.

El Consejo de Ministros de Educación celebrado en Bruselas, el 13 y 14 de noviembre de 2006, acuerda que “la calidad es un objetivo común por lo que respecta a todas las formas de educación y formación en la Unión Europea y debe ser controlada regularmente y evaluada”, e invitan

a los estados miembros a que “Fomenten la investigación sobre los resultados de las reformas educativas e inversiones, y sobre los beneficios sociales que resulten de las mismas. Una información coherente, pertinente, fiable y basada en datos es fundamental para conocer la situación en la que se encuentran la educación y la formación, así como para tomar las medidas necesarias para lograr la calidad, equidad y eficiencia en todo el sistema de educación y de formación. Al mismo tiempo, el control, la evaluación y la garantía de calidad deberían facilitar apoyo e información objetivos y transparentes para desarrollar métodos y prácticas de enseñanza y aprendizaje”.

Con relación al primer objetivo, mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación, se destaca la importancia de actualizar la definición de las competencias claves o básicas para la sociedad del conocimiento. Así, el 14 de noviembre de 2006, el Consejo de Ministros de Educación aprobó una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave en materia de aprendizaje permanente, que incluye un anexo titulado “Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo”, que define las competencias clave que todos los jóvenes deberían haber adquirido al concluir su educación y formación iniciales y que los adultos deberían poder adquirir, mantener y actualizar en el contexto de un aprendizaje permanente.

Esta Recomendación de la Unión Europea define la competencia clave o básica, como una “combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria en la medida necesaria para la vida adulta y deberían seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

La adquisición por parte del alumnado de las competencias claves o básicas se constituye además como uno de los indicadores de calidad de cualquier sistema educativo. Así, por ejemplo, la Comisión Europea recoge entre sus “Puntos de referencia europeos en educación y

formación” (COM (2002) 629 final) que “Para 2010, deberá reducirse como mínimo a la mitad el número de ciudadanos de 15 años de todos los Estados miembros con rendimientos insatisfactorios en las aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias”. Por tanto, mejorar el nivel que alcanzan los estudiantes en las competencias clave se ha convertido en un objetivo de calidad importante en la mayoría de los sistemas educativos. El rendimiento del alumnado y su traducción en el dominio de determinadas competencias ha sido objeto preferente de los estudios de evaluación de los sistemas educativos, tanto nacionales como internacionales (PISA, PIRLS o TIMSS).

Las Evaluaciones de Diagnóstico que han empezado a realizarse en distintas Comunidades Autónomas, en las que Andalucía se ha situado en la vanguardia de las mismas, las previstas para el conjunto del sistema educativo español para el próximo 2008 y las evaluaciones internacionales en las que participa Andalucía junto con otras Comunidades autónomas y el MEC, permitirán conocer la evolución de las competencias básicas del alumnado y comparar tales resultados, teniendo debidamente en cuenta los contextos socioeconómicos diferentes entre centros y Comunidades Autónomas. En consecuencia, estas evaluaciones ofrecerán una información de indudable valor para la adopción de las medidas correctoras oportunas en los centros, así como para la revisión de las políticas educativas en general.

## Marco Normativo

La legislación educativa española ha recogido recientemente la necesidad de desarrollar pruebas de evaluación basadas en competencias. En su título VI, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé los mecanismos de evaluación del sistema educativo. Entre ellos se incluyen:

- Las Evaluaciones de Diagnóstico que, al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria (4º) y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, realizarán todos los centros, de las competencias básicas alcanzadas por su alumnado. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los

centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Tendrán como marco de referencia las Evaluaciones Generales de Diagnóstico.

- Las Evaluaciones Generales de Diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas, como del conjunto del Estado.

Éstas deben surgir de la colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas, versarán también sobre las competencias básicas del currículo, afectarán a Educación Primaria y a Educación Secundaria Obligatoria e incluirán, en todo caso, las evaluaciones a las que se alude en el apartado anterior.

La Ley establece además que “corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno”, así como “regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa”.

Finalmente, la Ley prescribe que “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”.

Andalucía, siguiendo las directrices europeas y las líneas marcadas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha implantado las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico a través de la Orden de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos.

La citada Orden y la Resolución de 22 de agosto, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, que la desarrolla, establecían el proceso y el calendario de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico del curso 2006-2007, que se ha llevado a cabo con eficacia en sus diversas fases: desde la propia realización de las pruebas, hasta los informes emitidos por los Centros, los informes de los Servicios Provinciales de Inspección Educativa, de los Servicios Provinciales de Ordenación Educativa y los Informes de las respectivas Delegaciones Provinciales. Corresponde ahora, en cumplimiento de esta Orden (artículo 9.7) y en esta fase del proyecto, la elaboración del presente Informe Final.

El Informe Final de la Evaluación de Diagnóstico debe ser un instrumento de reflexión y análisis de todos los integrantes de la comunidad educativa (profesorado, familias y la propia Administración educativa) para desencadenar procesos de mejora en el sistema educativo andaluz.

En definitiva, la Evaluación de Diagnóstico y, como consecuencia este Informe Final, tiene una finalidad esencialmente formativa, es decir, la de proporcionar información relevante en la que basar las medidas necesarias para valorar la calidad de la educación y promover su mejora.

Por último, se debe resaltar, de nuevo, que la Evaluación de Diagnóstico tiene como objetivo evaluar competencias básicas, entendidas como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo. En este orden de cosas, una “competencia clave” o básica es crucial para tres aspectos de la vida: realización y desarrollo personal a lo largo de la vida, inclusión y ciudadanía activa.

Este Informe recoge las aportaciones realizadas por los centros educativos a través del Informe de Dirección, las aportaciones de los Servicio Provinciales de Inspección y Ordenación Educativa; la

contribución de las Delegaciones Provinciales de Educación de Andalucía. Igualmente, recabamos información de los datos aportados por la muestra, análisis del contexto sociocultural y económico del alumnado y de los Centros.

## **Finalidad y características básicas del Modelo Andaluz de Evaluación de Diagnóstico**

La Evaluación de Diagnóstico desarrollada en Andalucía tiene como finalidad comprobar el nivel de adquisición de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado que ha concluido el cuarto curso de Educación Primaria o el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta factores contextuales de carácter sociocultural que influyen en la adquisición de las mismas.

La Evaluación de Diagnóstico persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar los rendimientos educativos de todo el alumnado andaluz, independientemente de su punto de partida, a través de las medidas de mejora introducidas como consecuencia del proceso evaluador.
- Favorecer la cooperación e integración de los esfuerzos de todos los componentes de la comunidad educativa para la mejora del rendimiento del alumnado.
- Conocer el grado de logro de las competencias básicas y de los objetivos educativos, así como la incidencia que pueden tener en ellos los procesos educativos y los factores contextuales.
- Potenciar modelos de evaluación formativa para la mejora del rendimiento.

En el presente Informe Final queremos destacar, de entre todas las características y finalidades de las pruebas, el carácter formativo y de mejora que tiene todo el proceso de evaluación en los Centros, en los Servicios educativos y en la propia Administración educativa.

Las principales características de la Evaluación de Diagnóstico del alumnado andaluz son:

- Se definen los Principios de la evaluación: Compromiso ético, Participación democrática, Responsabilidad compartida, Confidencialidad, Transparencia.
- Censal.
- Muestral.
- Evaluación Interna. Autoevaluación de Centro.
- Evaluación externa.
- Se evalúa el grado de adquisición de competencias básicas.

<b>CENSAL</b>									
<b>TÍTULO</b>	EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE ANDALUCÍA 2006-2007								
<b>POBLACIÓN</b>	<p>Universo. Las poblaciones estudiadas han sido las siguientes:</p> <p>a) Alumnado que inicia 5º curso de EP en centros sostenidos con fondos públicos.</p> <p>b) Alumnado que inicia 3º de ESO en centros sostenidos con fondos públicos.</p> <p>Ámbito. Comunidad Autónoma de Andalucía.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #008000; color: white;">Alumnado 5º Primaria</th> <th style="background-color: #008000; color: white;">Alumnado 3º ESO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">84.940</td> <td style="text-align: center;">102.242</td> </tr> <tr> <th style="background-color: #ccccff;">Centros Primaria</th> <th style="background-color: #ccccff;">Centros ESO</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2.397</td> <td style="text-align: center;">1.270</td> </tr> </tbody> </table>	Alumnado 5º Primaria	Alumnado 3º ESO	84.940	102.242	Centros Primaria	Centros ESO	2.397	1.270
Alumnado 5º Primaria	Alumnado 3º ESO								
84.940	102.242								
Centros Primaria	Centros ESO								
2.397	1.270								
<b>ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coordinadores de comisiones: Inspección educativa.</li> <li>▪ Departamento MIDE.</li> <li>▪ Comisiones de expertos en competencia en comunicación lingüística y competencia matemática.</li> </ul>								



PRUEBAS	Elaboradas a partir de conclusiones del Estudio Piloto (mayo 2006). Validación de los cuadernillos de competencias en comunicación lingüística y matemática para Educación Primaria y Educación Secundaria.
TIPOS DE PREGUNTAS	Distintos tipos de preguntas con respuestas cerradas, respuestas cortas o de opción múltiple, semiabiertas y abiertas o de respuestas construida, basadas en competencias y relacionadas con conocimientos de la vida cotidiana.
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicación de las pruebas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria.</li> <li>• Secundaria.</li> </ul> </li> </ul>
CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe E.T.C.P.</li> <li>▪ Informe Dirección.</li> </ul>
INSPECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugerencias y propuestas.</li> </ul>
D. G. ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe Preliminar.</li> </ul>
SERVICIOS DE INSPECCIÓN. SERVICIOS DE ORDENACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informes de las Delegaciones Provinciales.</li> </ul>
D. G. ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe Final.</li> </ul>

## MUESTRAL

MUESTRA	<p>El procedimiento seguido para seleccionar la muestra ha sido un muestreo estratificado por conglomerados, estratificando la población en ocho estratos que se corresponden con las ocho provincias andaluzas, con probabilidades proporcionales al número de alumnado de la población en cada centro y considerando como conglomerados los centros y los grupos de 5º de EP y 3º de ESO existentes en los mismos. La extracción de la muestra se realizó en dos etapas:</p>
---------	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un primer momento se ha llevado a cabo una selección aleatoria de centros, tanto públicos como concertados, en cada una de las provincias andaluzas, asegurando un mínimo de centros por provincia y repartiendo el resto de centros de manera proporcional al tamaño de cada estrato.</li> <li>▪ En un segundo momento, en los centros que cuentan con más de una línea, fue seleccionado aleatoriamente uno de los grupos de 5º curso de Educación Primaria ó 3º de Educación Secundaria Obligatoria, según el caso. Los alumnos y alumnas integrantes de estos grupos pasaron a formar parte de las muestras de alumnado.</li> </ul>																																						
CENTROS DE LA MUESTRA	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #008000; color: white;"> <th rowspan="2">Provincia</th> <th colspan="2">Nº de Centros</th> </tr> <tr style="background-color: #008000; color: white;"> <th>EP</th> <th>ESO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Almería</td><td>21</td><td>20</td></tr> <tr><td>Cádiz</td><td>28</td><td>28</td></tr> <tr><td>Córdoba</td><td>24</td><td>23</td></tr> <tr><td>Granada</td><td>25</td><td>24</td></tr> <tr><td>Huelva</td><td>19</td><td>19</td></tr> <tr><td>Jaén</td><td>22</td><td>22</td></tr> <tr><td>Málaga</td><td>28</td><td>28</td></tr> <tr><td>Sevilla</td><td>33</td><td>34</td></tr> <tr style="font-weight: bold;"> <td>Total</td> <td>200</td> <td>198</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #008000; color: white;"> <th>Muestra</th> <th>Alumnado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>EP</td><td>4020</td></tr> <tr><td>ESO</td><td>4028</td></tr> </tbody> </table>	Provincia	Nº de Centros		EP	ESO	Almería	21	20	Cádiz	28	28	Córdoba	24	23	Granada	25	24	Huelva	19	19	Jaén	22	22	Málaga	28	28	Sevilla	33	34	Total	200	198	Muestra	Alumnado	EP	4020	ESO	4028
Provincia	Nº de Centros																																						
	EP	ESO																																					
Almería	21	20																																					
Cádiz	28	28																																					
Córdoba	24	23																																					
Granada	25	24																																					
Huelva	19	19																																					
Jaén	22	22																																					
Málaga	28	28																																					
Sevilla	33	34																																					
Total	200	198																																					
Muestra	Alumnado																																						
EP	4020																																						
ESO	4028																																						
CARACTERÍSTICAS	<p>Se han considerado conglomerados de tamaño 22 en EP y 24 en ESO, tomando un coeficiente de correlación intraconglomerados <math>R_o=0,20</math> y para una confianza del 95%, los tamaños muestrales resultantes permiten hacer estimaciones sobre los porcentajes con un error de estimación inferior a <math>\pm 4\%</math>. La estratificación llevada a cabo en la selección de la muestra permite considerar una precisión mayor a la calculada sin tener en cuenta esta circunstancia.</p>																																						
CUESTIONARIO DE CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumnado.</li> <li>▪ Tutores/ Tutoras.</li> <li>▪ Familias.</li> </ul>																																						
APLICACIÓN / CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS DE LA MUESTRA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inspección Educativa.</li> </ul>																																						

# 3. Resultados



## RESULTADOS

La Evaluación de Diagnóstico desarrollada en Andalucía tiene un doble carácter: interna y externa, por cuanto conjuga una aplicación simultánea por los propios centros y otra muestral que realizan agentes externos, en nuestro caso, la Inspección Educativa. La aplicación muestral tiene entre otras finalidades la de permitir un contraste de los resultados obtenidos en ambos procedimientos, para determinar la coherencia que se pueda producir, o no, entre ambos. Realizados los análisis estadísticos pertinentes (prueba T) se comprueba que los resultados de la aplicación censal y muestral no presentan diferencias estadísticamente significativas, por lo que se puede garantizar la adecuada aplicación y corrección de las pruebas realizadas por los centros. Este análisis pone de manifiesto la profesionalidad y el rigor con que el profesorado y los equipos directivos han realizado las tareas que tienen asignadas en la Evaluación de Diagnóstico, y este hecho debe ser reconocido una vez más por la Consejería de Educación.

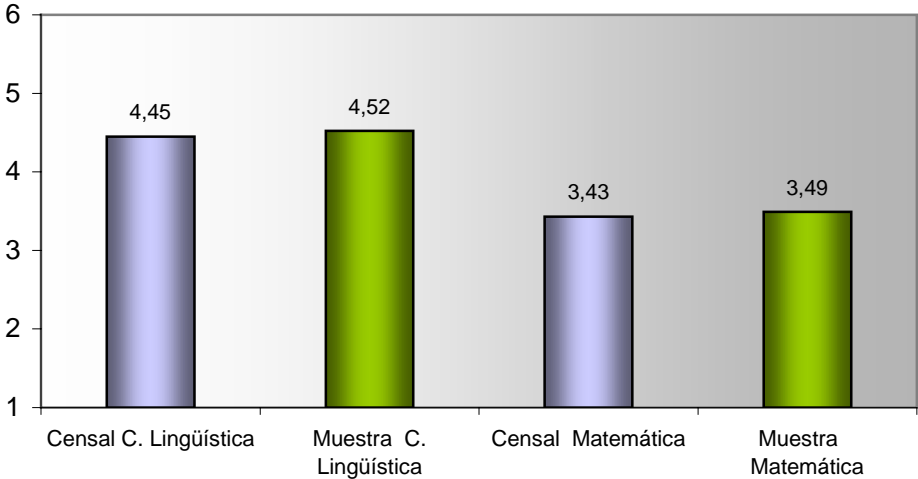
La muestra seleccionada es estadísticamente representativa y, por tanto, podemos generalizar las conclusiones que se deducen del análisis de la misma.

Las páginas siguientes presentan, en primer lugar, la comparación de los datos de la población (prueba censal) con los resultados de la muestra en escala ordinal de 1 a 6.

La reflexión sobre estos datos va a permitir el punto de arranque a acciones de mejora y, posteriormente, posibilitará estudios longitudinales.

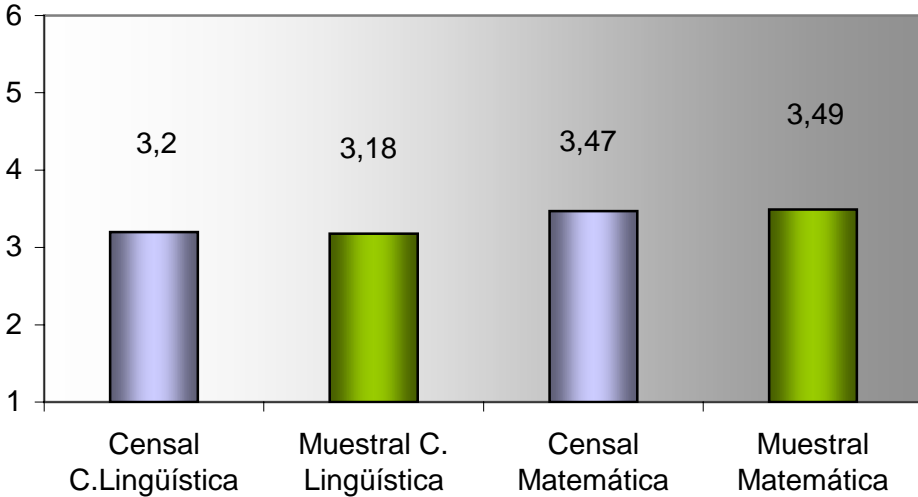
**COMPETENCIAS**  
Análisis de competencias y Dimensiones

**PRIMARIA**



**Gráfico 1: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las competencias en comunicación lingüística y matemática (Educación Primaria).**

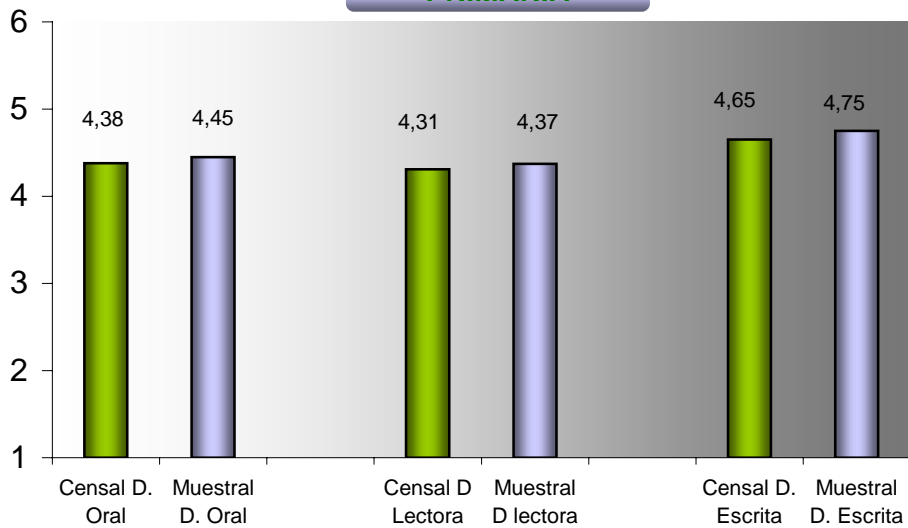
**SECUNDARIA**



**Gráfico 2: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las competencias en comunicación lingüística y matemática (Educación Secundaria).**

## COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

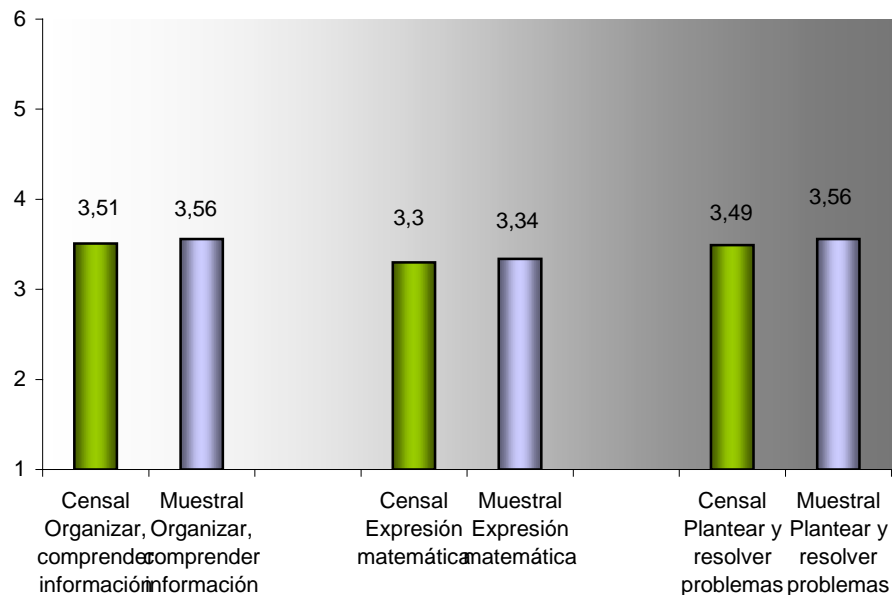
### PRIMARIA



**Gráfico 3: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las dimensiones de la competencia en comunicación lingüística (Educación Primaria).**

## COMPETENCIA MATEMÁTICA

### PRIMARIA



**Gráfico 4: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las dimensiones de la competencia matemática (Educación Primaria).**

## BLOQUES DE CONTENIDO MATEMÁTICAS

### PRIMARIA

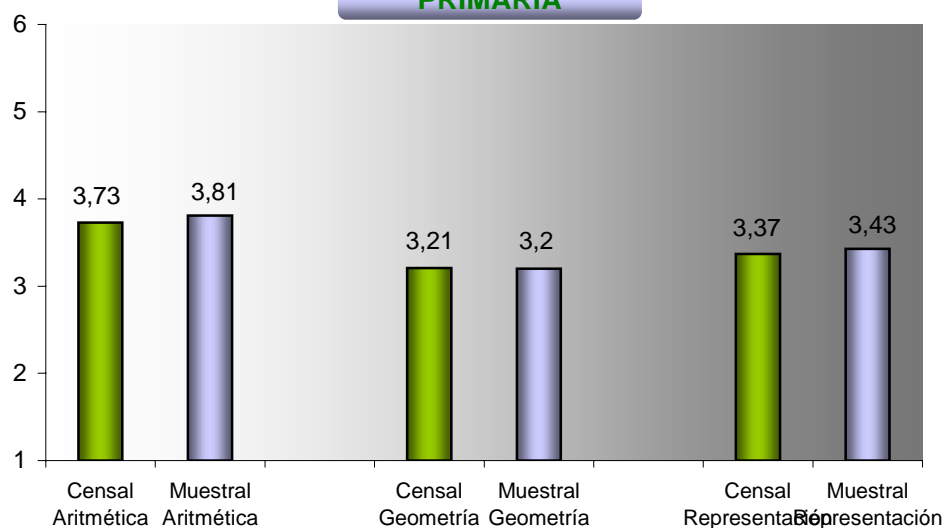


Gráfico 5: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en los bloques de contenido de matemáticas (Educación Primaria).

## COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

### SECUNDARIA

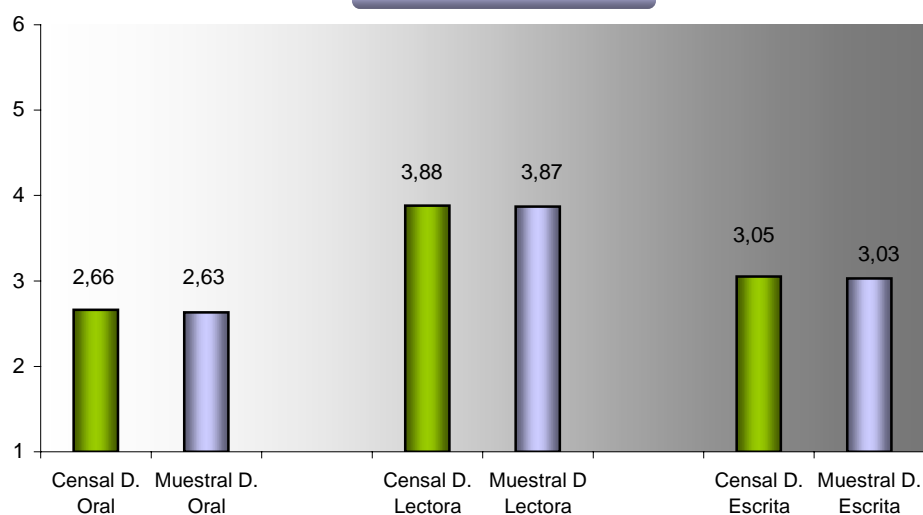
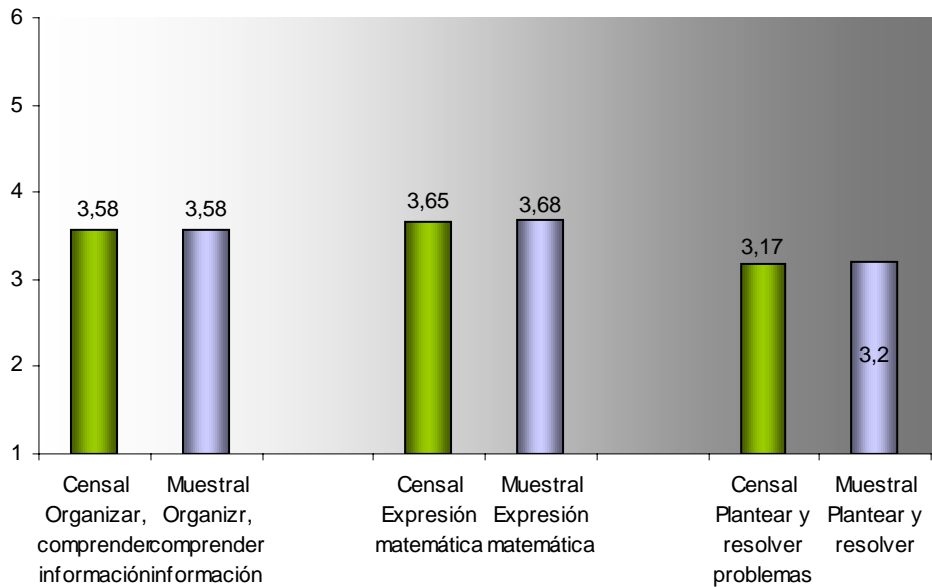


Gráfico 6: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las dimensiones de la competencia en comunicación lingüística (Educación Secundaria).

**COMPETENCIA MATEMÁTICA**

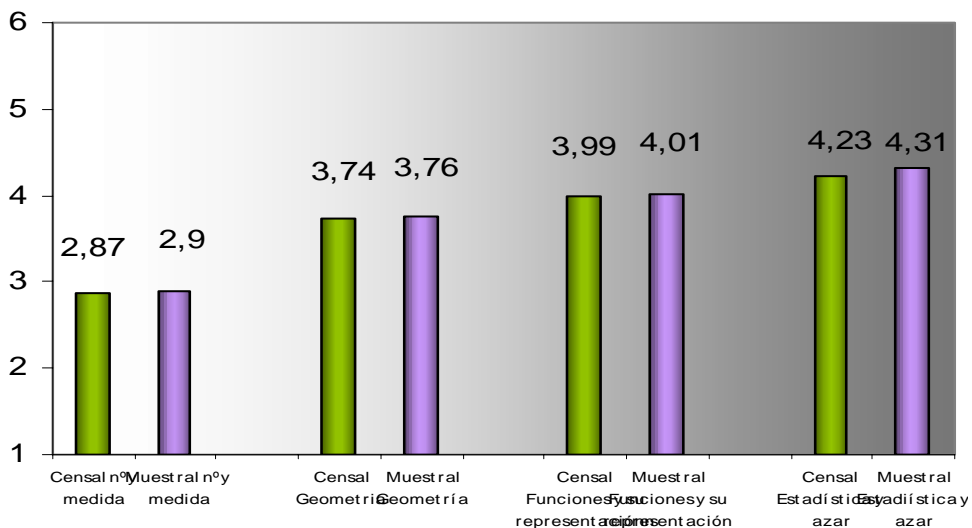
**SECUNDARIA**



**Gráfico 7: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en las dimensiones de la competencia matemática (Educación Secundaria).**

**COMPETENCIA MATEMÁTICA**

**SECUNDARIA**



**Gráfico 8: Niveles del alumnado tanto en la prueba censal como en la prueba muestral en los bloques de contenido de matemáticas (Educación Secundaria).**



# 4. Análisis de contexto



## ANÁLISIS DE CONTEXTO

Los rendimientos del alumnado están determinados por una serie de factores o variables de distinta naturaleza, que en mayor o menor grado, influyen en los mismos. Disponer de datos objetivos sobre el contexto en el que el alumnado realiza su aprendizaje es crucial porque permiten analizar los resultados en función de las diversas características de los alumnos y alumnas de los centros de enseñanza.

Existe numerosa investigación educativa desde hace décadas que confirma la relación existente entre el rendimiento académico y este tipo de variables. Igualmente los resultados de numerosos estudios internacionales como PISA y TIMSS, así como otros nacionales, demuestran que el rendimiento del alumnado está muy relacionado tanto con características personales o familiares como de los propios centros educativos.



En este sentido, en la Orden de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos se decía: “El nivel que alcancen los alumnos y alumnas en este tipo de pruebas puede estar condicionado en mayor o menor medida por el contexto escolar y social en que se origina el mismo. Por este motivo, cualquier evaluación diagnóstica debe indagar y analizar los factores de contexto asociados a los rendimientos del alumnado”.

En esta primera Evaluación de Diagnóstico se han seleccionado una serie de factores o variables que se han correlacionado con el rendimiento académico del alumnado.

Los denominados “Cuestionarios de Contexto”, dirigidos a conocer el contexto social y escolar del alumnado, han sido aplicados simultáneamente a las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico en los trescientos noventa y ocho centros que habían sido seleccionados para la prueba de contraste. Con dichos cuestionarios se han obtenido datos acerca de un conjunto de variables personales y contextuales, que permiten valorar los niveles de competencia alcanzados en función de las características del alumnado, sus familias y los centros a los que asisten.

Por otra parte el sistema SÉNECA tiene recogidas otra serie de variables relativas a las características de los centros educativos que completan los datos obtenidos mediante los cuestionarios.

Se recogen a continuación los resultados del análisis sobre algunos de los datos que aportan los cuestionarios de contexto y el sistema SÉNECA. Las páginas que siguen, constituyen, por tanto, un punto de partida para la reflexión acerca de las puntuaciones logradas en las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico, a la luz de los parámetros contextuales en los que se desenvuelve el alumnado.

La finalidad del estudio realizado es conocer algunos aspectos de la realidad personal y contextual del alumnado que ha participado en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico realizadas en el mes de octubre de 2006 en los centros andaluces sostenidos con fondos públicos, determinando la relación existente entre tales aspectos y los niveles de competencia logradas por el alumnado.

Con esta finalidad como marco, se han concretado una serie de objetivos que se pretenden alcanzar:

- a) Describir los rasgos, actitudes y comportamientos personales del alumnado, incluyendo aspectos como sexo, edad, escolarización en Educación Infantil, hábitos de lectura, tiempo dedicado a ver la televisión o a hacer tareas escolares y expectativas académicas.
- b) Describir el contexto familiar del alumnado, atendiendo a aspectos como la presencia de libros en el domicilio familiar, los hábitos de lectura en la familia, las expectativas académicas sobre los hijos e hijas y el nivel de estudios de padres y madres.
- c) Analizar las diferencias en el nivel de competencia matemática y competencia en comunicación lingüística del alumnado, en función de sus rasgos, actitudes, comportamientos personales y del contexto familiar.

- d) Identificar variables o factores de carácter socioeconómico y cultural, con el fin de detraer el efecto de las mismas sobre el nivel de competencia matemática y competencia en comunicación lingüística del alumnado.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

El estudio se ha llevado a cabo adoptando un diseño descriptivo, basado en métodos de encuesta. Este enfoque metodológico resulta especialmente adecuado cuando, como en este caso, se pretende recoger información sobre diversas variables a partir de colectivos amplios de sujetos.

### **Variables consideradas**

Las variables utilizadas se corresponden con los diferentes aspectos que centran la atención, de acuerdo con los objetivos del estudio. Se han considerado dos bloques de variables:

- a. Variables de rendimiento. Son las utilizadas para medir el nivel de competencia alcanzado por el alumnado.
- b. Variables personales y contextuales. Éstas informan acerca de una serie de rasgos y características del alumnado y sus familias.

## RASGOS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PERSONALES

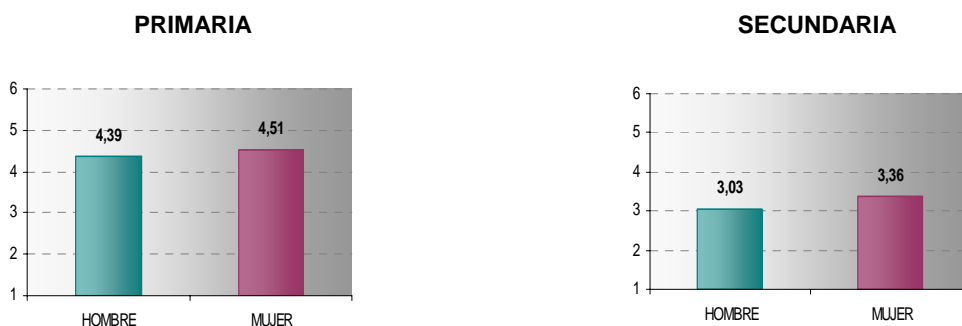
### Sexo

El porcentaje de alumnos y alumnas en la muestra es prácticamente igual en el caso de EP. Entre el alumnado de ESO se incrementa ligeramente el porcentaje de alumnas frente al de alumnos, superando a éstos en casi 5 puntos porcentuales (ver tabla 1).

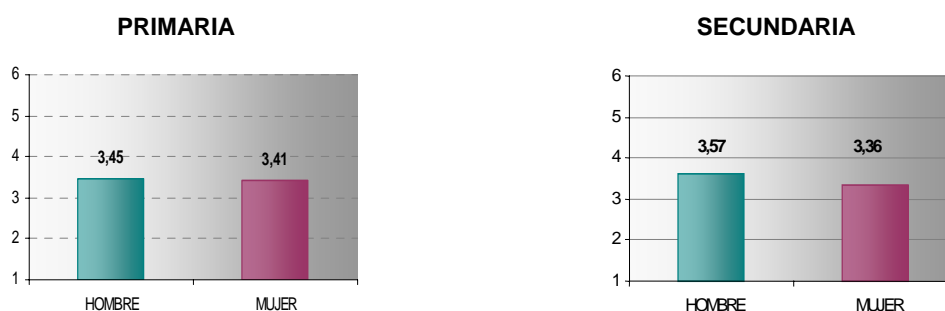
**Tabla 1. Sexo del alumnado.**

	EP	ESO
Alumnos	49,97 %	47,59%
Alumnas	50,03 %	52,41%

**Gráficos 9 – 12. Puntaciones obtenidas según  
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**



### COMPETENCIA MATEMÁTICA



Los resultados indican, igual que en otras evaluaciones nacionales e internacionales, que las alumnas superan a los alumnos en la Competencia en Comunicación Lingüística, (tanto en Primaria como en Secundaria), mientras que los resultados en Competencia Matemática favorecen a los alumnos en ambas etapas.

## Edad

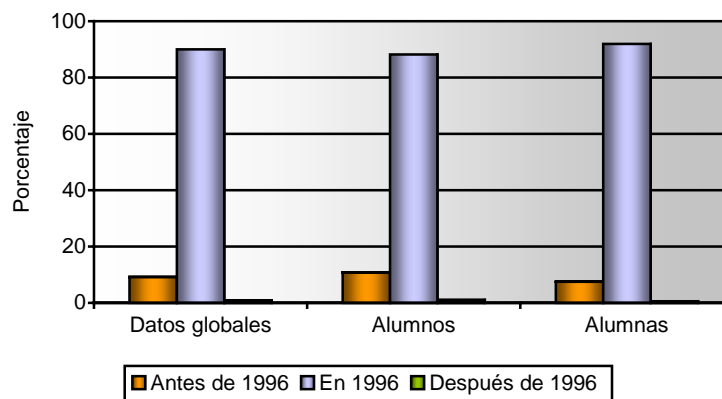
El 90% del alumnado de EP incluido en la muestra ha nacido en 1996 y cumple en el año 2006 la edad de 11 años, que en general corresponde a quienes se encuentran escolarizados en el quinto curso de esta etapa educativa. El 9,2% nació antes de 1996, lo cual indicaría una edad superior para este nivel, y por tanto un cierto retraso escolar debido a la repetición de curso. Sólo el 0,8% se encuentra adelantado respecto al curso que le corresponde, al haber nacido después de 1996 (ver tabla 2 y gráfico 13).

Las diferencias en el año de nacimiento entre alumnos y alumnas de EP resultan estadísticamente significativas, de acuerdo con la prueba de chi-cuadrado. Como se aprecia en la tabla 2, el porcentaje de alumnos con más de 10 años es del 10,8%, mientras que el de alumnas se queda en el 7,5%.

**Tabla 2: Año de nacimiento para el alumnado de EP (porcentajes)**

Año de nacimiento	Datos globales	Alumnos	Alumnas
Antes de 1996	9,2	10,8	7,5
En 1996	90,0	88,2	92,0
Después de 1996	0,8	1,0	0,5

**Gráfico 13: Año de nacimiento del alumnado de EP**



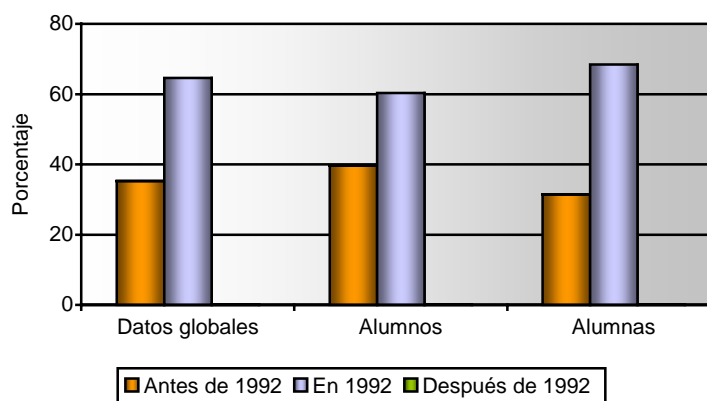
Entre el alumnado de ESO incluido en la muestra, el 64,6% nació en 1992, por lo que en el año 2006 cumplen la edad de 15 años, que se corresponde con la que tendría el alumnado escolarizado en tercer curso de esta etapa educativa en el supuesto de no haberse producido retrasos debidos a repetición de curso. En esta situación se encuentra más de un tercio del alumnado (35,5%), mientras que sólo el 0,1% de los sujetos de la muestra nacieron antes de 1992 y se encuentran adelantados respecto al curso que por edad les correspondería (ver tabla 3 y gráfico 14).

**Tabla 3: Año de nacimiento para el alumnado de ESO (porcentajes)**

Año de nacimiento	Datos globales	Alumnos	Alumnas
Antes de 1992	35,3	39,6	31,4
En 1992	64,6	60,3	68,4
Después de 1992	0,1	0,1	0,1

Las diferencias que se observan entre alumnos y alumnas son considerables, superando los ocho puntos porcentuales en el caso de los nacidos o nacidas antes de 1992. Para los alumnos, el porcentaje de retraso escolar se eleva hasta el 39,6%. No obstante, la significación estadística de las diferencias no ha podido ser comprobada debido a la baja frecuencia registrada para el alumnado nacido después de 1992.

**Gráfico 14: Año de nacimiento del alumnado de ESO.**



## Tasa de idoneidad

La tasa de idoneidad se define como el porcentaje de alumnas y alumnos matriculados en el curso que por su edad les corresponde; esta variable permite obtener información sobre las consecuencias que en el rendimiento del alumnado tiene la falta de adecuación entre edad y curso, según lo establecido por la normativa sobre enseñanzas.

## Alumnado de EP

Para el alumnado de 5º de Educación Primaria se han establecido tres grupos correspondientes a los alumnos y alumnas nacidos en 1996 (año que teóricamente corresponde al curso), alumnos y alumnas nacidos antes de 1996 (que agrupa al alumnado que ha repetido algún curso) y alumnos y alumnas que nacieron después de 1996 (que agrupa al alumnado con altas capacidades que cursa el periodo de escolaridad obligatoria con flexibilización).

La tabla 4 recoge la distribución del alumnado según estos grupos, observándose que en 5º de Educación Primaria se registran un 10,8 de alumnos repetidores frente al 7,5 de alumnas en iguales circunstancias. En cuanto al alumnado que cursa con flexibilización se observa que son el doble los alumnos (1%) con respecto a las alumnas (0,5%).

**Tabla 4: Año de nacimiento para el alumnado de EP (porcentajes)**

Año de nacimiento	Datos globales	Alumnos	Alumnas
Antes de 1996	9,2	10,8	7,5
En 1996	90,0	88,2	92,0
Después de 1996	0,8	1,0	0,5

La tabla 5 y el gráfico 15 recogen los rendimientos alcanzados por cada uno de los grupos analizados, entendiéndose que el grupo de los nacidos en 1996 obtiene la puntuación media de 500. Se observa que las alumnas y alumnos repetidores obtienen una puntuación inferior en ambas competencias, siendo en el caso de la de matemática de 82,17 puntos y en comunicación lingüística de 78,02 puntos. Tras realizar las pruebas

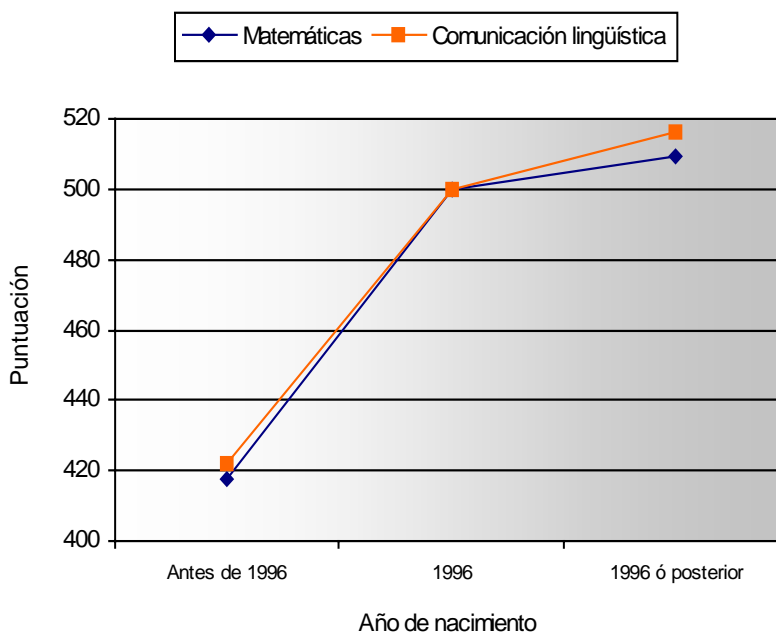


correspondientes, estas diferencias han resultado ser estadísticamente significativas. Los datos analizados demuestran, como tendencia, que la mera repetición de curso no afecta al aumento del rendimiento de los alumnos y alumnas que han cursado más de un año en el mismo nivel educativo.

**Tabla 5: Competencias del alumnado de EP en función del año de nacimiento**

Competencia	Año de nacimiento		
	Antes de 1996	1996	1996 ó posterior
Matemática	417,83	500	509,62
Comunicación lingüística	421,98	500	515,92

**Grafico 15**



## Alumnado de ESO

Para el alumnado de 3º de ESO se han establecido tres grupos correspondientes a los alumnos y alumnas nacidos en 1992 (año que teóricamente corresponde al curso), alumnos y alumnas nacidos antes de 1992 (que agrupa al alumnado que ha repetido algún curso) y alumnos y alumnas que nacieron después de 1992 (que agrupa al alumnado con altas capacidades que cursa el periodo de escolaridad obligatoria con flexibilización).

La tabla 6 recoge la distribución del alumnado según estos grupos, observándose que en 3º de ESO se registran un 39,6 de alumnos repetidores frente al 31,4 de alumnas en iguales circunstancias. En cuanto al alumnado que cursa con flexibilización se observa que tanto en el caso de las alumnas como de los alumnos representan el 0,1 %.

**Tabla 6: Año de nacimiento para el alumnado de ESO (porcentajes)**

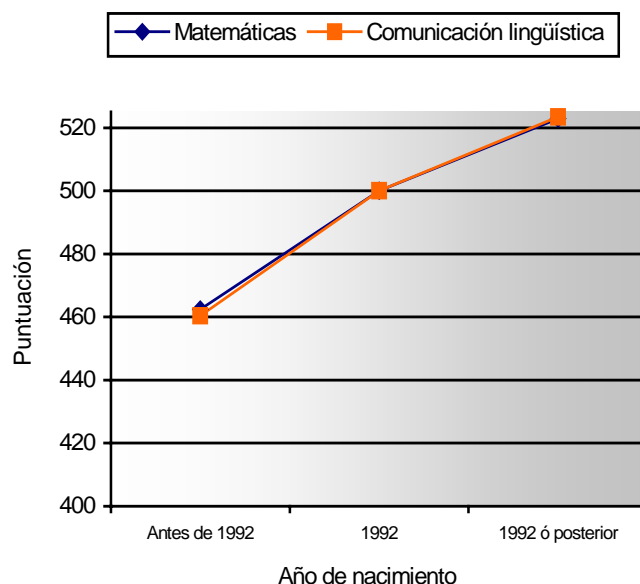
Año de nacimiento	Datos globales	Alumnos	Alumnas
Antes de 1992	35,3	39,6	31,4
En 1992	64,6	60,3	68,4
Después de 1992	0,1	0,1	0,1

La tabla 7 y el gráfico 16 recogen los rendimientos alcanzados por cada uno de los grupos analizados, entendiéndose que el grupo de los nacidos en 1992 obtiene la puntuación media de 500. Se observa que las alumnas y alumnos repetidores obtienen una puntuación inferior en ambas competencias, siendo en el caso de la de matemática de 37,57 puntos y en comunicación lingüística de 39,66 puntos. Tras realizar las pruebas correspondientes, estas diferencias han resultado ser estadísticamente significativas. Los datos analizados demuestran que la mera repetición de curso no afecta al aumento del rendimiento de los alumnos y alumnas que han cursado más de un año en el mismo nivel educativo.

**Tabla 7: Competencias del alumnado de ESO en función del año de nacimiento**

Competencia	Año de nacimiento		
	Antes de 1992	1992	1992 ó posterior
Matemática	462,43	500	522,85
Comunicación lingüística	460,34	500	523,45

**Gráfico 16: Competencias del alumnado de ESO en función del año de nacimiento**



## Hábitos de lectura

Tanto entre el alumnado de EP como el de ESO, los hábitos de lectura no se encuentran demasiado extendidos. Para los diferentes tipos de lecturas que se recogen en la tabla 8, la mayoría del alumnado de la muestra afirma no practicarla nunca o casi nunca. En el caso de EP, sólo el 7,1% de las alumnas y alumnos incluidos en la muestra afirman leer periódicos todos o casi todos los días. Asimismo, algo más del 40% del alumnado encuestado manifiesta leer al menos uno o dos veces por semana cuentos o novelas cortas, libros y revistas, y consultan Internet. Finalmente, sólo 15,5% de los estudiantes en la muestra declaran que leen al divertirse con juegos de preguntas y respuestas.

El 50% del alumnado de ESO, en la muestra, opina que nunca o casi nunca lee periódicos, ni cuentos o novelas cortas, y casi el 80% no lee tebeos. Del mismo modo, algo más del 30% de las alumnas y los alumnos encuestados, manifiestan leer mientras juegan con juegos de preguntas y respuestas y consultan Internet. El porcentaje que lee todos o casi todos los días periódicos o libros es del 10,7% y 13,8%, respectivamente.

**Tabla 8: Frecuencia con que se realizan diferentes tipos de lecturas (porcentajes)**

Tipo de lecturas	Nivel	Nunca o casi nunca	1-2 veces mes	1-2 veces semana	Todos o casi todos días
Tebeos	EP	54,0	15,7	19,0	11,3
	ESO	79,4	12,2	6,3	2,1
Cuentos o Novelas cortas	EP	30,3	21,7	27,2	20,8
	ESO	52,4	30,2	11,8	5,6
Libros (juveniles, viajes,...)	EP	29,3	17,5	25,3	27,9
	ESO	30,0	31,3	25,0	13,8
Revistas	EP	35,9	21,1	23,7	19,4
	ESO	15,4	28,0	39,4	17,2
Periódicos	EP	69,0	13,0	10,9	7,1
	ESO	54,3	18,8	16,2	10,7
Juegos de preguntas/respuestas	EP	15,5	22,0	31,1	31,3
	ESO	38,0	35,2	20,3	6,5
Internet	EP	43,3	11,6	17,8	27,3
	ESO	23,1	15,5	24,9	36,5

## Diferencias de nivel de competencia en función de los hábitos de lectura

### Alumnado de EP

En las tablas 9 y 10 y el gráfico 17 se muestran los valores alcanzados en competencia matemática y competencia en comunicación lingüística, considerando los grupos de alumnado que presentan diferente frecuencia en la lectura. En general, los mayores niveles en competencia corresponden al alumnado que lee semanal o mensualmente, con mejores resultados en una u otra periodicidad según el tipo de lecturas.

Así, son más competentes en matemáticas quienes leen una o dos veces por semana cuentos o novelas cortas, libros o textos en Internet, y quienes leen con menos frecuencia (sólo una o dos veces al mes) tebeos, revistas, periódicos o juegos de preguntas y respuestas.

En el caso de la competencia en comunicación lingüística, los mejores resultados se alcanzan por quienes leen semanalmente cuentos o novelas cortas, o textos en Internet, quienes leen a diario libros, y aquellos que leen con menor frecuencia revistas y periódicos.

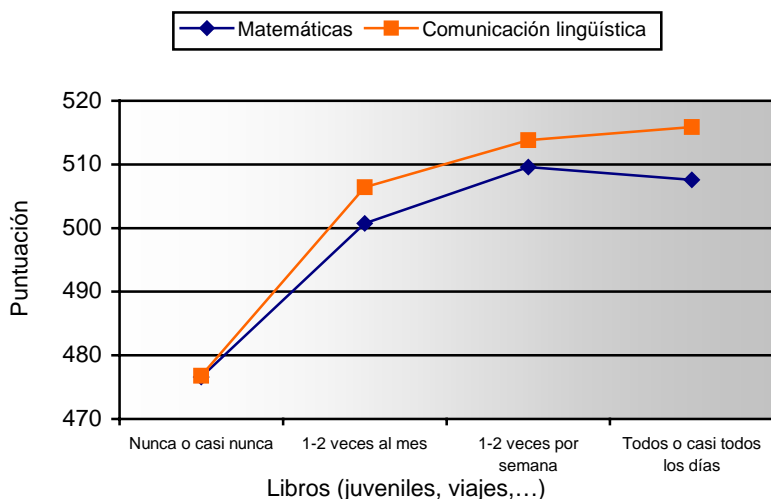
**Tabla 9: Competencia matemática del alumnado de EP en función de los hábitos de lectura**

Tipo de lecturas	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces por semana	Todos o casi todos los días
Libros (juveniles, viajes,...)	476,61	500,73	509,58	507,59

**Tabla 10: Competencia en comunicación lingüística del alumnado de EP en función de los hábitos de lectura**

Tipo de lecturas	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces por semana	Todos o casi todos los días
Libros (juveniles, viajes,...)	476,77	506,40	513,82	515,86

**Gráfico 17: Nivel de competencias del alumnado de EP en función de los hábitos de lectura**



### Alumnado de ESO

Para los valores obtenidos en el caso del alumnado de ESO, se ha realizado un análisis factorial de las siete variables consideradas en este apartado. El resultado arroja dos factores que explican un 43,24% de la varianza. Los pesos factoriales más elevados en cada uno de los factores permiten hacer la siguiente interpretación:

- Factor 1: Lectura de literatura juvenil (27,42% de la varianza). Una puntuación factorial alta corresponde con la lectura de tebeos, cuentos o novelas cortas, y libros
- Factor 2: Otras lecturas (15,82% de la varianza). Una puntuación factorial alta corresponde con la lectura de prensa, juegos de preguntas y respuestas, e Internet.

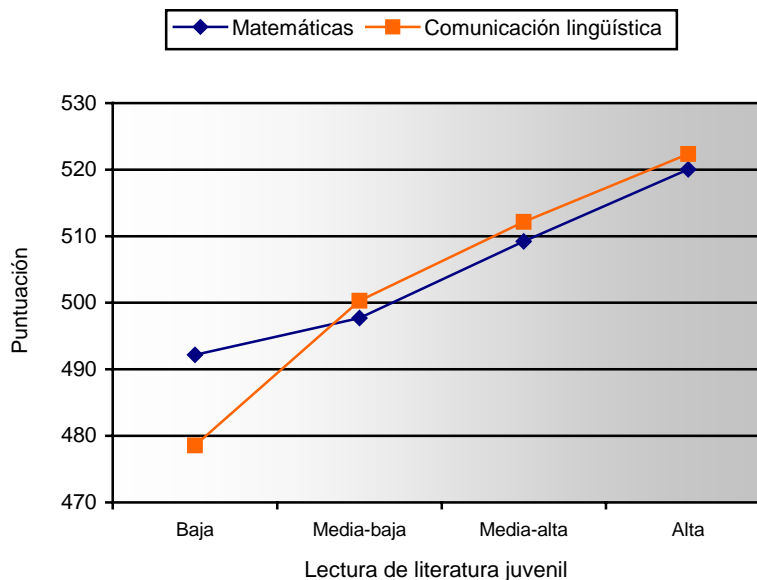
En ambos factores hemos utilizado los cuartiles para dividir a la muestra en cuatro segmentos de amplitud similar, asignando los valores Baja, Media-Baja, Media-Alta y Alta a las puntuaciones contenidas en ellos. De ese modo, hemos constituido cuatro grupos de sujetos, según su mayor o menor puntuación en el factor lectura de literatura juvenil como en el factor otras lecturas.

En la tabla 11 y el gráfico 18 se recogen las puntuaciones medias logradas en competencia matemática y competencia en comunicación lingüística por cada uno de los cuatro grupos considerados en función de su puntuación en el factor lectura de literatura juvenil. Se aprecia una tendencia a que cuanto más elevada sea la puntuación en el factor de lectura mayor sea la media lograda en ambas competencias, tendencia que resulta algo más acusada en el caso de la competencia en comunicación lingüística.

**Tabla 11: Competencias del alumnado de 2º de ESO en función de la lectura de literatura juvenil**

Competencia	Puntuación en hábitos de lectura			
	Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
Matemática	492,15	497,71	509,22	520,06
Comunicación lingüística	478,57	500,30	512,16	522,36

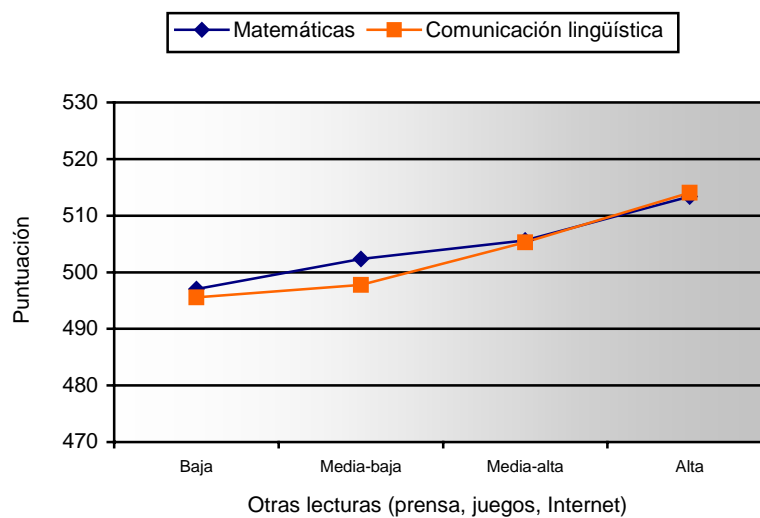
**Gráfico 18: Competencias del alumnado de 2º de ESO en función de la lectura de literatura juvenil**



**Tabla 12: Competencias del alumnado de ESO en función de otras lecturas (prensa, juegos de preguntas y respuestas, Internet)**

Competencia	Puntuación en hábitos de lectura			
	Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
Matemática	497,02	502,36	505,65	513,4
Comunicación lingüística	495,58	497,79	505,29	514,03

**Gráfico 19: Competencias del alumnado de 2º de ESO en función de otras lecturas**



### Tiempo dedicado a hacer las tareas escolares

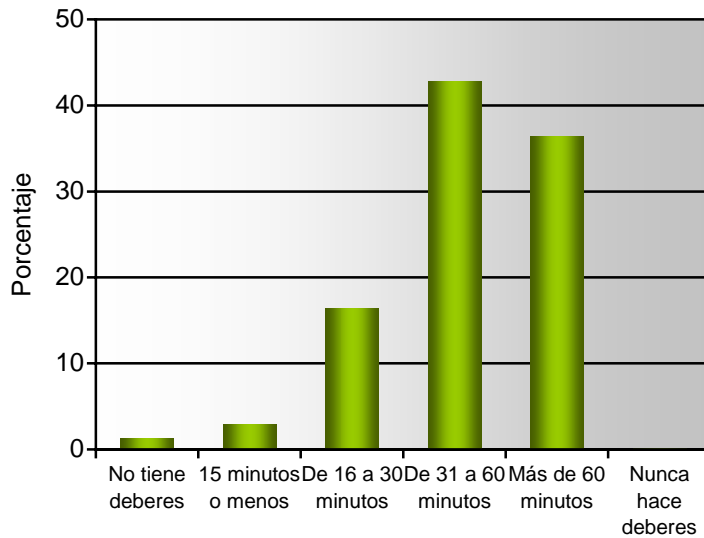
Una buena parte del alumnado de EP (42,83%) dedica diariamente a hacer las tareas escolares entre 31 y 60 minutos. Algo más de un tercio (36,40%) emplea más de 60 minutos diarios. Sólo un 1,40% del alumnado, según las familias, no tienen deberes o nunca los hacen (ver tabla 13 y gráfico 20).

**Tabla 13: Tiempo dedicado diariamente a hacer las tareas escolares por el alumnado de EP (porcentajes)**

Nivel	No tiene deberes	15 minutos o menos	De 16 a 30 minutos	De 31 a 60 minutos	Más de 60 minutos	Nunca hace deberes
EP	1,29	2,94	16,44	42,83	36,40	0,11



**Gráfico 20: Tiempo dedicado diariamente a hacer las tareas escolares por el alumnado de EP**

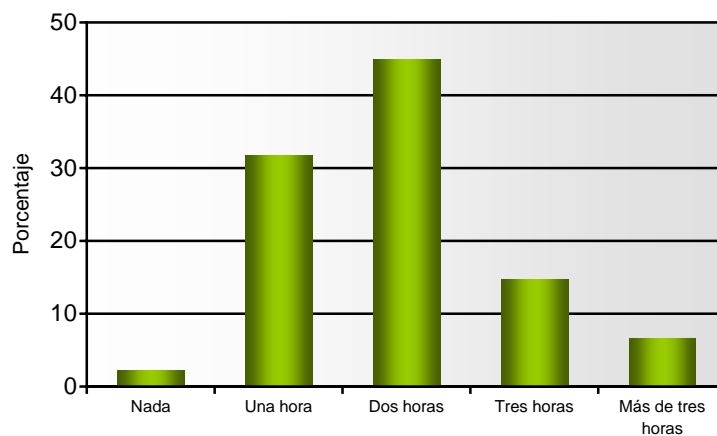


Entre el alumnado de ESO, se acercan a la mitad los que dedican diariamente dos horas al estudio (44,90%), y algo menos de un tercio dedica sólo una hora (31,71%). El porcentaje de los que no emplean nada de tiempo en esta tarea es del 2,13% (ver tabla 14 y gráfico 21).

**Tabla 14: Tiempo dedicado diariamente al estudio por el alumnado de ESO (porcentajes)**

Nivel	Nada	Una hora al día	Dos horas	Tres horas	Más de tres horas
ESO	2,13	31,71	44,90	14,65	6,62

**Gráfico 21: Tiempo dedicado diariamente al estudio por el alumnado de ESO**



## Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a tareas escolares

### Alumnado de EP

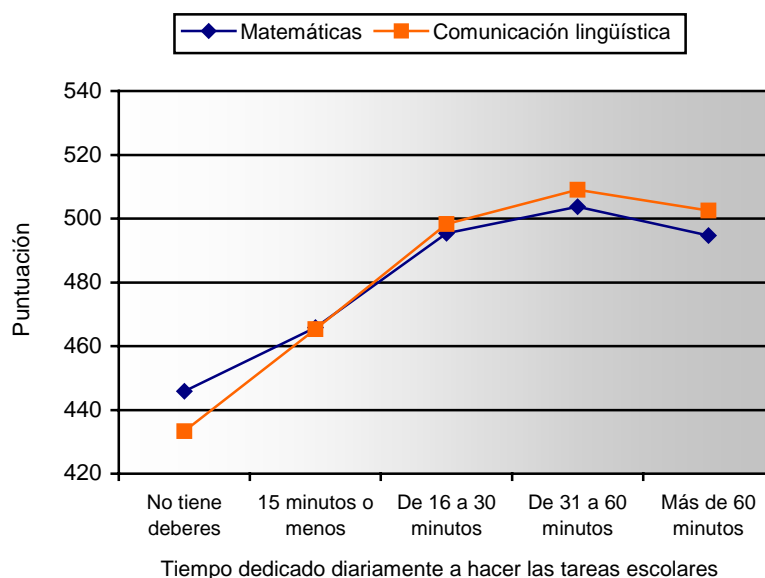
Tanto para la competencia matemática como para la competencia en comunicación lingüística, la puntuación media aumenta a medida que se dedica más tiempo a hacer las tareas escolares (ver tabla 15 y gráfico 22), alcanzándose los valores promedios más bajos en aquellos alumnos y alumnas cuyas familias afirman que no dedican nada de tiempo a las tareas escolares.

Al analizar las diferencias se ha excluido al grupo de alumnado que nunca hacen deberes, pues representaban únicamente el 0,11% de la muestra. Las diferencias observadas son estadísticamente significativas.

**Tabla 15: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo dedicado diariamente a tareas escolares**

Competencia	No tiene deberes	15 minutos o menos	De 16 a 30 minutos	De 31 a 60 minutos	Más de 60 minutos
Matemática	445,89	465,83	495,34	503,66	494,66
Comunicación lingüística	433,37	465,32	498,27	508,98	502,47

**Gráfico 22: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo dedicado diariamente a tareas escolares**



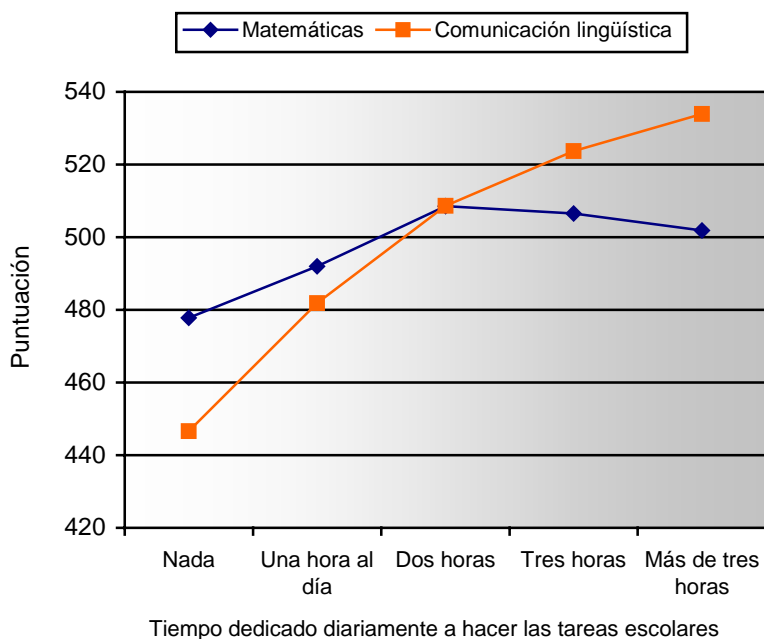
## Alumnado de ESO

El nivel de competencia del alumnado de ESO se sitúa por encima del valor medio 500, tanto en competencia matemática como en comunicación lingüística, cuando el tiempo dedicado al estudio es de dos horas o más, registrándose los niveles competenciales más bajos en el alumnado que no dedica nada de tiempo (ver tabla 16 y gráfico 23). Tras realizar las pruebas correspondientes, estas diferencias han resultado ser estadísticamente significativas.

**Tabla 16: Competencias del alumnado de ESO en función del tiempo dedicado diariamente a tareas escolares**

Competencia	Nada	Una hora al día	Dos horas	Tres horas	Más de tres horas
Matemática	477,80	491,94	508,51	506,55	501,86
Comunicación lingüística	446,58	481,81	508,66	523,73	533,95

**Gráfico 23: Competencias del alumnado de ESO en función del tiempo dedicado diariamente a tareas escolares**



### Tiempo dedicado a ver televisión

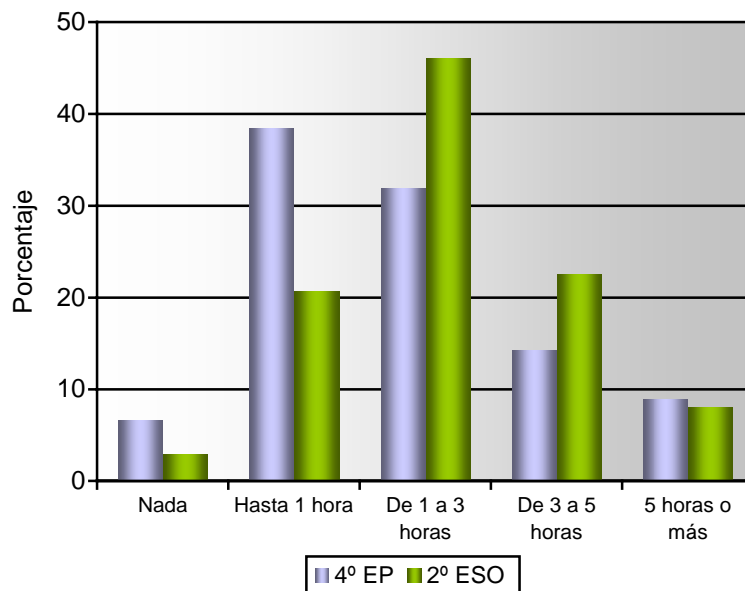
El 38,4% del alumnado de EP encuestado ve diariamente la televisión hasta 1 hora, y sólo el 6,6% manifiesta no ver nunca la televisión (ver tabla 17).

Entre el alumnado de ESO se registran valores ligeramente superiores a los que se dan para el alumnado de EP, observándose un desplazamiento de la distribución de frecuencias hacia la derecha (ver gráfico 24). De acuerdo con los resultados obtenidos, sólo el 2,9% afirma que nunca ve televisión y casi la mitad de los encuestados (46%) se sitúa entre las 1 y 3 horas de televisión diaria.

**Tabla 17: Tiempo dedicado a ver televisión (porcentajes)**

Nivel	Nada de tiempo	Hasta 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	5 horas o más
EP	6,6	38,4	31,9	14,2	8,9
ESO	2,9	20,6	46,0	22,5	8,0

**Gráfico 24: Tiempo dedicado a ver televisión**



## Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a ver televisión

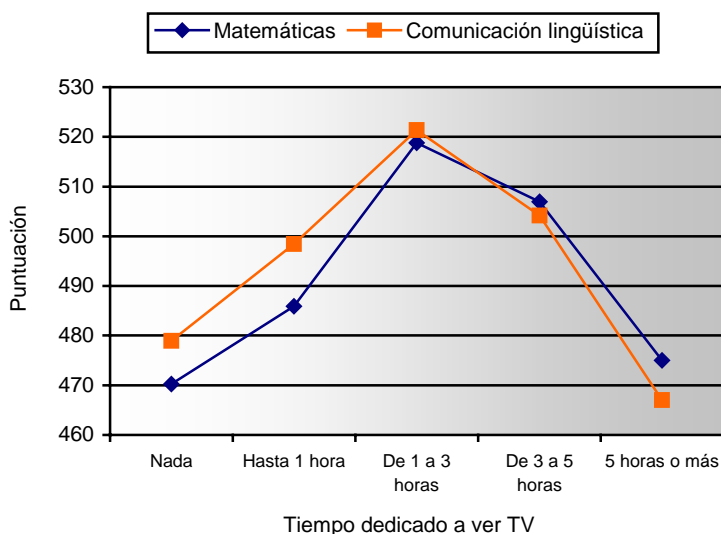
### Alumnado de EP

Las puntuaciones alcanzadas en las competencias matemática y en comunicación lingüística presentan valores que difieren en función del número de horas dedicadas a ver televisión, encontrándose los niveles más altos entre quienes ven la televisión entre 1 y 3 horas. La relación entre el tiempo de televisión y la competencia del alumnado no es lineal, puesto que los niveles alcanzados descienden tanto si el número de horas de televisión se incrementa como si disminuye respecto al valor central de la escala (ver tabla 18 y gráfico 25). Las diferencias observadas han resultado estadísticamente significativas al someter a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias para los cinco grupos de alumnado definidos por el número de horas que ven diariamente la televisión.

**Tabla 18: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo dedicado a ver televisión**

Competencia	Nada de tiempo	Hasta 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	5 horas o más
Matemática	470,23	485,89	518,82	506,96	474,99
Comunicación lingüística	478,93	498,42	521,35	504,19	467,03

**Gráfico 25: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo dedicado a ver televisión**



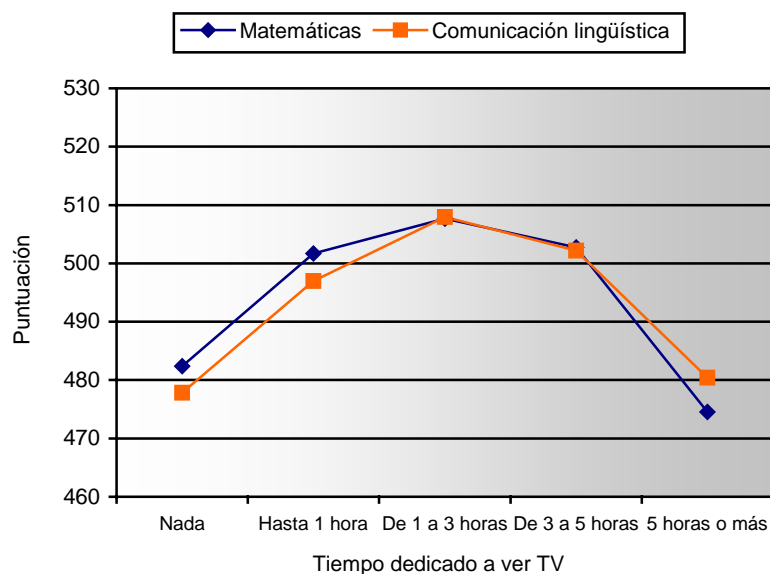
### Alumnado de ESO

Entre el alumnado de ESO, las competencias matemática y en comunicación lingüística se comportan de un modo similar a lo observado en EP cuando se analizan en función del número de horas dedicadas a ver televisión. De nuevo, la relación observada no es lineal, correspondiendo la competencia más alta al alumnado que ve televisión entre 1 y 3 horas diarias, si bien en este caso las diferencias en nivel de competencia respecto a los que ven televisión un mayor o menor número de horas son menos acusadas (ver tabla 19 y gráfico 26). Estas diferencias son estadísticamente significativas, tanto en matemáticas como en comunicación lingüística.

**Tabla 19: Competencias del alumnado de ESO en función del tiempo dedicado a ver televisión**

Competencia	Nada de tiempo	Hasta 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	5 horas o más
Matemática	482,39	501,69	507,66	502,71	474,53
Comunicación lingüística	477,82	496,96	507,94	502,17	480,39

**Gráfico 26: Competencias del alumnado de 2º de EP en función del tiempo dedicado a ver televisión**



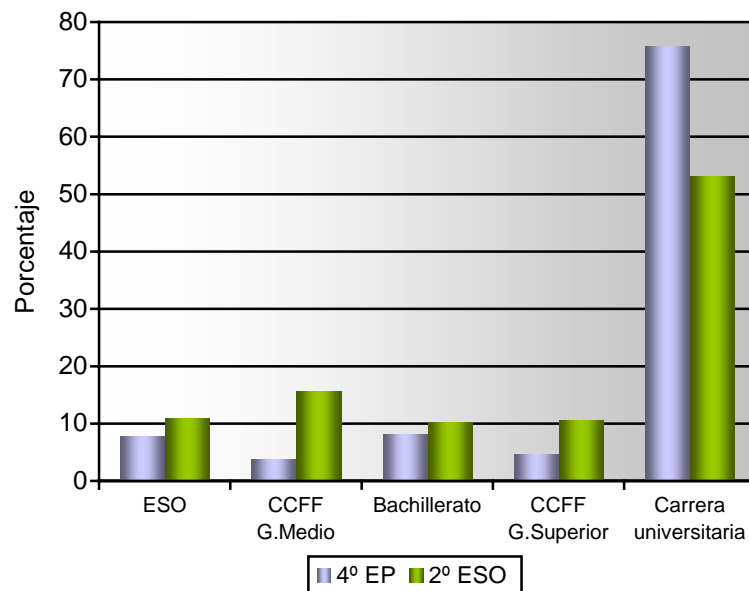
## Expectativas sobre el nivel educativo a alcanzar

El alumnado de la muestra de EP posee expectativas elevadas respecto al nivel educativo que espera alcanzar. Tres de cada cuatro alumnos o alumnas esperan cursar una carrera universitaria. El alumnado de ESO rebaja algo estas expectativas, de tal manera que sólo poco más de la mitad de los sujetos esperan alcanzar el nivel universitario (ver tabla 20 y gráfico 27).

**Tabla 20: Expectativas sobre el nivel educativo (porcentajes)**

Nivel educativo					
	ESO	CCFF Grado M.	Bachillerato	CCFF Grado S.	Carrera universitaria
EP	7,8	3,8	8,1	4,6	75,8
ESO	10,9	15,5	10,1	10,5	53,0

**Gráfico 27: Expectativas sobre el nivel educativo**



## Diferencias de nivel de competencia en función de la expectativa sobre nivel educativo

### Alumnado de EP

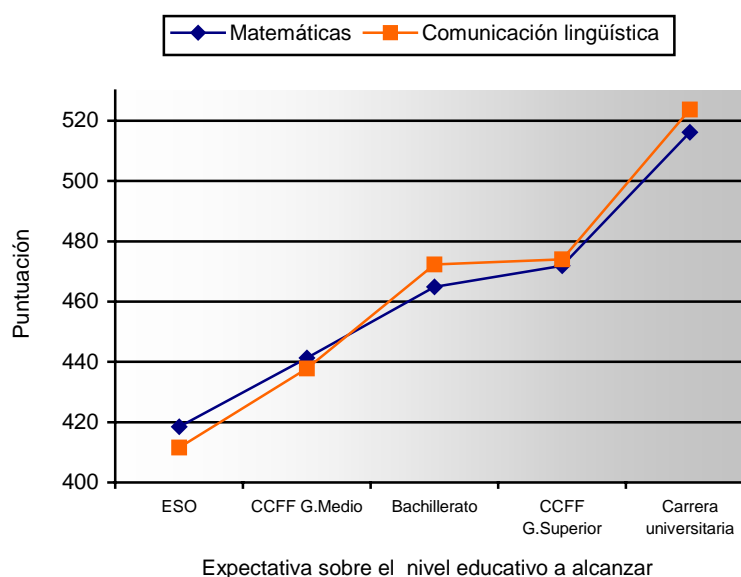
De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 21 y el gráfico 28, el nivel de competencia matemática y competencia en comunicación lingüística del alumnado crece considerablemente a medida que aumenta la expectativa sobre el nivel educativo que espera alcanzar. Los niveles de competencia que se sitúan por encima de la puntuación media 500 se corresponden con la expectativa de cursar una carrera universitaria.

Al realizar la prueba de contraste de medias, las diferencias observadas en el nivel de competencias en función de la expectativa sobre nivel educativo han resultado ser estadísticamente significativas.

**Tabla 21: Competencias del alumnado de EP en función de la expectativa sobre nivel educativo**

Competencia	ESO	CCFF Grado M.	Bachillerato	CCFF Grado S.	Carrera universitaria
Matemática	418,48	441,27	464,93	471,91	516,22
Comunicación lingüística	411,56	437,76	472,31	474,08	523,69

**Gráfico 28: Competencias del alumnado de EP en función de la expectativa sobre nivel educativo**





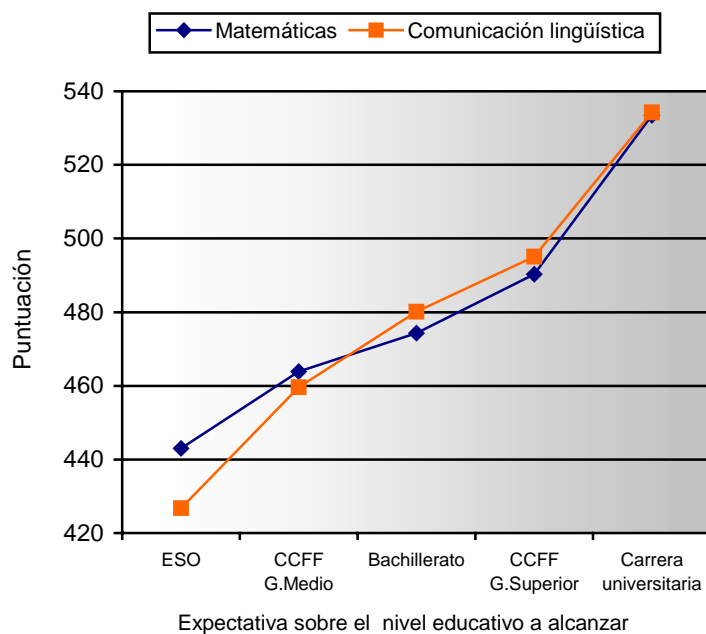
### Alumnado de ESO

Las competencias matemática y en comunicación lingüística del alumnado son mayores cuanto más elevada resulta su expectativa de nivel educativo a alcanzar (ver tabla 22 y gráfico 29). El alumnado con competencias por encima de la puntuación media espera cursar estudios universitarios, mientras que quienes presentan una competencia inferior a la media rebajan sus expectativas a estudios de nivel no universitario. Las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas.

**Tabla 22: Competencias del alumnado de ESO en función de la expectativa sobre nivel educativo**

Competencia	ESO	CCFF Grado Medio	Bachillerato	CCFF Grado Superior	Carrera universitaria
Matemática	443,00	463,92	474,27	490,28	533,46
Comunicación lingüística	426,80	459,65	480,14	495,04	534,23

**Gráfico 29: Competencias del alumnado de ESO en función de la expectativa sobre nivel educativo**



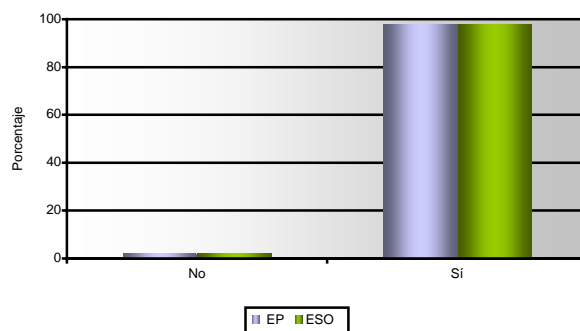
## Escolarización en Educación Infantil

El porcentaje de padres y madres que han escolarizado a su hijo/ hija en Educación Infantil es muy similar tanto en EP como en ESO. Así, en ambos casos, casi el 98% de los padres y madres afirman que su hijo/ hija ha cursado esta etapa del sistema educativo (ver tabla 23 y gráfico 30).

**Tabla 23: Escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil (porcentajes)**

Nivel	No	Sí
EP	2,02	97,98
ESO	2,15	97,85

**Gráfico 30: Escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil**



## Diferencias de nivel de competencia en función de la escolarización en Educación Infantil

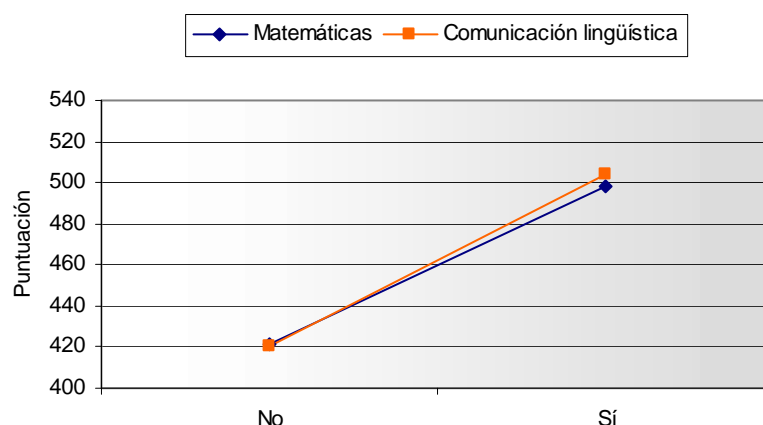
### Alumnado de EP

Se logran los niveles de competencia matemática y en comunicación lingüística más elevados cuando el alumnado de EP ha estado escolarizado en Educación Infantil, obteniéndose unas puntuaciones medias próximas a los 500 puntos (ver tabla 24 y el gráfico 31). Estas diferencias son estadísticamente significativas, tanto en competencia matemática como en comunicación lingüística.

**Tabla 24: Competencias del alumnado de EP en función de la escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil**

Competencia	No	Sí
Matemática	421,71	498,35
Comunicación lingüística	420,25	503,64

**Gráfico 31: Competencias del alumnado de EP en función de la escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil**



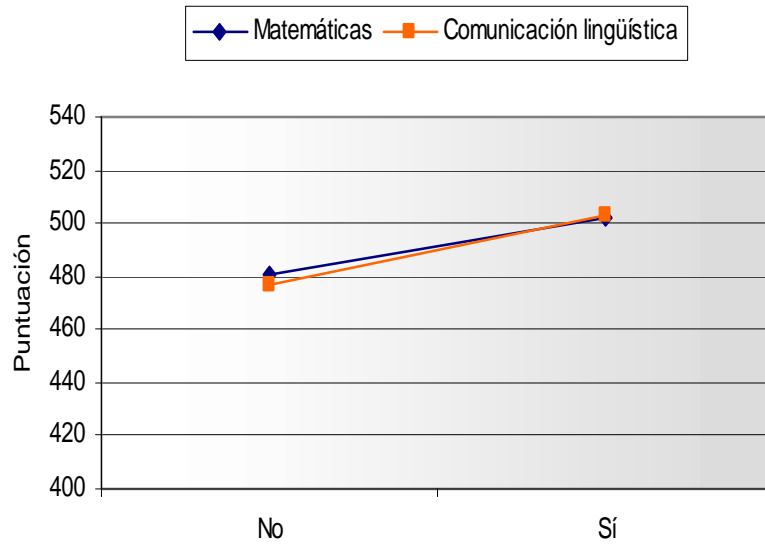
### Alumnado de ESO

Como se refleja en la tabla 25 y en el gráfico 32, los niveles de competencia en matemática y en comunicación lingüística son mayores para aquellos alumnos y alumnas de ESO que han asistido a centros que imparten Educación Infantil, siendo las puntuaciones medias obtenidas próximas a los 500 puntos. Estas diferencias no son estadísticamente significativas.

**Tabla 25: Competencias del alumnado de ESO en función de la escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil**

Competencia	No	Sí
Matemática	480,68	502,27
Comunicación lingüística	476,58	503,16

**Gráfico 32: Competencias del alumnado de ESO en función de la escolarización del hijo/ hija en Educación Infantil**



## CONTEXTO FAMILIAR

### Nivel de estudios de padres y madres

Con objeto de analizar el nivel de estudios de padres y madres encuestados, se han agrupado las modalidades “Diplomatura, Ingeniería Técnica, Arquitectura” y “Licenciatura, Doctorado” integrándose en la nueva modalidad “Carrera universitaria”.

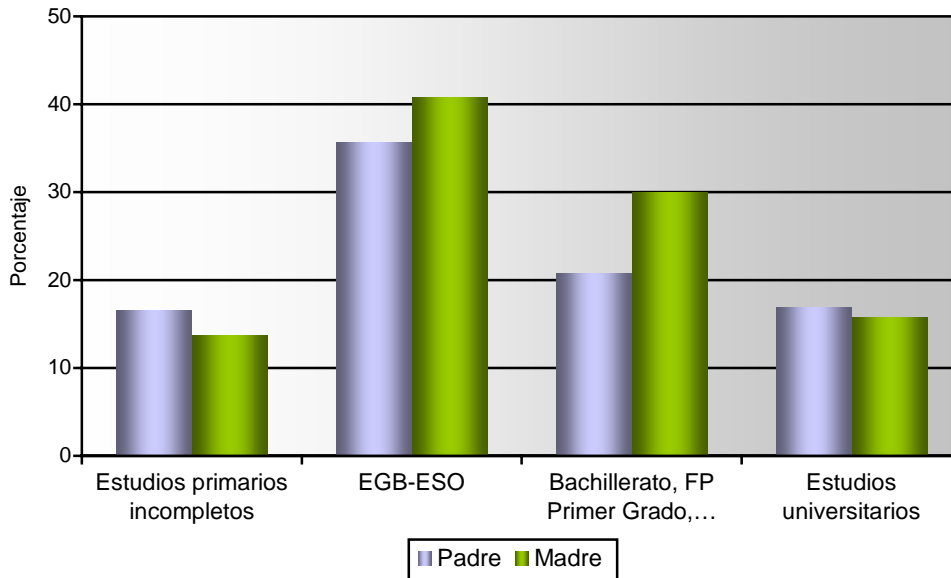
El nivel educativo más alto al que han accedido padres y madres es bastante similar (ver tabla 26 y gráficos 33 y 34). Tanto en EP como en ESO predominan los padres y las madres que estudiaron EGB y/ o ESO, siendo siempre el porcentaje de madres con estos estudios superior al de los padres.

En el nivel de estudios universitarios, los porcentajes de padres son superiores a los de madres, tanto en EP como en ESO.

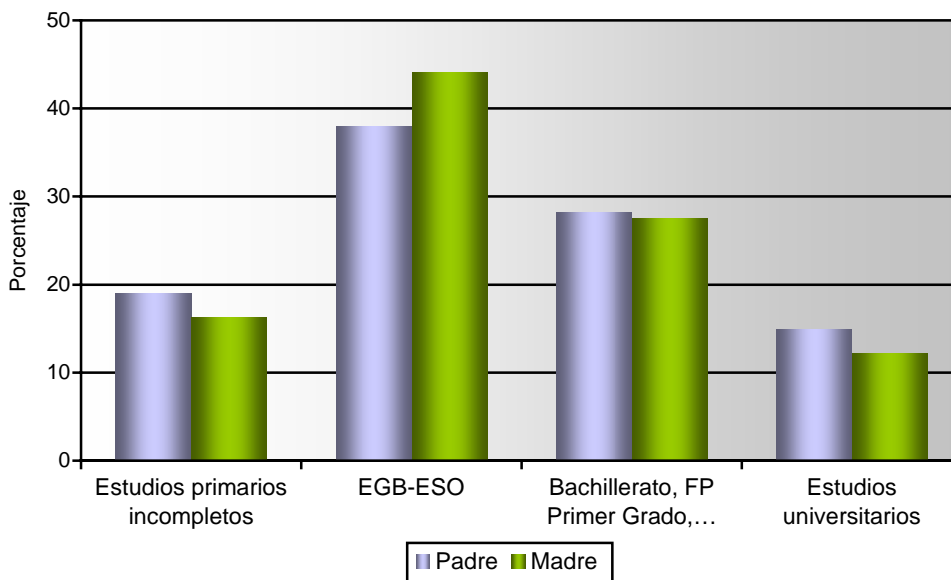
**Tabla 26: Nivel educativo de padres y madres (porcentajes)**

Nivel educativo	Padre		Madre	
	EP	ESO	EP	ESO
Estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela	16,5	19,0	13,7	16,2
Educación General Básica o Educación Secundaria Obligatoria	35,7	37,9	40,8	44,1
Bachillerato, FP de Primer Grado, Escuela Elem. de artes y oficios artísticos, BUP, COU, Escuela Oficial de Idiomas o Ciclo Formativo de Grado Medio	20,8	28,2	29,9	27,5
Estudios universitarios	16,9	14,9	15,7	12,2

**Gráfico 33: Nivel educativo de padres y madres del alumnado de EP.**



**Gráfico 34: Nivel educativo de padres y madres del alumnado de ESO**



## Diferencias de nivel de competencia en función del nivel de estudios de padres y madres

### Alumnado de EP

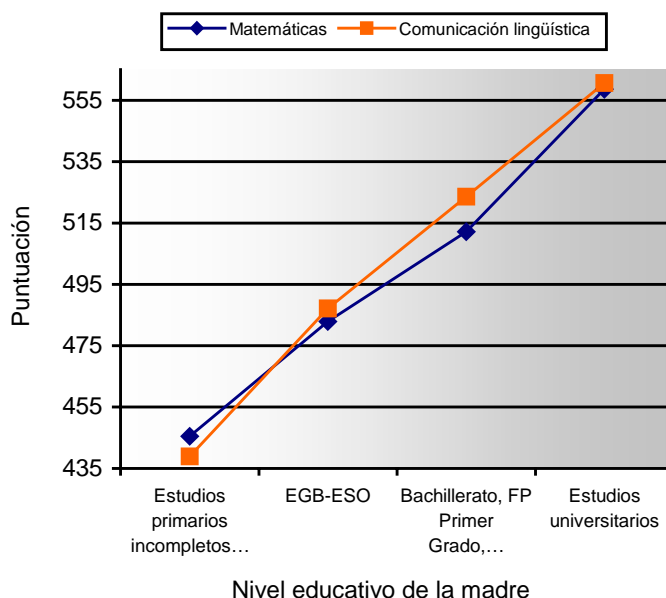
Las puntuaciones logradas por el alumnado de EP en competencia matemática y competencia en comunicación lingüística crecen a medida que es mayor el nivel educativo alcanzado tanto por el padre como por la madre. Como se muestra en la tabla 27 y en el gráfico 35, los mayores niveles de competencia se logran cuando el padre o la madre cursaron estudios universitarios.

**Tabla 27: Competencias del alumnado de EP en función del nivel educativo de la madre. (Se toma como referencia los datos de las madres, muy similares a los datos obtenidos por el nivel educativo de los padres).**

Competencia	Estudios primarios incompletos...	EGB - ESO	Bachillerato, FP de Primer Grado,...	Estudios universitarios
Matemática	445,48	482,87	512,19	558,66
Comunicación lingüística	438,84	487,16	523,60	560,68

Las diferencias observadas en las puntuaciones medias para la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística en función del nivel educativo de los padres y madres son estadísticamente significativas.

**Gráfico 35: Competencias del alumnado de EP en función del nivel educativo de la madre**



### Alumnado de ESO

Al igual que ocurriera en la muestra de alumnado de EP, el nivel educativo de los padres y madres da lugar a diferencias claras en las competencias del alumnado de ESO (ver tabla 28 y gráfico 36). A medida que es más elevado el nivel educativo de los padres o madres, encontramos puntuaciones mayores en las competencias matemática y en comunicación lingüística, que llegan a situarse en torno al nivel 550. Por el contrario, cuando los padres o madres no han asistido a la escuela o no completaron el nivel de estudios primarios, las competencias del alumnado se encuentran claramente por debajo de la puntuación media 500.

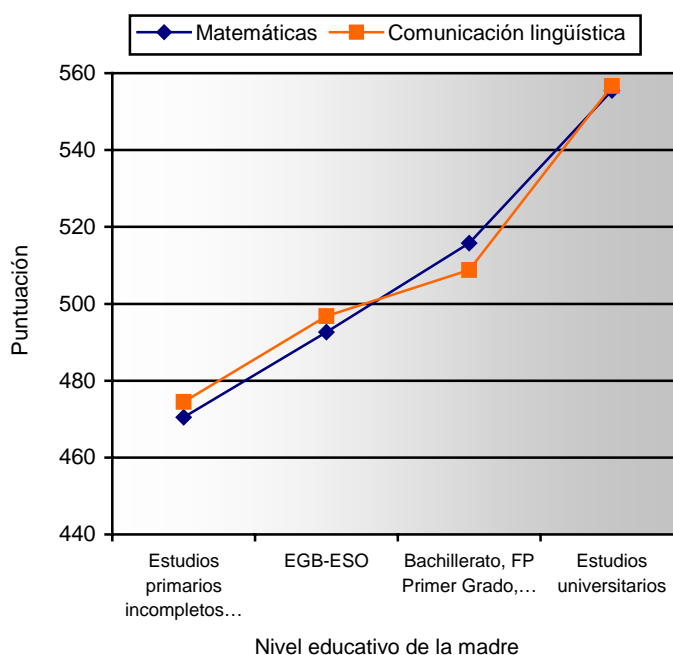
**Tabla 28: Competencias del alumnado de ESO en función del nivel educativo de la madre (Se toma como referencia los datos de la madre, muy similares a los datos obtenidos por el nivel educativo de los padres).**

Competencia	Estudios primarios incompletos...	EGB – ESO	Bachillerato, FP Primer Grado,...	Estudios universitarios
Matemática	470,45	492,62	515,80	555,52
Comunicación lingüística	474,49	496,76	508,80	556,69



Las diferencias observadas en el nivel de competencia en función de los estudios alcanzados por los padres y madres son estadísticamente significativas, tanto para la competencia matemática como para la competencia en comunicación lingüística.

**Gráfico 36: Competencias del alumnado de ESO en función del nivel educativo de la madre**



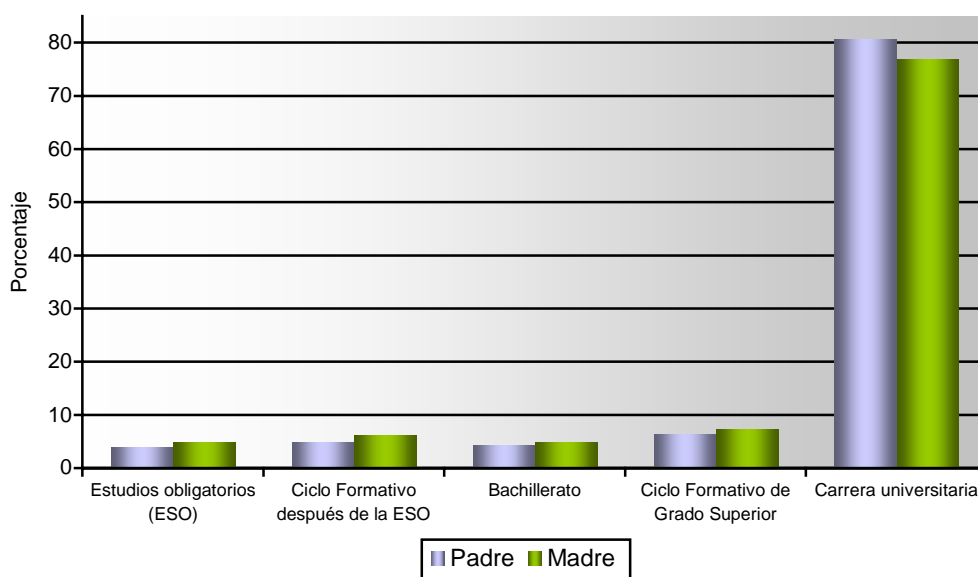
### Expectativas sobre el nivel de estudios que logrará el hijo o la hija

Tanto los padres como las madres del alumnado de EP y ESO poseen unas elevadas expectativas respecto al nivel educativo que logrará su hijo o hija (ver tabla 29 y gráficos 37 y 38), siendo dicho nivel más elevado entre los padres (80,66% para el alumnado de EP y 76,87% para ESO) que entre las madres (64,15% y 61,73% respectivamente).

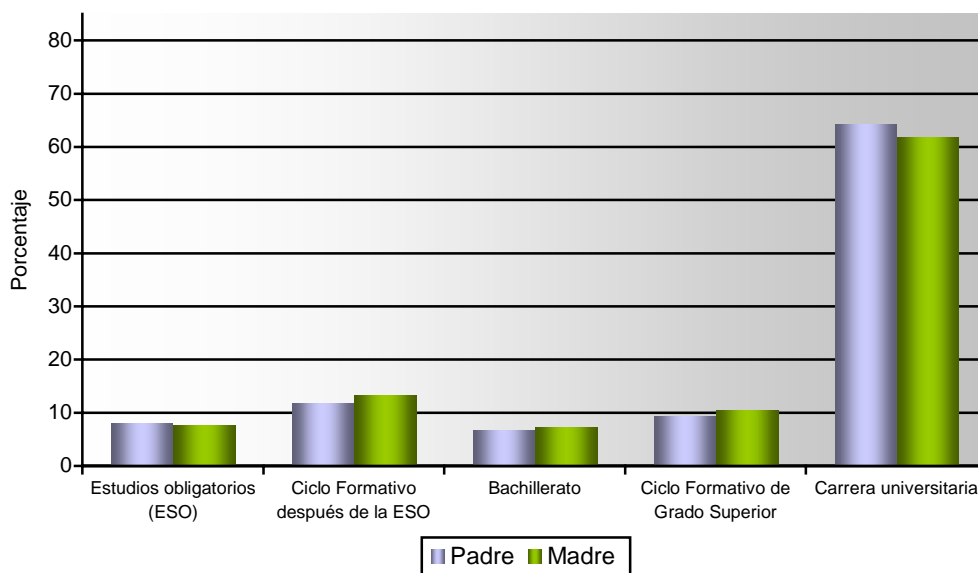
**Tabla 29: Expectativa sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija (porcentajes)**

	Nivel educativo					
	Nivel	Estudios obligat. (ESO)	C.F. Grado Medio	Bachiller	C.F. Grado Superior	Universit.
Padre	EP	3,92	4,88	4,28	6,26	80,66
	ESO	8,04	11,80	6,69	9,32	64,15
Madre	EP	4,78	6,19	4,84	7,32	76,87
	ESO	7,51	13,21	7,17	10,39	61,73

**Gráfico 37: Expectativa sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa EP**



**Gráfico 38: Expectativa sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa ESO**



### Diferencias de nivel de competencia en función de las expectativas familiares sobre el nivel de estudios

#### Alumnado de EP

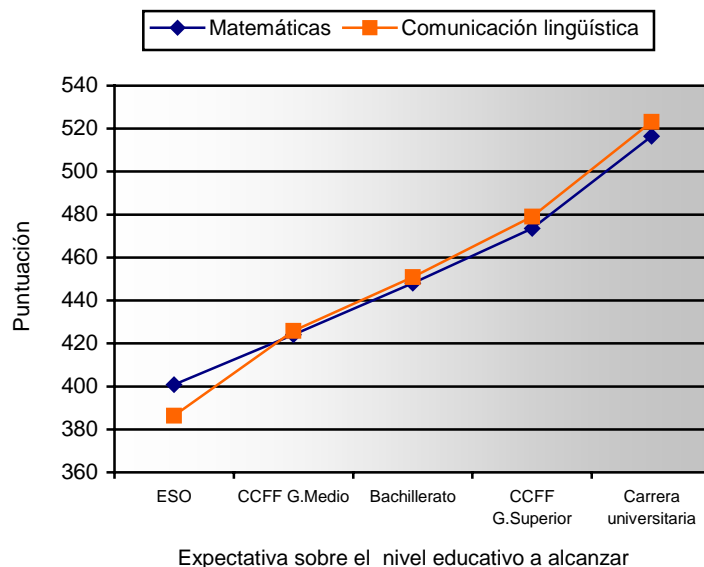
Como se refleja en la tabla 30 y gráfico 39 el nivel de competencia matemática aumenta de modo considerable conforme crece el nivel educativo que se espera llegue a alcanzar el hijo/ hija, situándose los valores promedios por encima de los 500 puntos cuando se posee la expectativa de que llegue a cursar una carrera universitaria.

**Tabla 30: Expectativa de la madre sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa EP. (Se toma como referencia los datos de la madre, muy similares a los datos obtenidos por expectativas del padre).**

Competencia	Nivel educativo				
	ESO	CCFF Grado Medio	Bachillerato	CCFF Grado Superior	Carrera universitaria
Matemática	400,90	424,11	448,05	473,57	516,48
Comunicación lingüística	386,33	425,80	450,96	479,05	523,14

Las diferencias observadas en función de las expectativas del padre o de la madre sobre el nivel educativo que llegará a alcanzar el hijo/ hija son estadísticamente significativas, tanto en competencia matemática como en competencia en comunicación lingüística.

**Gráfico 39: Expectativa de la madre sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa EP**



### Alumnado de ESO

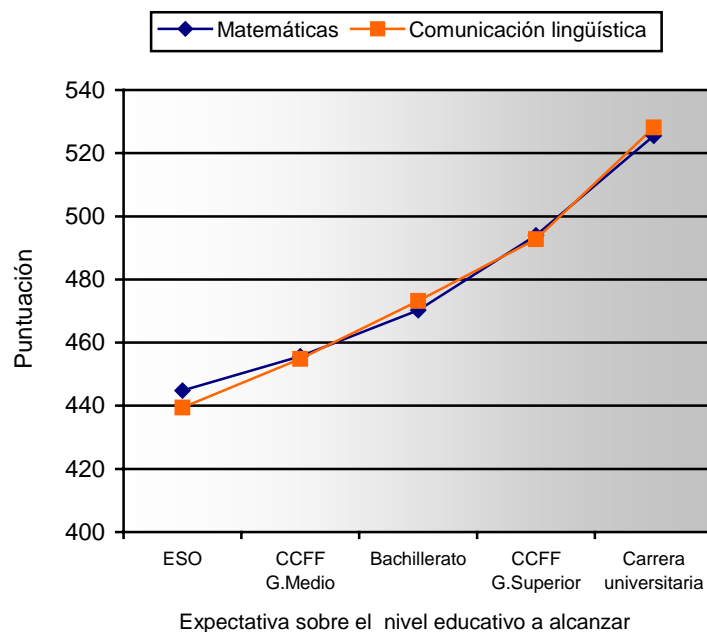
Como ocurría en el análisis del nivel de competencia del alumnado de EP, el alumnado de ESO muestra niveles de competencia matemática y en comunicación lingüística superiores cuanto más elevada es la expectativa de los padres acerca del nivel educativo que logrará su hijo/ hija (ver tabla 31 y gráfico 40).

**Tabla 31: Expectativa de la madre sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa ESO (porcentajes). (Se toma como referencia los datos de la madre, muy similares a los datos del padre).**

Competencia	Nivel educativo				
	ESO	CCFF Grado Medio	Bachillerato	CCFF Grado Superior	Carrera universitaria
Matemática	444,85	455,62	470,22	493,95	525,46
Comunicación lingüística	439,44	454,82	473,17	492,75	528,16

Tras realizar las pruebas de contraste de medias correspondientes, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia matemática y en competencia en comunicación lingüística en función de las expectativas de los padres y madres respecto al nivel educativo que logrará su hijo/ hija.

**Gráfico 40: Expectativa de la madre sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa ESO**



## Nivel de lectura de padres y madres

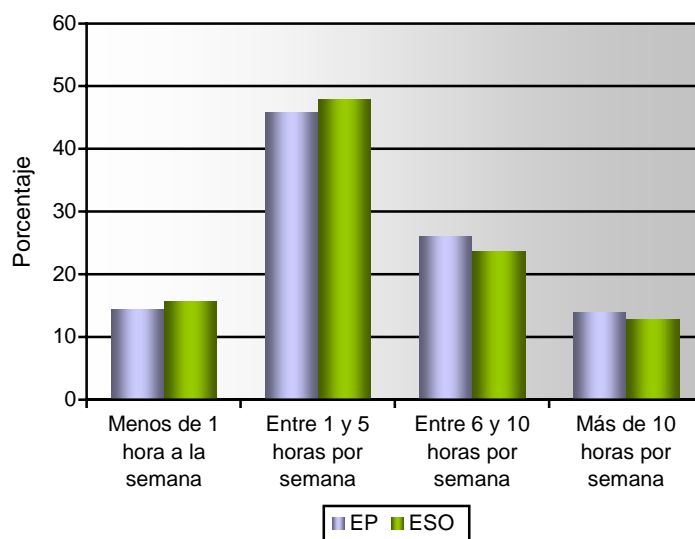
### Tiempo dedicado a la lectura

Casi la mitad de las familias encuestadas afirman dedicar entre 1 y 5 horas semanales a la lectura (ver tabla 32 y gráfico 41).

**Tabla 32: Tiempo dedicado a la lectura (porcentajes)**

Nivel	Menos de 1 hora a la semana	Entre 1 y 5 horas por semana	Entre 6 y 10 horas por semana	Más de 10 horas por semana
EP	14,42	45,74	25,98	13,85
ESO	15,64	47,92	23,68	12,76

**Gráfico 41: Tiempo dedicado a la lectura**



### Diferencias de nivel de competencia en función del tiempo dedicado a la lectura

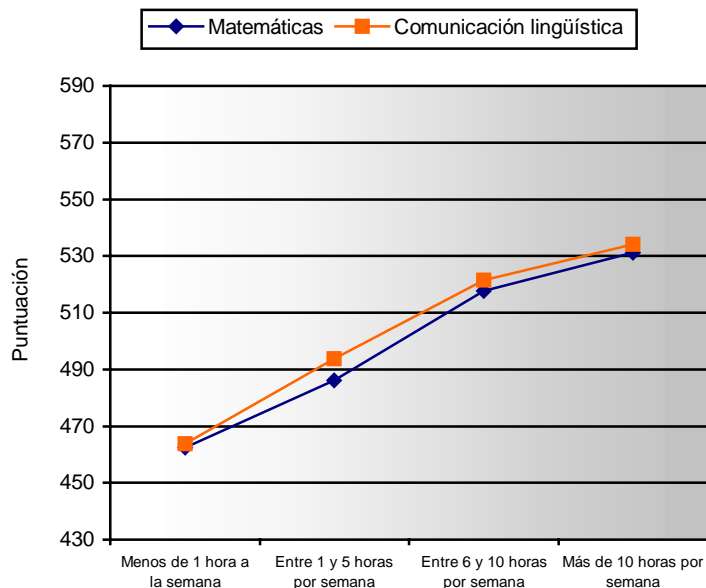
#### Alumnado de EP

Como puede observarse en la tabla 33 y en el gráfico 42, los niveles de competencia matemática y en competencia en comunicación lingüística son superiores a medida que resulta mayor el tiempo que dedican los padres y madres a la lectura. Tras realizar la prueba de contraste de medias pertinente, se ha encontrado que estas diferencias son estadísticamente significativas.

**Tabla 33: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo que dedican los padres y madres a la lectura**

Competencia	Menos de 1 hora a la semana	Entre 1 y 5 horas por semana	Entre 6 y 10 horas por semana	Más de 10 horas por semana
Matemática	462,41	486,02	517,68	531,26
Comunicación lingüística	463,83	493,74	521,47	534,22

**Gráfico 42: Competencias del alumnado de EP en función del tiempo que dedican los padres y madres a la lectura**



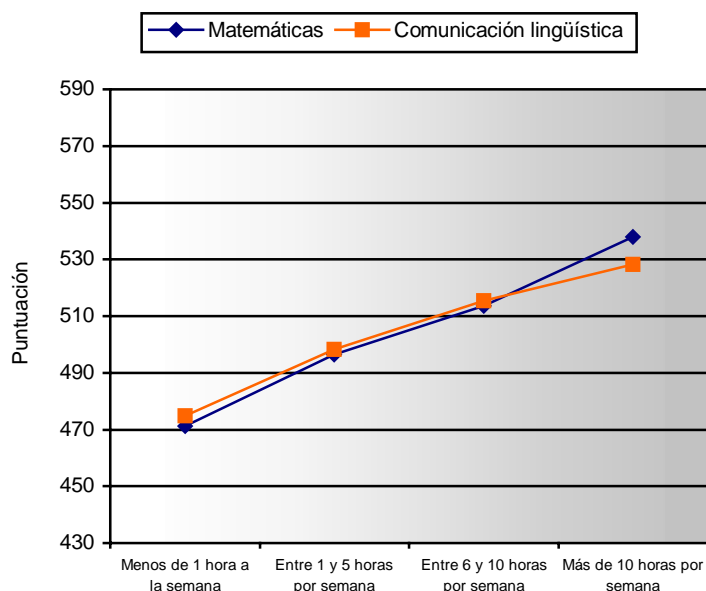
### Alumnado de ESO

Al igual que el caso del alumnado de EP, el alumnado de ESO obtiene valores más altos en los niveles de competencia matemática y en comunicación lingüística conforme aumenta el tiempo que dedican sus padres y madres a la lectura (ver tabla 34 y gráfico 43). Estas diferencias han resultado estadísticamente significativas tras realizar la prueba de contraste de medias conveniente.

**Tabla 34: Competencias del alumnado de ESO en función del tiempo que dedican los padres y madres a la lectura**

Competencia	Menos de 1 hora a la semana	Entre 1 y 5 horas por semana	Entre 6 y 10 horas por semana	Más de 10 horas por semana
Matemática	471,24	496,55	513,59	537,85
Comunicación lingüística	474,91	498,21	515,34	528,18

**Gráfico 43: Competencias del alumnado de ESO en función del tiempo que dedican los padres y madres a la lectura**



## Número de libros en el domicilio familiar

### Libros

La presencia de libros en los hogares de las familias de alumnas y alumnos de EP y de ESO es muy similar (ver tabla 35 y gráfico 44). En ambos casos, más de un tercio de las familias encuestadas posee entre 26 y 100 libros, disponiendo de más de 200 libros el 17,84% de las familias del alumnado de EP y el 18,69% en ESO.

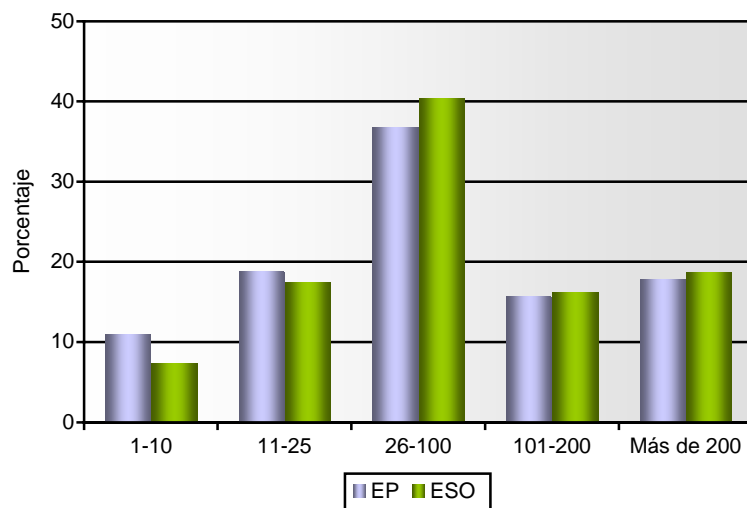
Numerosos estudios correlacionan esta variable con el rendimiento del alumnado, al que parece afectar en la medida que el nº de libros de que dispone una familia supone de interés por la lectura, por el conocimiento o es un reflejo del nivel cultural de los progenitores.

**Tabla 35: Número de libros en casa (porcentajes)**

Nivel	0-10	11-25	26-100	101-200	Más de 200
EP	10,97	18,77	36,74	15,68	17,84
ESO	7,30	17,46	40,40	16,15	18,69



**Gráfico 44: Número de libros en casa**



### Diferencias de nivel de competencia en función del número de libros en el domicilio familiar

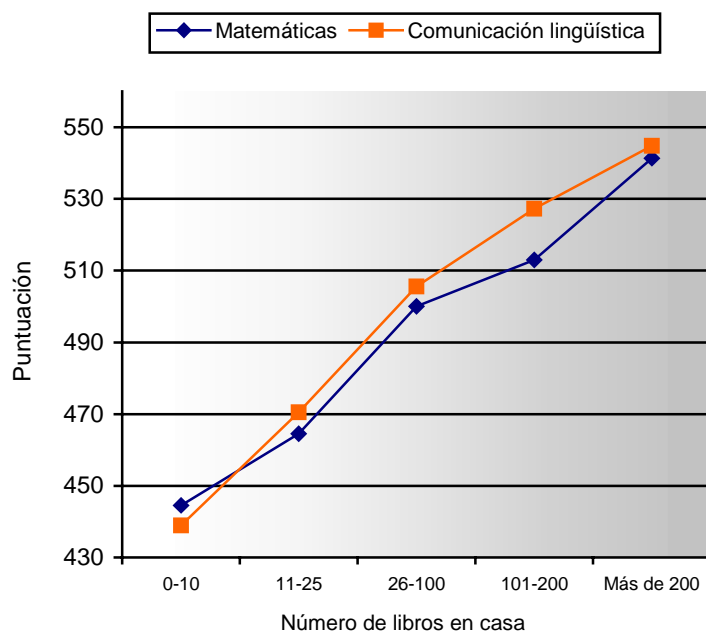
#### Alumnado de EP

Las puntuaciones alcanzadas en las competencias matemática y en comunicación lingüística aumentan a medida que aumenta el número de libros presentes en los hogares, alcanzándose valores promedios próximos a los 540 puntos en aquellas familias que poseen más de 200 libros. Las diferencias observadas han resultado estadísticamente significativas.

**Tabla 36: Competencias del alumnado de EP en función del número de libros en casa**

Competencia	0-10	11-25	26-100	101-200	Más de 200
Matemática	444,55	464,53	500,08	513,01	541,38
Comunicación lingüística	438,91	470,53	505,60	527,25	544,82

**Gráfico 45: Competencias del alumnado de EP en función del número de libros en casa**



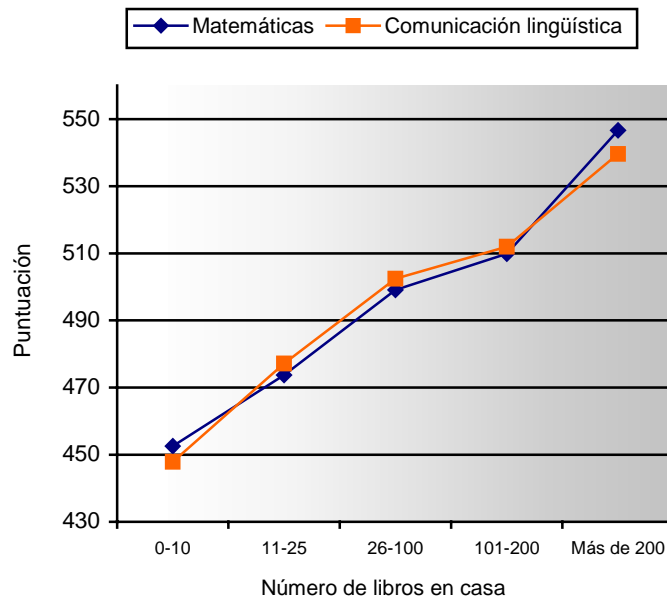
### Alumnado de ESO

Los niveles de competencia matemática y en comunicación lingüística aumentan considerablemente conforme crece el número de libros presentes en los hogares. Para familias que poseen más de 200 libros, los valores promedios se sitúan en torno a los 540 puntos. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

**Tabla 37: Competencias del alumnado de ESO en función del número de libros en casa**

Competencia	0-10	11-25	26-100	101-200	Más de 200
Matemática	452,58	473,77	499,13	509,84	546,65
Comunicación lingüística	447,89	477,16	502,39	511,92	539,62

**Gráfico 46: Competencias del alumnado de ESO en función del número de libros en casa**



## **INCIDENCIA DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL EN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO**

Considerando que el nivel de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado está influenciado por aspectos contextuales de carácter sociocultural, se analizan a continuación vías para considerar estos aspectos contextuales a la hora de valorar los resultados de la Evaluación de Diagnóstico.

Al igual que otras evaluaciones nacionales e internacionales tales como PISA, PIRLS, TIMSS, etc. , el Departamento de Método (MIDE) de la Universidad de Sevilla, a través de los cuestionarios de contexto, ha construido un Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) que va a permitir hacer análisis y reflexionar sobre la relación existente entre el nivel socioeconómico y cultural y los resultados de la evaluación de las competencias, dado que no es adecuado establecer una relación causal directa entre los resultados y las distintas variables analizadas de forma independiente.

Básicamente se han seguido dos estrategias que pueden responder a este propósito:

- La clasificación del alumnado en función de su nivel socioeconómico y cultural, con la finalidad de propiciar grupos normativos en virtud de los cuales ubicar la posición de cada sujeto evaluado.
- La estimación de puntuaciones detrayendo el efecto que sobre las mismas tienen variables socioeconómicas y culturales que han resultado relevantes en la explicación de las mismas.
- La construcción del índice socioeconómico cultural (ISC) se ha realizado a partir de variables medidas a través de los cuestionarios de contexto.

Es necesario especificar que la construcción del índice nos va a indicar tendencias, va a marcar referencias para la reflexión. Todos los datos que aparecen son provisionales y futuros estudios permitirán validar y perfeccionar el instrumento.

**Algunos análisis que se pueden realizar derivados de la construcción del índice.**

### **Alumnado de EP**

**Tabla 38: Competencias del alumnado de EP en función del nivel socioeconómico y cultural.**

Competencia	Índice Socioeconómico y Cultural			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Matemática	462,73	491,16	522,84	552,59
Comunicación lingüística	459,70	501,97	531,34	558,01

### **Alumnado de ESO**

**Tabla 39: Competencias del alumnado de ESO en función del nivel socioeconómico y cultural.**

Competencia	Índice Socioeconómico y Cultural			
	Bajo	Medio- bajo	Medio- alto	Alto
Matemática	474,09	496,23	514,71	552,45
Comunicación lingüística	478,68	496,95	513,95	552,14

Partiendo de la creación del ISC, se diferencian cuatro niveles desde el punto de vista socio-económico y cultural: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto. En las tablas 38 y 39 se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado para cada uno de los cuatro grupos seleccionados.

Los niveles competenciales, como puede apreciarse, se incrementan con el nivel socioeconómico y cultural del alumnado. Las pruebas de contraste realizadas revelan que estas diferencias resultan ser estadísticamente significativas.

La diferenciación de cuatro niveles en función del contexto socioeconómico y cultural permite tomar referencias normativas más ajustadas al medio social y familiar en el que se desenvuelve el alumnado.

### Transformación de puntuaciones en función del nivel socioeconómico y cultural.

Al calcular las puntuaciones transformadas de los sujetos en competencia matemática y en comunicación lingüística, tomábamos como media y desviación típica de referencia las obtenidas para toda la muestra de alumnado. La sustitución de estos valores por los correspondientes a los del nivel socioeconómico y cultural en el que se sitúa el alumno o alumna en cuestión, permite obtener puntuaciones transformadas a las que se habría llegado por comparación del individuo con el resto de individuos de su mismo nivel socioeconómico y cultural.

### Estimación de puntuaciones transformadas eliminando el efecto del nivel socioeconómico y cultural

Utilizando el ISC es posible hacer una estimación de las puntuaciones transformadas para las competencias matemática y en comunicación lingüística, de trayendo de tales puntuaciones el efecto del contexto socioeconómico y cultural.

#### Alumnado de EP

Tabla 40: Ejemplo de puntuaciones estimadas para una puntuación de 500 en función de diferentes valores del ISC en EP.

ISC	Puntuación	Puntuación estimada eliminando el efecto del ISC	
		Competencia matemática	Competencia en comunicación lingüística
Bajo	500	538,93	539,03
Medio-bajo	500	505,03	500,10
Medio-alto	500	479,38	470,65
Alto	500	442,79	428,64

## Alumnado de ESO

**Tabla 41: Ejemplo de puntuaciones estimadas para una puntuación de 500 en función de diferentes valores del ISC en ESO.**

ISC	Puntuación	Puntuación estimada eliminando el efecto del ISC	
		Competencia matemática	Competencia en comunicación lingüística
Bajo	500	532,38	538,70
Medio-bajo	500	502,12	528,66
Medio-alto	500	479,52	500,14
Alto	500	445,92	478,84

Las tablas 40 y 41 nos indican que, por ejemplo, el alumnado de Educación Primaria con un nivel socioeconómico bajo y que ha alcanzado una puntuación de 500 en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico, le correspondería una puntuación estimada, una vez detraído el efecto socio-económico y cultural, de 538 (+ 38) en competencia matemática y 539 (+ 39) en la competencia en comunicación lingüística.

En definitiva, este tipo de análisis que toma en consideración el ISC, va a permitir establecer referencias normativas más ajustadas teniendo en cuenta el medio social y familiar del alumnado.

El establecimiento del ISC va a permitir valorar los resultados de los centros y realizar comparaciones más justas entre ellos atendiendo a diversos criterios, tales como el valor añadido del centro, poder compensatorio del centro y equidad. Este campo abre interesantes perspectivas de investigación futura.

# 5. Informes provinciales





La Evaluación de Diagnóstico desarrollada por la Consejería de Educación tiene un carácter formativo y orientador para los centros, siendo posiblemente la dimensión más interesante la reflexión que sobre los resultados han realizado las distintas comunidades educativas y las posibles acciones de mejora propuestas.

La función formativa de esta Evaluación de Diagnóstico se inscribe en el concepto de autoevaluación institucional, entendida ésta como proceso de innovación, formación y mejora interna.

Los centros han llevado a cabo una valoración de los resultados de la evaluación, tratando de identificar las causas y factores que explican tales resultados. Esta reflexión sobre los resultados se integra en una estrategia evaluadora más amplia en la que se han de tomar en consideración otras informaciones y resultados disponibles en el centro, siendo la evaluación de competencias una información complementaria sobre los resultados del aprendizaje del alumnado.

Este proceso de evaluación empleado para llegar a la mejora escolar implica a todos los miembros de la comunidad educativa que parten de la información que les proporciona las pruebas de evaluación de diagnóstico y otros datos de los que dispone el centro. A partir de esta información se planifican las acciones de mejora y los procedimientos para llevarlas a cabo.

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE MEJORA Y NECESIDADES FORMULADAS POR LOS CENTROS.**

<b>CENTROS PARTICIPANTES: ANDALUCÍA</b>	
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>
2.410	1.270



### Propuestas de mejora

Los centros, de Educación Primaria y Educación Secundaria, han realizado propuestas de mejora con respecto a:

TEMÁTICA
1. Respecto al currículo en comunicación lingüística
2. Respecto al currículo en matemáticas
3. Respecto a la práctica docente en comunicación lingüística
4. Respecto a la práctica docente en matemáticas
5. Respecto a la organización y funcionamiento
6. Respecto a la tutoría
7. Respecto a la convivencia
8. Respecto a la familia y entorno

El análisis de los datos indican que los centros han realizado una media de 6.94 propuestas por centro en el caso de Educación Primaria, y de 6.73 en los centros de Educación Secundaria.

MEDIA ARITMÉTICA	
Educación Primaria	Educación Secundaria
6,94	6,73

Es interesante destacar la moda (número de propuestas por centro que más se repiten). La mayoría de los centros han realizado ocho propuestas de mejora en Educación Primaria y en Educación Secundaria.

MODA ARITMÉTICA		
PROPUESTAS	Educación Primaria	Educación Secundaria
8	1.051	476

Como podemos observar en la siguiente tabla, el total de propuestas de mejora que han realizado los centros andaluces como consecuencia de la Evaluación de Diagnóstico que se ha realizado en los cursos de 5º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, en las competencias de comunicación lingüística (lengua española) y matemática, han sido de 36.591, de las cuales 24.136 corresponden al nivel de Primaria y 12.455 al de Secundaria Obligatoria.

PROPUESTAS DE MEJORA CENTROS	
ANDALUCÍA	
36.591	
PRIMARIA	SECUNDARIA
24.136	12.455

A dichas propuestas, tras proceder a su estudio y análisis pormenorizado, los Servicios Provinciales de Inspección han respondido realizando un total de 53.024 sugerencias y/o propuestas a los citados centros. De éstas, 34.769 van dirigidas al nivel de Primaria y 18.255 al de Secundaria Obligatoria.

SUGERENCIAS / PROPUESTAS INSPECCIÓN	
ANDALUCÍA	
53.024	
PRIMARIA	SECUNDARIA
34.769	18.255

### Necesidades detectadas por los centros

Con relación a las necesidades de los centros relativas al asesoramiento (Evaluación) por parte de la Inspección, en el aspecto de Formación y Orientación, los informes destacan 6.055 necesidades detectadas; de ellas, 4.098 relativas a Educación Primaria y 1.957 a Educación Secundaria Obligatoria.

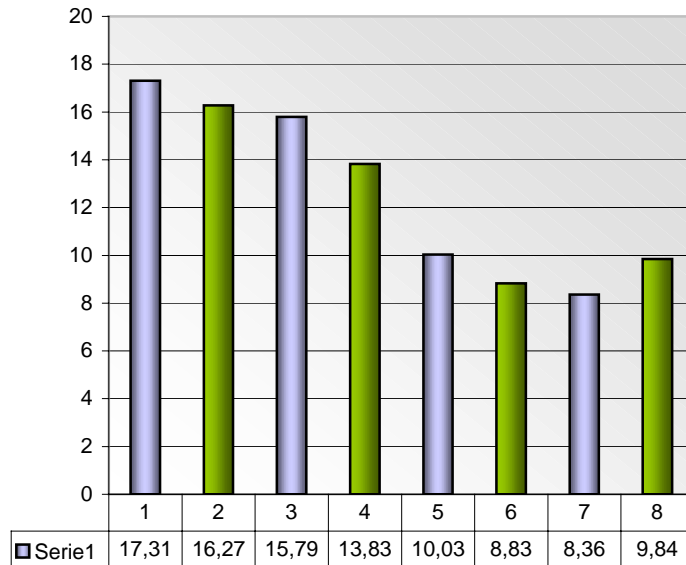
NECESIDADES	
ANDALUCÍA	
6.055	
PRIMARIA	SECUNDARIA
4.098	1.957

### Educación Primaria. propuestas de mejora

#### Temática

El mayor número de propuestas de mejora que hacen los centros (33,5%), en cuanto a la temática, se centran en aspectos curriculares, correspondiendo a la competencia lingüística el 17,3% de las mismas y a matemáticas el 16,2. Si añadimos a estas categorías las relacionadas con la práctica docente, tanto en comunicación lingüística como en matemáticas, las propuestas representan el 63% del total de las presentadas por los centros. El restante 37% se distribuye, a partes casi iguales, entre las demás categorías temáticas: organización y funcionamiento (10%), tutoría (8,83%), convivencia (8,36%) y familia/entorno (9,84%).

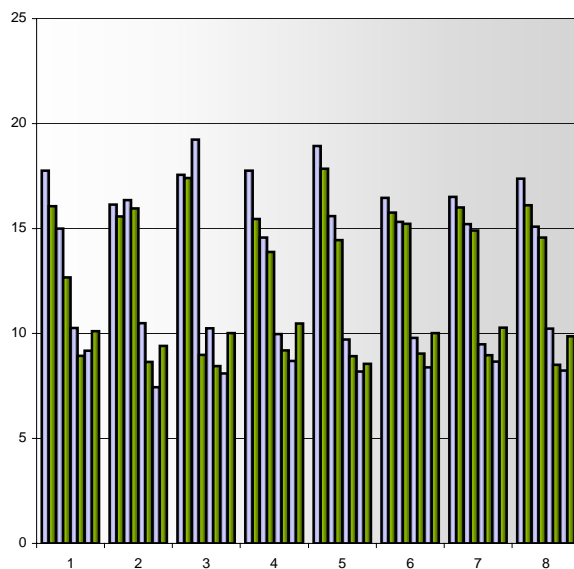
**PRIMARIA (ANDALUCÍA) PORCENTAJES DE PROPUESTAS DE MEJORA REALIZADAS POR LOS CENTROS**



**PROPUESTAS**

1. Respecto al currículum en comunicación lingüística
2. Respecto al currículum en matemáticas
3. Respecto a la práctica docente en comunicación lingüística
4. Respecto a la práctica docente en matemáticas
5. Respecto a la organización y funcionamiento
6. Respecto a la tutoría
7. Respecto a la convivencia
8. Respecto a la familia y entorno

**PRIMARIA (PROVINCIAS) PORCENTAJES DE PROPUESTAS DE MEJORA REALIZADAS POR LOS CENTROS**



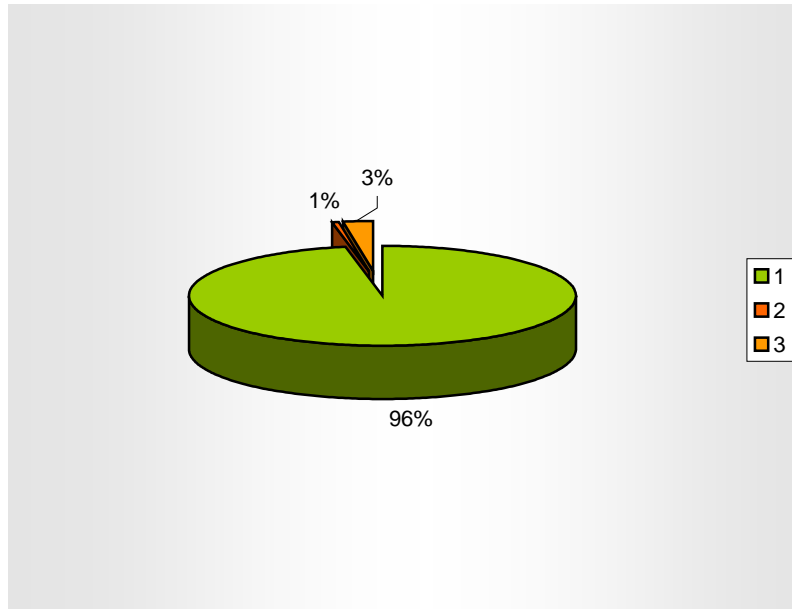
1. ALMERÍA 2. CÁDIZ 3. CÓRDOBA 4. GRANADA 5. HUELVA 6. JAÉN 7. MÁLAGA 8. SEVILLA

**Valoración de la Inspección Educativa**

Las propuestas de mejora realizadas por los centros son valoradas por el Servicio de Inspección constatando la viabilidad y sujeción a la normativa vigente.

VALORACIÓN DE LAS PROPUESTAS				
ANDALUCÍA	Conformes	No conformes	No viables	TOTAL
Propuestas	23.373	150	613	24.136
%	96,84	0,62	2,54	100,00

**PORCENTAJES VALORACIÓN SERVICIOS DE INSPECCIÓN**



Si observamos el gráfico anterior podemos apreciar que, en Andalucía, los centros de Educación primaria han hecho un total de 24.136 propuestas de mejora, de las cuales la práctica totalidad, el 96.84%, son conformes respecto a los criterios establecidos por la Consejería de Educación: ser viables y ajustadas a la normativa vigente.

**Tipo de propuestas de la Inspección Educativa**

Sobre las propuestas de mejora de los centros, el Servicio de Inspección ha realizado un total de 34.769 de sugerencias/ propuestas que se han categorizado de la siguiente forma:

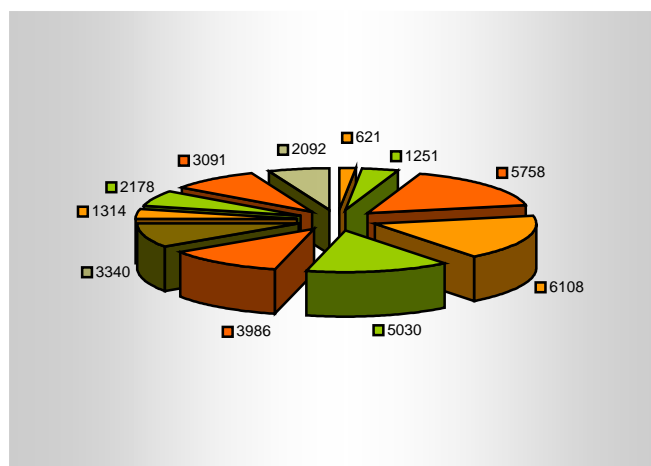
Códigos Propuestas de Inspección:
1. Limitar el número de propuestas para que su implementación, en este curso, sea posible.
2. Priorizar aquellas que repercutirán más claramente tanto en la mejora del aprendizaje del alumnado, como en un beneficio para la organización y el funcionamiento del centro.

3. Concretar las propuestas estableciendo en la PAC objetivos claros y alcanzables.
4. Establecer en el PAC indicadores para valorar el grado de consecución de los objetivos.
5. Establecer en el PAC responsables y calendarios para su implantación.
6. Definir en el PAC espacios y tiempos para valorar periódicamente su nivel de implantación y sus reajustes.
7. Dejar constancia en la Memoria Final del grado de consecución de los objetivos mediante evidencias sencillas, como por ejemplo, a través de porcentajes.
8. Revisar el análisis de los resultados para la correcta interpretación de los mismos y formular las propuestas de mejora que procedan en la próxima revisión del PAC.
9. Comprometer al profesorado que imparte las distintas áreas en el trabajo integrado y transversal de las competencias básicas.
10. Otras.
11. Sin código.

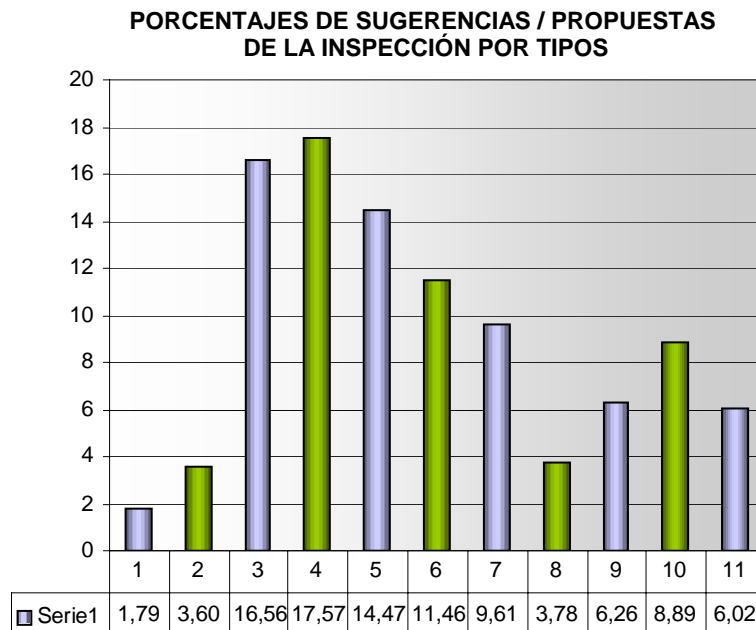
Atendiendo a estas categorías, las sugerencias/ propuestas formuladas por el Servicio de Inspección se resumen en la siguiente tabla:

PROPUESTAS DE INSPECCIÓN												
ANDALUCÍA	621	1251	5758	6108	5030	3986	3340	1314	2178	3091	2092	34769
%	1,79	3,60	16,56	17,57	14,47	11,46	9,61	3,78	6,26	8,89	6,02	<b>TOTAL</b>
Código	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	

**TOTAL DE SUGERENCIAS / PROPUESTAS DE LA INSPECCIÓN POR TIPOS**



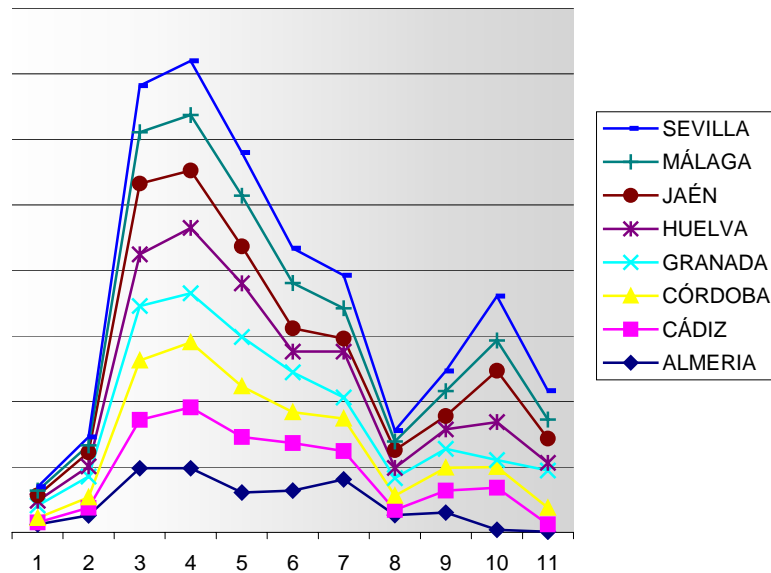




Respecto al tipo de propuestas que hace la Inspección, el dato más significativo es que de las 34.769 propuestas efectuadas, más de la mitad, el 60,06%, están referidas a la necesidad de que los centros concreten, incluyan y sistematicen sus propuestas en el Plan Anual de Centro, con el objetivo de que se pueda realizar su implementación y el correspondiente seguimiento y evaluación de las mismas. El siguiente conjunto de sugerencias (10%), más importante en cuanto a su significado, que hace la Inspección, son las que instan a los centros a dejar constancia en la Memoria Final del grado de consecución de los objetivos.

Comparando los tipos de sugerencias/ propuestas de mejora realizados por los Servicios Provinciales de Inspección de las 8 provincias andaluzas, observamos que se produce una constante en todas ellas:

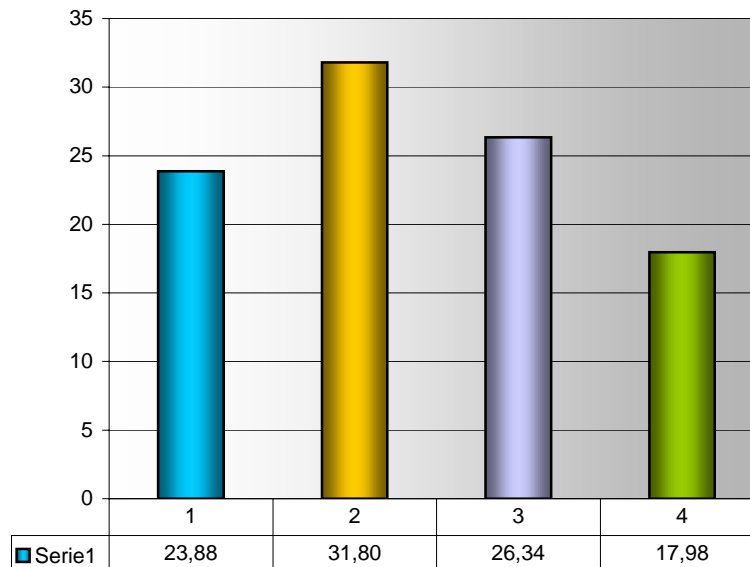
**PORCENTAJES DE SUGERENCIAS DE LA INSPECCIÓN POR PROVINCIAS**



**Análisis e interpretación de las necesidades manifestadas por los centros de Educación Primaria (Andalucía)**

Con carácter general diremos que el número de propuestas de necesidades que han hecho los centros educativos de Andalucía es muy inferior al de propuestas de mejora. Así, frente a las 24.136 propuestas de mejora se han definido un total de 4.098 necesidades en Educación Primaria. Estas necesidades están distribuidas por bloques como queda reflejado en el gráfico siguiente: 1.287 relacionadas con el asesoramiento y formación de los Centros del Profesorado; 1.068 que demandan asesoramiento y orientación de los EOE; 1.026 vinculadas al asesoramiento, seguimiento y evaluación de la Inspección y 717 de diversa temática.

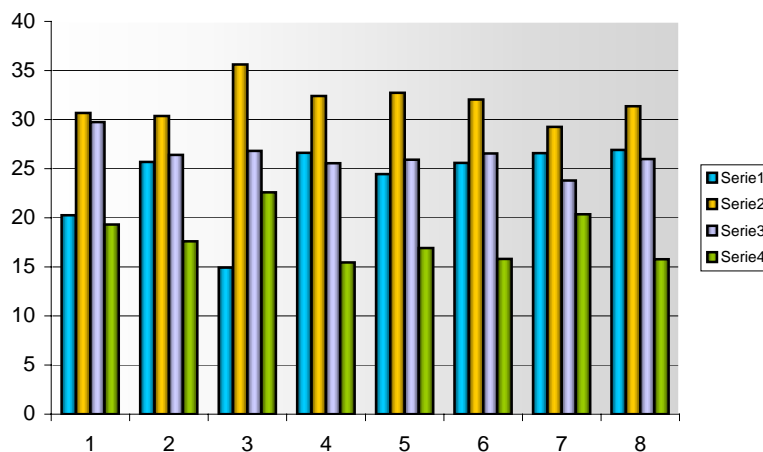
**PORCENTAJES DE NECESIDADES. PROMEDIOS PROVINCIALES.  
ANDALUCÍA.**



**NECESIDADES**

1. Evaluación, seguimiento y asesoramiento a cargo de la Inspección de referencia al centro
2. Formación y asesoramiento a cargo de los Centros del Profesorado
3. Orientación y asesoramiento a cargo de los Equipos de Orientación Educativa
4. Otras necesidades

**NECESIDADES POR PROVINCIA**

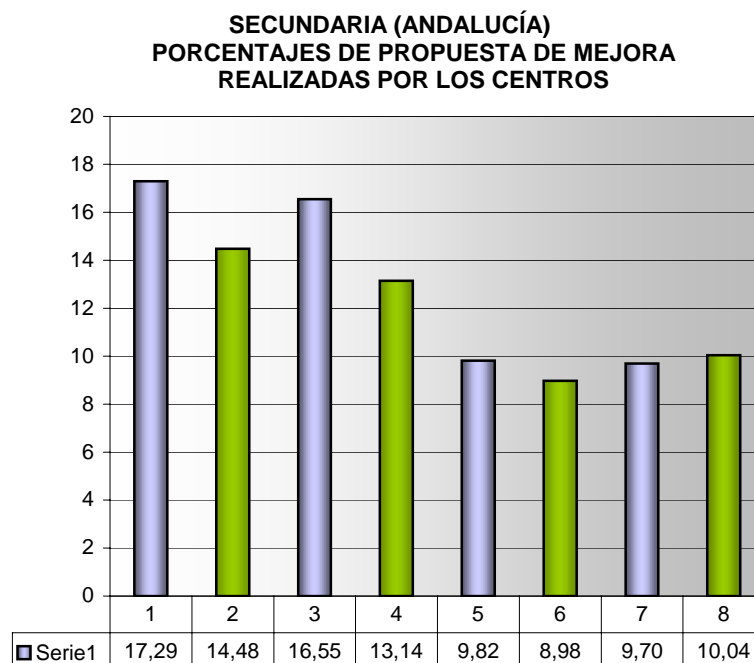


1. ALMERÍA 2. CÁDIZ 3. CÓRDOBA 4. GRANADA 5. HUELVA 6. JAÉN 7. MÁLAGA 8. SEVILLA

## Propuestas de mejora. Educación Secundaria.

### Temática.

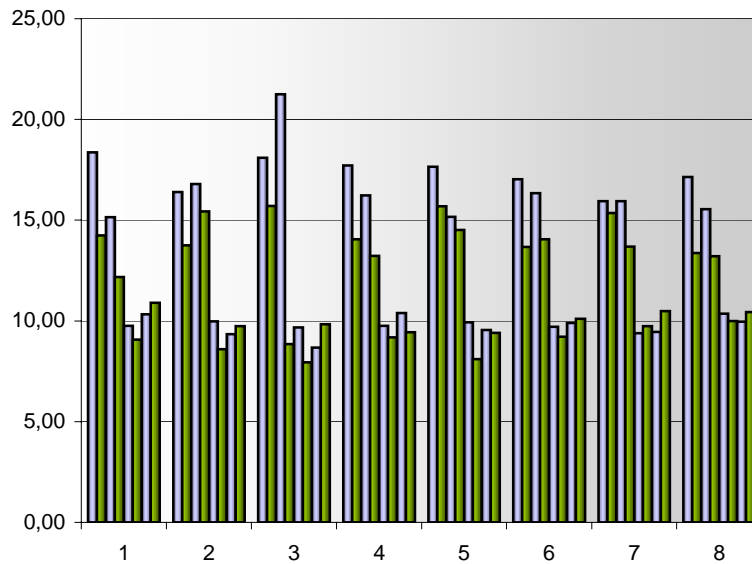
El mayor número de propuestas de mejora que hacen los centros (31,77%), en cuanto a la temática, se centran en aspectos curriculares, correspondiendo a la competencia lingüística el 17,29% de las mismas y a matemáticas el 14,48. Si añadimos a estas categorías las relacionadas con la práctica docente, tanto en comunicación lingüística como en matemáticas, las propuestas representan el 61,46% del total de las presentadas por los centros. El restante 39% se distribuye, a partes casi iguales, entre las demás categorías temáticas: organización y funcionamiento (9,82%), tutoría (8,98%), convivencia (9,70%) y familia / entorno (10,04%)



#### PROPUESTAS

1. Respecto al currículo en comunicación lingüística
2. Respecto al currículo en matemáticas
3. Respecto a la práctica docente en comunicación lingüística
4. Respecto a la práctica docente en matemáticas
5. Respecto a la organización y funcionamiento
6. Respecto a la tutoría
7. Respecto a la convivencia
8. Respecto a la familia y entorno

**SECUNDARIA (PROVINCIAS)  
PORCENTAJES DE PROPUESTAS DE MEJORA  
REALIZADAS POR LOS CENTROS**



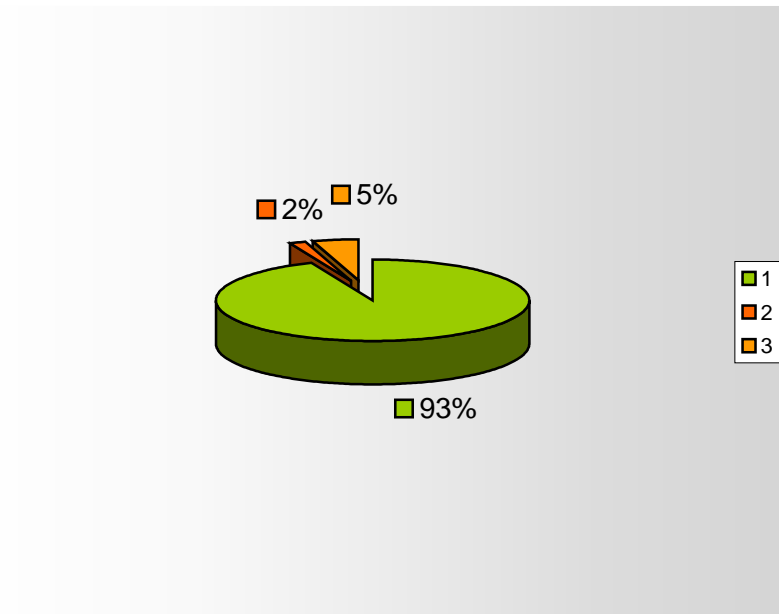
1. ALMERÍA 2. CÁDIZ 3. CÓRDOBA 4. GRANADA 5. HUELVA 6. JAÉN 7. MÁLAGA 8. SEVILLA

**Valoración de la Inspección Educativa**

Las propuestas de mejora realizadas por los centros son valoradas por el Servicio de Inspección constatando la viabilidad y sujeción a la normativa vigente.

ANDALUCÍA	Conformes	No conformes	No viables	TOTAL
Propuestas	11.674	209	572	12.455
%	93,73	1,68	4,59	100,00

### PORCENTAJES VALORACIÓN SERVICIOS DE INSPECCIÓN



Si observamos el gráfico anterior, podemos apreciar que, en Andalucía, los centros de Secundaria han hecho un total de 12.455 propuestas de mejora, de las cuales, la práctica totalidad, el 93,73%, son conformes respecto a los criterios establecidos por la Consejería de Educación: ser viables y ajustadas a la normativa vigente.

#### **Tipo de propuestas de la Inspección Educativa**

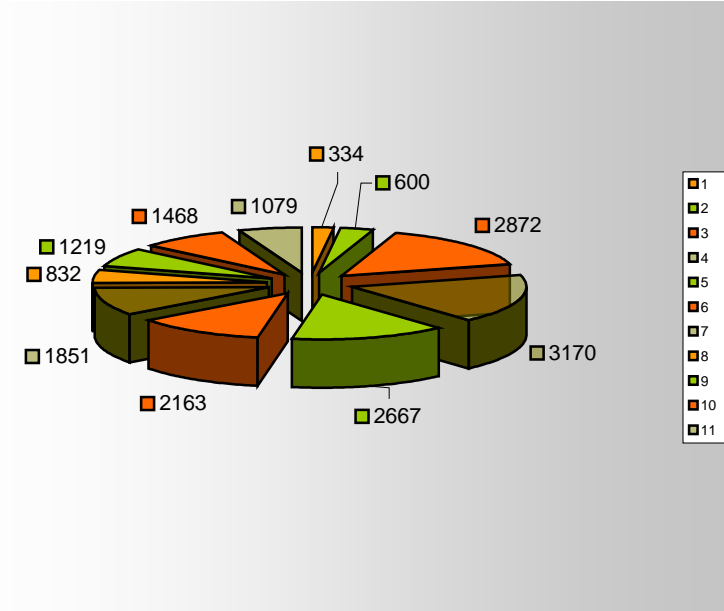
Sobre las propuestas de mejora de los centros, el Servicio de Inspección ha realizado un total de 18.255 de sugerencias / propuestas que se han categorizado de la siguiente forma:

Códigos Propuestas de Inspección:	
1.	Limitar el número de propuestas para que su implementación, en este curso, sea posible.
2.	Priorizar aquellas que repercutirán más claramente tanto en la mejora del aprendizaje del alumnado, como en un beneficio para la organización y el funcionamiento del centro.
3.	Concretar las propuestas estableciendo en la PAC objetivos claros y alcanzables.
4.	Establecer en el PAC indicadores para valorar el grado de consecución de los objetivos.
5.	Establecer en el PAC responsables y calendarios para su implantación.
6.	Definir en el PAC espacios y tiempos para valorar periódicamente su nivel de implantación y sus reajustes.
7.	Dejar constancia en la Memoria Final del grado de consecución de los objetivos mediante evidencias sencillas, como por ejemplo, a través de porcentajes.
8.	Revisar el análisis de los resultados para la correcta interpretación de los mismos y formular las propuestas de mejora que procedan en la próxima revisión del PAC.
9.	Comprometer al profesorado que imparte las distintas áreas en el trabajo integrado y transversal de las competencias básicas.
10.	Otras.
11.	Sin código.

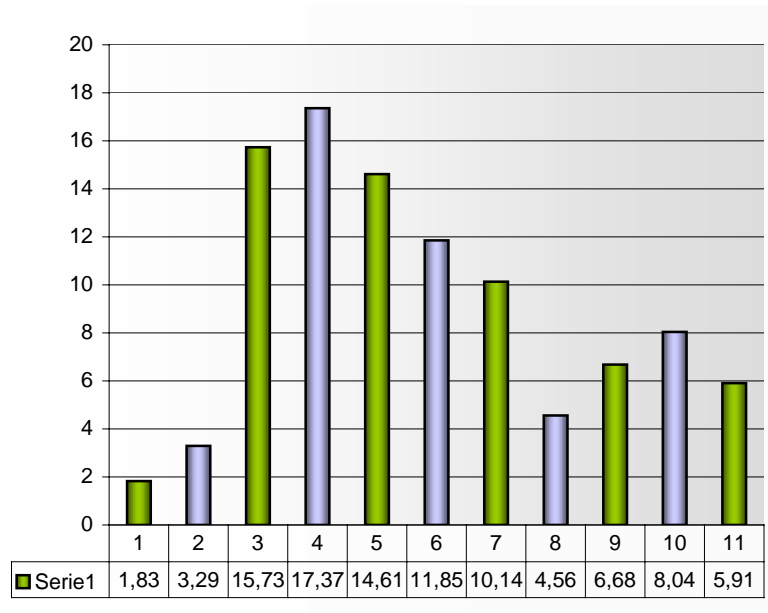
Atendiendo a estas categorías las sugerencias/ propuestas formuladas por el Servicio de Inspección se resumen en la siguiente tabla:

PROPUESTAS DE INSPECCIÓN												
ANDALUCÍA	334	600	2872	3170	2667	2163	1851	832	1219	1468	1079	18255
%	1,83	3,29	15,73	17,37	14,61	11,85	10,14	4,56	6,68	8,04	5,91	<b>TOTAL</b>
Código	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	

**TOTAL DE SUGERENCIAS/ PROPUESTAS DE LA INSPECCIÓN  
POR TIPOS**



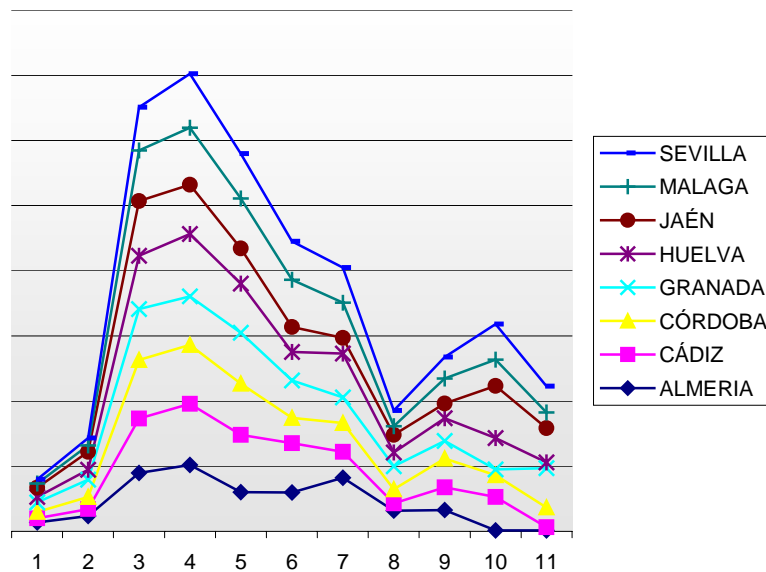
**PORCENTAJES DE SUGERENCIAS / PROPUESTAS  
DE LA INSPECCIÓN POR TIPOS**





Comparando los tipos de sugerencias/ propuestas de mejora realizadas por los Servicios Provinciales de Inspección de las 8 provincias andaluzas, observamos que se produce una constante en todas ellas:

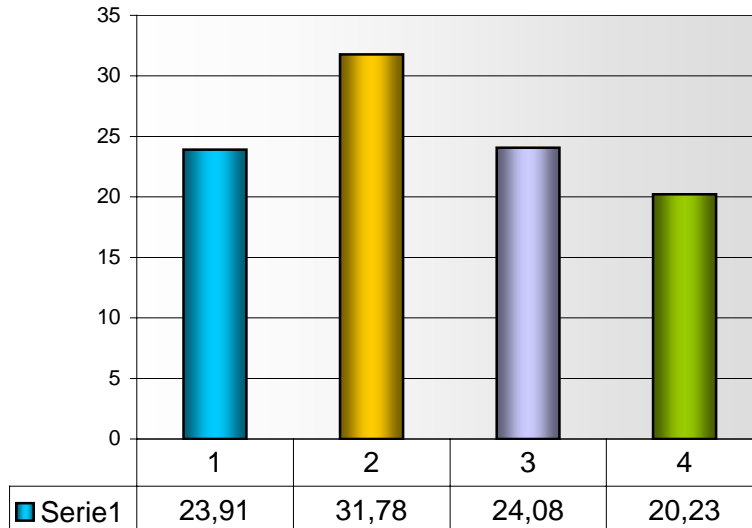
**PORCENTAJES DE SUGERENCIAS DE LA INSPECCIÓN  
POR PROVINCIAS**



### **Análisis e interpretación de las necesidades manifestadas por los centros de Educación Secundaria (Andalucía)**

Con carácter general diremos que el número de propuestas de necesidades que han hecho los centros educativos de Andalucía es muy inferior al de propuestas de mejora. Así, frente a las 12.455 propuestas de mejora se han definido un total de 1.957 necesidades en Educación Secundaria. Estas necesidades están distribuidas por bloques como queda reflejado en el gráfico siguiente: 611 relacionadas con el asesoramiento y formación de los Centros del Profesorado; 467 que demandan asesoramiento y orientación de los EOE; 490 vinculadas al asesoramiento, seguimiento y evaluación de la Inspección y 389 de diversa temática.

**PORCENTAJE DE NECESIDADES SECUNDARIA.  
PROMEDIOS PROVINCIALES. ANDALUCÍA.**

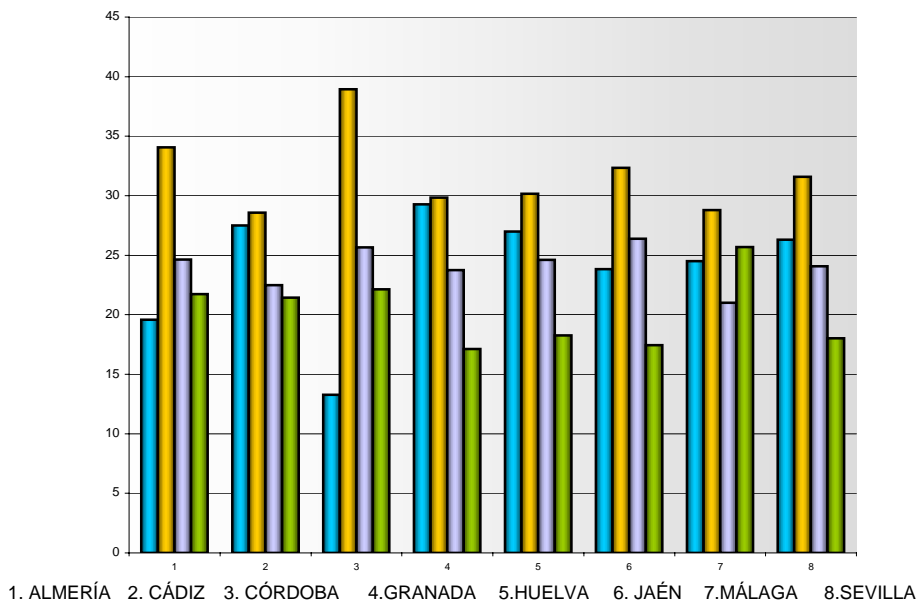


**NECESIDADES**

1. Evaluación, seguimiento y asesoramiento a cargo de la Inspección de referencia al centro
2. Formación y asesoramiento a cargo de los Centros del Profesorado
3. Orientación y asesoramiento a cargo de los Equipos de Orientación Educativa
4. Otras necesidades

En el siguiente cuadro se recogen las necesidades expresadas por los centros de las 8 provincias andaluzas:

**NECESIDADES POR PROVINCIA**



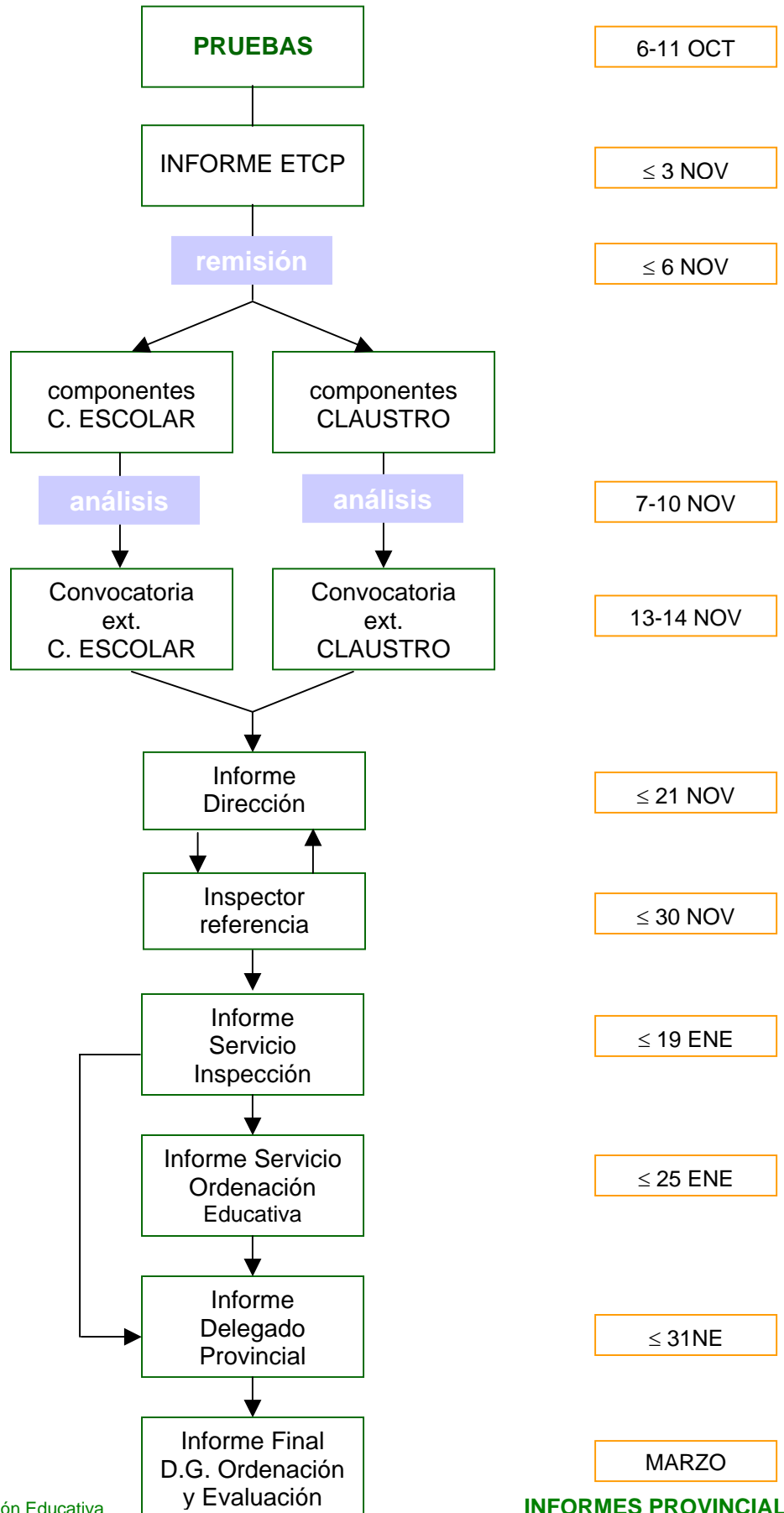
## **ANÁLISIS DE LOS INFORMES DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN: líneas generales de actuación más comunes, consecuencia de los resultados de la Evaluación de Diagnóstico**

La Orden de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos, en su artículo 9, establece el análisis y explotación de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico, concretando el siguiente procedimiento a seguir por todos los sectores implicados:

1. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica realizará una valoración sobre los resultados obtenidos que será presentada al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar con la finalidad de que puedan analizar y reflexionar sobre sus resultados y, adoptar, si procede, las medidas y propuestas de mejora que el centro considere necesarias.
2. Posteriormente, la Dirección del centro emitirá un informe con las medidas y propuestas de mejora que serán incluidas en el Plan Anual de Centro.
3. Los Inspectores de referencia y los Servicios Provinciales de Inspección Educativa tras la valoración de los resultados y análisis de las propuestas de mejora, emitirán un informe, a los centros y a la persona titular de la Delegación Provincial.
4. La persona titular de cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación, teniendo en cuenta los informes de los Servicios Provinciales de Inspección y Ordenación Educativa elaborará un Informe Provincial.
5. La Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, teniendo en cuenta las medidas y propuestas de mejora de los informes de las Delegaciones Provinciales, emitirá un informe técnico que se hará público para toda la Comunidad Educativa:



## INFORME FINAL EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO



Mayoritariamente, las Delegaciones Provinciales de Educación estiman que las siguientes medidas y propuestas, deben ser incluidas en los Planes Provinciales de Orientación, Formación y seguimiento. Algunas ya se contemplan, y se llevan a cabo; otras se añaden y, aquéllas que no puedan completarse en lo que queda de este curso, se integrarán para profundizar en ellas en el próximo curso escolar. Estas actuaciones se conciben de forma integradora, complementarias y coordinadas entre sí.

## **Acciones relacionadas con la Orientación Educativa**

### **Dirigidas a los EOE y DOs.**

Los Equipos de Orientación Educativa y los Centros del Profesorado dispondrán de la información necesaria procedente de la Evaluación de Diagnóstico a través de los cauces legalmente establecidos, con la finalidad de que ajusten sus planes de actuación a las necesidades detectadas. ( Art. 7.4 de la Orden de 28 de junio de 2006).

#### **a) Con respecto al Plan de Acción Tutorial de los centros:**

1. Elaborar en coordinación EOE y Departamentos de Orientación un currículo común de Acción Tutorial. Se aspira a que dicho currículo común establezca los elementos generales del POAT, las actuaciones mínimas y los programas comunes a desarrollar por todos los centros.
2. Iniciar por parte del ETPOEP la elaboración de una guía para la revisión y actualización de los programas de Acción Tutorial.

#### **b) Con respecto al ejercicio de la tutoría:**

1. Reconocer el papel del TUTOR como coordinador del Equipo Docente, especialmente en la ESO, potenciando la estructura de los Equipos docentes. “Necesidad de incrementar el trabajo coordinado de los profesores/as de las distintas áreas o materias para asegurar la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas”.

2. Orientaciones para la convergencia con los Benchmarck como referentes educativos para 2010.
3. Importancia de la tutoría en el desarrollo de determinadas competencias básicas (aprender a aprender, competencia social y ciudadanía, autonomía e iniciativa personal...). A este respecto, se hace necesario el incremento de la presencia de los orientadores/ orientadoras en el aula con el tutor/ tutora para el desarrollo del POAT.
4. Orientar la mejora del rendimiento del alumnado con alternativas diferentes de la repetición de curso. Los estudios demuestran que hay un descenso del rendimiento en el repetidor.
5. Orientaciones y asesoramiento para la interpretación y tratamiento de datos en Evaluación de Diagnóstico.

**c) Con respecto a la mejora y desarrollo de las competencias de comunicación lingüística (lengua española) y matemáticas:**

1. Puesta en práctica en todas las zonas de programas de prevención y mejora de las dificultades de aprendizaje para promover el dominio de las competencias básicas en comunicación lingüística y matemáticas.
2. La labor de asesoramiento no se debe centrar en la elaboración de programas específicos de trabajo dirigidos a estas áreas, sino en la elaboración conjunta con los tutores de programas o estrategias generales que desarrollen competencias básicas.
3. Asesorar a los centros para que el desarrollo de las competencias básicas tenga un papel relevante tanto en la evaluación curricular del alumnado, como en la evaluación psicopedagógica y en sus repercusiones: ACI, transiciones entre etapas o permanencia del alumnado en un mismo nivel.
4. Impulsar en los centros la necesidad de facilitar la transición entre etapas: elaboración de instrumentos útiles de conocimiento del alumnado.

5. Fomentar la idea de transversalidad de un conjunto de elementos comunes a muchas competencias y desarrollarlo en las distintas áreas de conocimiento:
  - Desarrollo del pensamiento crítico.
  - Desarrollo de la creatividad.
  - Desarrollo de la capacidad de iniciativa.
  - Desarrollo de la resolución de problemas.
  - Desarrollo de destrezas para la evaluación del riesgo.
  - Potenciación de destrezas para la toma de decisiones.
  - Gestión constructiva de los sentimientos (inteligencia emocional).
  
6. Fomento de técnicas para la implementación de medidas de mejora con especial énfasis en el fomento de la lectura:
  - Técnicas de motivación.
  - Técnicas de aprendizaje de la lectura.
  - Mapas de cronogramas de acciones lecturas y escritoras, etc.
  - Potenciar el nuevo Plan de lectura y bibliotecas escolares.

**d) Con respecto a la atención a la diversidad:**

1. Con respecto a las Necesidades Educativas Especiales, se debe iniciar un proceso de puesta al día en el desarrollo de competencias básicas en este tipo de alumnado.
  
2. Con relación a la atención al alumnado inmigrante, se plantea la creación de Centros de Recursos y Aula de Orientación en las Delegaciones Provinciales.
  
3. Los resultados de la evaluación de diagnóstico ofrecen datos relevantes sobre las lagunas presentadas en los aprendizajes del alumnado. Los programas preventivos que se desarrollan por los orientadores deben tener en cuenta estos datos para futuras actuaciones.

4. Potenciar la capacidad del centro para propiciar en el alumnado el desarrollo de competencias hasta niveles superiores a los que les permitiría el contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven (valor añadido). Es necesario rentabilizar todas las posibilidades de los centros y hacer públicas las mejores prácticas en este sentido.

**e) Con respecto a la mejora de la convivencia y el clima escolar:**

1. Atención a la organización y ambientación de los espacios para crear un clima y un ambiente acogedor, positivo, respetuoso con todas las personas que los utilizan.
2. Adecuación de los tiempos, para atender las posibilidades y las necesidades de todos.
3. La planificación conjunta y la integración en las dinámicas diarias de aula y de centro de actividades que favorezcan la mejora de la convivencia como asambleas de aula, Juntas de Delegados y Delegadas, Establecimientos de Planes de Acogida y de Integración, Planes de Actuación ante las dificultades de convivencia.
4. Mecanismos de participación en la regulación de la convivencia (consenso de normas de aula y de centro). Potenciación de la Comisión de Convivencia.
5. Planteamientos de formación en contenidos de educación emocional, de habilidades sociales, de valores de cultura de paz y solidaridad, de resolución de conflictos, para todos los sectores de la comunidad educativa.
6. Establecer dinámicas de trabajo que permitan la apertura al entorno y posibiliten la comunicación, el conocimiento, la valoración positiva, el enriquecimiento, la implicación y la colaboración, la concienciación solidaria, en ambos sentidos. (De las familias, de las instituciones, de las organizaciones solidarias, sociales...).



7. Trabajar en un currículum enfocado, desde unos objetivos adecuados, tanto a las necesidades como a los intereses y a las posibilidades del alumnado. Con unos contenidos que se acerquen a esos intereses y a través de unas metodologías integradoras, abiertas y coherentes con la Cultura de Paz (Proyectos de trabajo, trabajo cooperativo, actividades globales...) y valorado desde una perspectiva global, cualitativa, individualizada, contextualizada.

**f) Con respecto a la orientación familiar para la implicación en su centro y para la mejora del rendimiento del alumnado:**

1. Elaborar un programa base de orientación familiar por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.
2. Incluir en el POAT contratos pedagógicos con las familias, el compromiso de trabajo del alumnado y estrategias de seguimiento por parte del tutor/ tutora.
3. Difundir entre los miembros de la Red de Orientación todas las medidas y programas.
4. Difusión de los proyectos educativos de los centros entre las entidades del entorno y promoción de determinadas actividades en colaboración con entidades.
5. El POAT debe ser revisado por toda la comunidad educativa. La participación de los padres/ madres no puede circunscribirse exclusivamente a la aprobación en el Consejo Escolar. Puede generarse una dinámica de participación a través de grupos representativos.
6. Informar a los padres/ madres de los objetivos y contenidos de las distintas materias, periódicamente e informar al alumnado y a los padres/ madres sobre técnicas de estudio y hábitos de trabajo recomendables para ser puestos en práctica en casa por el alumnado.

### **g) Estrategias o modelos de aplicación de las actuaciones:**

Las estrategias o modelos a seguir para aplicar las medidas y propuestas de mejora son diversas y variadas según cada Delegación Provincial. Se podrían sintetizar en los siguientes modelos:

Modelo 1:

“Toma como eje de la actuación la Red de Orientación”.

Modelo 2:

“Toma como eje la actuación por Programas Integradores”.

Modelo 3:

“Toma como eje la temporalización -acción ”.

- Corto plazo (final de curso)
- Medio plazo (hasta final 07/08)
- Largo plazo (cursos siguientes)

Modelo 4:

“Toma como eje la coordinación y el compromiso de centros y servicios”.

### **Acciones relacionadas con la Formación**

#### **Dirigidas a los CEPs.**

Los Equipos de Orientación Educativa y los Centros del Profesorado dispondrán de la información necesaria procedente de la Evaluación de Diagnóstico a través de los cauces legalmente establecidos, con la finalidad de que ajusten sus planes de actuación a las necesidades detectadas. ( Art. 7.4 de la Orden de 28 de junio de 2006).

### **Implicaciones de los CEPs derivadas de la Evaluación de Diagnóstico**

- a) Participación en la fase previa a la aplicación de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico en las actividades informativas-

formativas dirigidas a los centros de la Comunidad Autónoma en colaboración con los Servicios de Inspección.

- b) Celebración de Jornadas de información-formación sobre el Modelo Andaluz de Evaluación de Diagnóstico para los asesores de Áreas de los CEPs, solicitadas por ellos mismos.

Las necesidades que se han planteado de forma más generalizada en el ámbito de la formación del profesorado son:

#### **A) Relacionadas con la aplicación de las pruebas:**

1. Fundamentos básicos de evaluación educativa.
2. Interpretación y tratamiento de datos en la evaluación educativa.

#### **B) Relacionadas con la estructura del centro:**

1. Organización y funcionamiento escolar.
2. Entorno multicultural e intercultural.
3. Formación sobre la mejora de la convivencia, estrategias y técnicas de mediación y solución de conflictos.
4. Relaciones tutoriales: cómo ejercer la tutoría.
5. Formación del profesorado para la dinamización de Escuela de padres y madres y para intervención colaborativa con familias y entorno.

#### **C) Relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

1. Asesoramiento y formación referida a metodología, estrategias de enseñanza aprendizaje y adquisición competencias básicas en comunicación lingüística y matemáticas.
2. Formación en la teoría y práctica de la evaluación de programas internos y externos al Centro.
3. Formación en estrategias de adaptación de enfoques de enseñanza al contexto educativo y a las necesidades individuales del alumnado.
4. Formación en métodos de aprender a aprender.
5. Formación en la aplicación práctica de planes y programas de estudio.

6. Formación en la incorporación de la investigación a la enseñanza.
7. Formación en el aprendizaje integrado de contenidos.
8. Fomento de técnicas para la implementación de medidas de mejora en los centros educativos.

#### **D) Relacionadas con los valores.**

1. Formación en valores sociales y culturales del alumnado.
2. Formación para la atención a la diversidad.
3. Formación para el trabajo en equipo, colaboración interinstitucional y apertura hacia el contexto inmediato.

#### **E) Específicas sobre las competencias básicas:**

1. Concepto de competencias básicas, desarrollo y aplicación de las mismas y evaluación, según los nuevos decretos de enseñanza.
2. Actividades de formación sobre los elementos comunes que contribuyen al desarrollo de las competencias:
  - Desarrollo del pensamiento crítico.
  - Desarrollo de la creatividad.
  - Desarrollo de la capacidad de iniciativa.
  - Técnicas de resolución de problemas.
  - Desarrollo de destrezas para evaluación del riesgo.
  - Potenciación de destrezas para la toma de decisiones.
  - Gestión constructiva de los sentimientos (inteligencia emocional).

### **Acciones relacionadas con la Evaluación y el Seguimiento**

#### **Dirigidas a los Servicios de Inspección**

Las actuaciones de la Inspección con relación al seguimiento de las actuaciones derivadas de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico, se regulan en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de fecha 21 de julio de 2006.

### Seguimiento generalizado

La Inspección efectuará el seguimiento de las propuestas de mejora a realizar por los centros mediante una acción generalizada con todos los equipos directivos de los mismos, que se complementará con una acción específica en un grupo determinado de centros.

- a) La acción de seguimiento generalizado conllevará una sesión de trabajo de la Inspección con los equipos directivos de la zona y/ o localidad, en el mes de febrero, para establecer los compromisos que los centros, los servicios de apoyo y la propia Inspección de la zona han de asumir, respectivamente, para la implementación de las propuestas de mejora.
- b) En dicha sesión, la Inspección se comprometerá a incorporar, en cada visita ordinaria que proceda hacer en cada centro, la supervisión del seguimiento de las propuestas de mejora, que deberá realizar el Director o Directora, conforme al modelo previamente establecido que figura en las Instrucciones de Viceconsejería.
- c) Asimismo, en la citada sesión, la Inspección dará a conocer el contenido y el procedimiento que llevará a cabo para la supervisión y el seguimiento de las propuestas de mejora. A estos efectos, y para facilitar a los Directores y Directoras de los centros el cumplimiento de su respectiva función de seguimiento, les entregará un documento modelo que figura en las Instrucciones de Viceconsejería.
- d) La acción de seguimiento generalizado e individualizado se realizará en colaboración con los EOE y CEPs en algunas zonas de la provincia previamente acordada por los Servicios.
- e) El seguimiento generalizado se controlará mediante una sesión de trabajo, a realizar por la Inspección con los equipos directivos de los centros y, en su caso, con los servicios de apoyo implicados, durante el mes de mayo de 2007, de puesta en común del grado de desarrollo de los compromisos asumidos respectivamente en la

implementación de las propuestas de mejora, registrados con anterioridad.

- f) La valoración del grado de realización de las propuestas de mejora formará parte de la Memoria final de los centros y de los Servicios de Apoyo y del Dictamen Final de la Inspección.

### **Seguimiento individualizado (grupal)**

Acción de seguimiento grupal. Del total de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de cada zona, cada equipo de Inspección de zona ha seleccionado un grupo de centros.

Partiendo del análisis del informe emitido por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, de las actas del Claustro y del Consejo Escolar celebrados para el estudio del mismo y del informe del Director/a del centro, la Inspección llevará a cabo las acciones necesarias para impulsar la reflexión del profesorado sobre los factores internos posiblemente asociados con los citados resultados y sobre la calidad de las mejoras propuestas al respecto. Las acciones serán, entre otras, las siguientes:

- a) Análisis de la coherencia entre los resultados obtenidos por el alumnado en la prueba de diagnóstico y la calidad de las propuestas de mejora.
- b) Análisis de la calidad, entiendo por calidad de las propuestas de mejora, entre otros factores, su atribución de responsabilidad a factores internos al centro, su ajuste a la normativa, su viabilidad y realismo.
- c) Las propuestas de mejora se referirán, al menos, a los siguientes ámbitos:
  - c.1. Las competencias básicas en lengua y matemáticas. Su tratamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.
  - c.2. Organización y funcionamiento del centro.

- c.3. Tutoría.
  - c.4. Convivencia escolar.
  - c.5. Familia y entorno.
  - c.6. Otros.
- d) Seguimiento de la implicación, responsabilidades y acciones asumidas por el Equipo Directivo, por el ETCP, por el Claustro y el Consejo Escolar a partir de sus respectivos informes.
- e) Seguimiento de las responsabilidades y acciones asumidas (por el equipo de 2º ciclo de Educación Primaria y/ o los Departamentos de Lengua, Matemáticas y Orientación en Educación Secundaria Obligatoria) en la programación de sus respectivas áreas y en el impulso del carácter transversal de las citadas competencias en el resto de las áreas curriculares en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.
- f) Visita de aulas, entre otras, las de 5º de EP y 3º de ESO, en las que la Inspección hará el seguimiento, al menos, de los siguientes aspectos:
- f.1. De las acciones concretas que se aplican para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, fundamentalmente en lo que al desarrollo de competencias básicas de matemáticas y comunicación lingüística se refiere.
  - f.2. De la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en Lengua y Matemáticas, a la competencia curricular del alumnado de dichos cursos, de acuerdo con los resultados obtenidos por cada uno en las pruebas de diagnóstico.
  - f.3. De la valoración de los cuadernos y/ o soportes de trabajo del alumnado, en los que la Inspección observará el sistema de detección y corrección de dificultades y el apoyo que recibe cada alumna/ alumno que lo necesite para alcanzar con éxito el desarrollo de las competencias previstas.


- g) Asimismo, en esta actuación se incluirá la dimensión socioeducativa, ya prevista el curso pasado, mediante el seguimiento, por parte de la Inspección, de las acciones informativas que el centro realiza para lograr la participación de las familias en la mejora del rendimiento académico de sus hijos e hijas.

### **Seguimiento de la Inspección Central**

La Inspección Central tras el análisis de los Informes Provinciales de Inspección de final de curso, emitirá un dictamen sobre el impacto de las medidas y propuestas de mejora aplicadas por los centros y los procesos seguidos, que elevará a las autoridades competentes en esta materia.



# 6. Consideraciones finales



## SOBRE EL PROCESO

- El modelo utilizado en las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico es integrador y participativo, con implicación de distintos profesionales de la educación, así como sectores sociales e institucionales.
- La población escolar que ha participado en esta Evaluación de Diagnóstico, la convierte en la iniciativa de este tipo de mayor rango de las realizadas en España.

Alumnado		Centro	
PRIMARIA	SECUNDARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA
84.940	102.242	2.397	1.270

- Las pruebas editadas por la Consejería de Educación han sido distribuidas a la totalidad de los centros; lo que ha supuesto, dada la extensión de la Comunidad Autónoma y la dispersión de la población, una ingente labor de logística que ha permitido a todos los centros (salvo una excepción) realizar la evaluación según el calendario previsto. Esto no hubiera sido posible sin la colaboración e implicación de los Centros docentes, de las Delegaciones Provinciales y de los Servicios Centrales de la Consejería.
- La grabación de los datos en la aplicación SÉNECA por parte de los centros se ha realizado con rapidez y eficacia. El día 26 de octubre el nivel de grabación de los resultados de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico es del 100%.
- Los documentos presentados en el sistema SÉNECA han estado disponibles en los plazos previamente establecidos, las pruebas de contraste se han aplicado en los centros previstos y se han salvado todas las incidencias en el ámbito de la distribución de las pruebas y de grabación. Por tanto, creemos que el procedimiento, gracias a la colaboración de todos los sectores, ha funcionado muy satisfactoriamente.
- El uso de la aplicación SÉNECA ha permitido que los centros hayan tenido los resultados inmediatamente después de su grabación,

salvo la puntuación transformada que, lógicamente, ha sido necesario esperar hasta tener el resultado de todos los centros. Esta característica de inmediatez refuerza el valor de la evaluación ya que permite a los centros proponer acciones de mejora e incluirlas en el Plan Anual de Centro.

- Dada las características de nuestra Comunidad Autónoma, su amplitud geográfica y el elevado número de centros y alumnado que tenemos, las dificultades para realizar una prueba censal son grandes y ha sido posible aplicarla con éxito debido a un trabajo riguroso y coordinado, y a la colaboración de todos los agentes implicados.
- Es preciso señalar la destacada labor de la Inspección Educativa por su implicación en todo el proceso y por el nivel de coordinación alcanzado.
- Se ha producido una coordinación efectiva entre todos los Servicios y el profesorado ha participado en todo el proceso de aplicación, corrección y grabación de las pruebas.
- Por medio de los Informes de los centros y de las Delegaciones Provinciales, se han recibido propuestas de mejora y sugerencias que serán tenidas en cuenta para aplicación de sucesivas Evaluaciones de Diagnóstico en los centros.
- La Consejería de Educación, desde estas líneas, quiere agradecer a todos los sectores implicados, especialmente a los Centros educativos y a sus equipos directivos, departamentos, equipos de ciclo y personal de administración, la labor realizada para que el proceso de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico haya concluido con éxito.

## **SOBRE LOS RESULTADOS**

Podemos observar en el análisis de los resultados alcanzados que existen fortalezas y debilidades en el dominio de las competencias evaluadas y que globalmente los resultados se pueden considerar como moderados. No obstante, los resultados obtenidos por los centros en las pruebas de evaluación de diagnóstico, tanto en Educación Primaria como Secundaria, en las competencias de matemáticas como en comunicación lingüística requieren una clara necesidad de mejora.

En una evaluación de diagnóstico como la realizada, ya hemos comentado en otros lugares, que lo que más interesa es comprobar los niveles de desempeño de la competencia para establecer medidas de mejora partiendo del nivel demostrado por el alumnado. En consecuencia los resultados deben interpretarse en un doble sentido, primero como reconocimiento del grado o dominio de la competencia evaluada y en segundo lugar como punto de partida para mejorar el grado de dominio o consolidar la competencia adquirida. Es por tanto un concepto dinámico de la evaluación frente al concepto estático y finalista de la calificación ordinaria de las materias curriculares.

Las recomendaciones y propuestas de mejora que aparecen en este apartado sobre Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Matemática son fruto del análisis de los datos de la Evaluación de Diagnóstico, de los Informes de los Centros y de los Informes elaborados por las Delegaciones Provinciales.

### **Competencia en Comunicación lingüística (lengua española)**

- Es muy importante desarrollar y promover en los centros planes de lectura globales con implicación de todo el profesado, buscando el compromiso de la familia y el apoyo de instituciones de su entorno.
- La lectura, tarea fundamental de todo el profesorado del centro, debe considerarse como finalidad esencial de todas las áreas del currículo, no exclusiva, por tanto, del área de Lengua. La lectura se

entiende así como materia transversal y prioritaria de la tarea docente.

- Es necesario, para el desarrollo de la competencia lectora, el establecimiento de actividades de lectura diaria. De igual forma, es conveniente trabajar todo tipo de lecturas ya sea en voz alta, silenciosa, en grupo e individualmente de distintos temas y en distintas áreas del currículo.
- La lectura debe ir muy unida a la escritura, a la expresión y a la comprensión oral.
- Es imprescindible usar metodologías que fomenten la expresión oral, la comprensión y la actitud de escucha promoviendo debates, asambleas, mesas redondas, exposición de temas por parte del alumnado, etc.
- Uso planificado de la biblioteca del centro y del aula.
- La acción tutorial debe ser un elemento decisivo para implicar y corresponsabilizar a las familias para conseguir buenos lectores. Proponer actividades con los padres a través de charlas, reuniones, entrega de material divulgativo con la finalidad de implicar a los padres y madres en la tarea educativa.
- La finalidad básica es favorecer los hábitos lectores, el disfrute de la lectura y, en definitiva, crear lectores competentes.
- En el análisis que los centros hacen sobre las prácticas lectoras coinciden en destacar los elementos que señala PISA para conseguir una comprensión de textos adecuada. Estos son:

- Comprender globalmente: Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
- Obtener información: Atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
- Elaborar una interpretación: Atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
- Reflexionar sobre el contenido de un texto: Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
- Reflexionar sobre la estructura de un texto: Utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

### Competencia matemática

- Es muy importante para trabajar la competencia matemática, elaborar programas articulados y consensuados con toda la etapa. Trabajo coordinado y en cooperación del profesorado procurando unificar metodologías y estrategias de actuación.
- Es muy necesario trabajar en el aula la lectura comprensiva de los enunciados de los problemas. La falta de comprensión lectora se detecta como una de las grandes dificultades que presenta el alumnado a la hora de abordar la resolución de problemas con éxito.
- Trabajar estrategias de resolución de problemas.
- Es conveniente trabajar los contenidos matemáticos en situaciones cotidianas, y dedicar más tiempo a la resolución de problemas, centrándose en los procesos de razonamiento con la ayuda de los medios tecnológicos disponibles.

- Implicar a la familia en el aprendizaje de la matemática.
- Los procesos matemáticos suponen la capacidad de formular los problemas reales en términos matemáticos. Por tanto, para la enseñanza de la resolución de problemas, es muy necesario que las situaciones problemáticas que el alumno ha de resolver, se planteen en contextos y situaciones reales de acuerdo con su entorno, su edad y sus experiencias previas de aprendizaje.

## **SOBRE EL ANÁLISIS DE CONTEXTO**

La información recogida y los análisis efectuados sobre distintas variables que afectan al rendimiento escolar, permiten ofrecer a la comunidad educativa una serie de ámbitos de reflexión que permitirán coadyuvar a la consecución del objetivo de facilitar al alumnado la consecución de las competencias básicas. Se concretan a continuación las más destacadas.

### **Influencia del factor género**

Los datos analizados constatan la influencia del sexo en el proceso de adquisición de las competencias básicas. A partir de esta evidencia, corroborada en numerosos estudios nacionales e internacionales, es necesario que los centros definan estrategias encaminadas a analizar el origen de la misma. Para ello sería conveniente analizar desde la perspectiva del análisis de género los distintos elementos de planificación del centro, Plan de Centro, Programación Curricular, Programaciones de aula, para comprobar si en los mismos se está teniendo en cuenta esta influencia de manera que puedan ser paliadas.

Desde la Consejería de Educación se seguirá potenciando las acciones contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, cuya finalidad es la educación integral de las personas, que implica la adquisición de un conjunto de capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y ético.

## Idoneidad

Los análisis efectuados ponen de manifiesto que al contrario que lo que cabe suponer, la repetición de curso no sólo no garantiza que el alumnado alcance las competencias básicas, sino que en la actualidad es un claro predictor de que el alumno o alumna sometido a esta medida tendrá más dificultad para alcanzarlas. Los centros deben considerar en cada caso la conveniencia de esta medida, asegurándose, cuando se adopte, que se arbitren las medias complementarias previstas en la normativa de cara a garantizar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado del centro.

Los nuevos decretos de enseñanza de nuestra comunidad prevén una serie de medidas dirigidas a la consecución por parte de todos los alumnos y alumnas como son:

- Programas de refuerzo para las materias instrumentales básicas.
- Programas de recuperación, para quien promocione con materias pendientes.
- Planes específicos personalizados, para el alumnado que no promocione de curso. Serán regulados por la Consejería.
- Programas de adaptación curricular:
  - Se procurará el máximo desarrollo de las competencias básicas.
  - En ESO, se podrá prolongar un año más la escolarización.
  - Atención específica a personas que no dominen la lengua española. Escolarización un curso por debajo de su edad, cuando exista un fuerte desfase.
  - Flexibilización para alumnado de alta capacidad
- Programas de diversificación curricular:
- Programas de cualificación profesional inicial:



### **Tiempo dedicado a las tareas escolares**

Se ha constatado la relación entre el tiempo dedicado a la realización de tareas escolares y los resultados obtenidos en la evaluación. Puesto que no todos los alumnos o alumnas disponen de las mismas condiciones en sus hogares para la realización de estas actividades es necesario tener en cuenta dicha circunstancia.

Los centros deben hacer un esfuerzo por planificar y coordinar las tareas escolares que solicitan a su alumnado.

La Consejería de Educación seguirá potenciando el Plan de Acompañamiento que tiene como objetivo la mejora de los índices de éxito escolar en el sistema educativo andaluz, así como garantizar la integración del alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos. El alumnado participante, del último ciclo de Educación Primaria y de los tres primeros cursos de la ESO, es seleccionado por el propio profesorado.

El Plan, que se puso en marcha con carácter experimental en 70 centros públicos durante el último trimestre del curso 2004-2005, se desarrolla este año en 228 centros (156 colegios y 72 institutos), beneficiando a más de 12.000 alumnos y alumnas de entre 11 y 15 años, de los que unos 7.800 cursan Educación Primaria y 4.300 ESO.

La evaluación del Plan de Acompañamiento se ha realizado sobre el pasado curso escolar en el que participaron un total de 118 centros públicos de toda Andalucía. Los resultados muestran un elevado grado de satisfacción en toda la comunidad educativa.

### **Escolarización en Educación Infantil**

Se constata la importancia de la Educación Infantil en los rendimientos educativos futuros del alumnado, siendo sus efectos

positivos persistentes incluso en la ESO. Este dato es coincidente con otras evaluaciones internacionales (PISA y PIRLS).

Los Centros deben asegurar la coordinación de la Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

La Consejería de educación desarrolla políticas de potenciación de la Educación Infantil como la extensión de la gratuidad a los tres años; o la participación de nuestra Comunidad en el proyecto de evaluación nacional sobre Educación Infantil, cuyos objetivos son:

- Conocer el nivel de desarrollo de las competencias de los niños y niñas al finalizar la etapa de la educación infantil.
- Obtener información sobre las características de los procesos educativos en esta etapa.
- Obtener, además, información sobre la naturaleza de los factores contextuales que inciden en el proceso de aprendizaje del alumnado en la educación infantil y sobre la situación global de atención educativa en la etapa.

## **Familias**

La Evaluación de Diagnóstico, al igual que otras evaluaciones nacionales e internacionales, ponen de manifiesto una relación directa entre la intervención de la familia y el rendimiento educativo del alumnado. Es esta la razón de incentivar políticas educativas que potencien el acercamiento de los padres y madres a los centros educativos y tengan como finalidad la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los centros educativos deben fomentar desde el Plan de Acción Tutorial la corresponsabilidad de la familia en la tarea educativa, a través de información / formación y potenciar el paso de estar representado en

los órganos de participación del centro a una integración real y efectiva en la vida de los centros escolares.

Líneas de trabajo como los contratos pedagógicos incluidos recientemente en la normativa, permiten establecer compromisos sólidos entre la familia y el centro.

El Plan de Apertura de Centros responde a la voluntad de la Consejería de Educación de atender las nuevas necesidades de organización familiar, ofertando nuevos servicios educativos como aula matinal, comedor y actividades extraescolares que constituyen una de las principales demandas de las familias andaluzas.

## **SOBRE LAS INICIATIVAS DE LOS CENTROS Y DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES**

En estas consideraciones es conveniente resaltar algunos aspectos que ponen de manifiesto el análisis de los datos de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico referidas a las iniciativas y medidas de mejoras contenidas en los Informes provinciales elaborados por las Delegaciones Provinciales de Educación.

Por un lado, el alto grado de implicación de los centros educativos en la reflexión y en la valoración de los resultados, con aportaciones de gran número de propuestas de mejora y de necesidades detectadas. Este aspecto es especialmente importante, ya que una de las finalidades es dar carácter de protagonismo al centro educativo de su propia acción de reflexión y mejora.

Por otro, la puesta en marcha de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, ha necesitado de coordinación interinstitucional y coordinación de todos los servicios - Ordenación Educativa, Inspección, Servicios Informáticos, etc. Creemos, a estas alturas del proceso, que esta armonización se ha producido y ha habido una coordinación efectiva que ha permitido un trabajo en equipo y eficaz.

Destacar la labor de la Inspección Educativa en todas las fases del proceso, muy especialmente en el trabajo de análisis de las propuestas presentadas por los centros y de las necesidades detectadas, con gran número de observaciones, sugerencias y aportaciones que han permitido mejorar y concretar las propuestas.

Igualmente es de destacar la coordinación puesta en práctica por los servicios de las Delegaciones Provinciales a la hora de analizar las propuestas de mejora y necesidades planteadas por los centros, como consecuencia de la evaluación de Diagnóstico.

El análisis de los informes de las Delegaciones Provinciales pone de manifiesto diversos enfoques en cuanto a la difusión y seguimiento de los resultados y seguimiento de las propuestas de mejora y necesidades planteadas por los centros; aunque con unas líneas comunes como serían la coordinación de los servicios, que es un logro alcanzado en todas ellas; la inclusión de líneas prioritarias de actuación tanto en los Planes Provinciales de Formación como de Orientación; y la implementación de la Actuación Prioritaria nº 1 del Servicio de Inspección con seguimiento grupal de todos los centros, y un seguimiento individual en una muestra de ellos.

El hecho de que las familias hayan estado implicadas, a través del Consejo Escolar, en el análisis del informe realizado por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en las propuestas, que a partir de él, se hacen para superar las debilidades, teniendo en cuenta el punto de vista del que planifica e interviene (equipo directivo –profesorado) y el del alumnado y su familia, eje de todo el proceso y usuario, es totalmente novedoso y puede marcar un cambio importante en el papel de los padres y madres en el Consejo Escolar.

Si observamos el número de necesidades planteadas por los centros, podemos deducir también que las pruebas están impulsando la cultura de evaluación en los centros desde la primera aplicación, ya que como hemos expuesto un importante porcentaje de los centros evaluados demandan que el Servicio de Inspección siga profundizando con ellos, en el seguimiento y evaluación externa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El papel desempeñado por los Equipos y Departamentos de Orientación ha sido de gran valor, por su implicación en todo el proceso, recibiendo la información en sesión conjunta con los Directores y Directoras, y otorgándoles el papel de asesores técnicos en las medidas de mejora que son objeto de su competencia y que han de ser implementadas por el centro, en su sistematización y priorización. Por ello, estimamos que puede servir para ubicar de forma más sólida la función de estos profesionales en el seno del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Se ha reforzado que, tanto la Formación del Profesorado como los Planes Provinciales de Orientación, se desarrollen a partir de un diagnóstico conjunto, global e integrador del centro, en él que ha podido participar toda la comunidad educativa.

Se ha podido observar que un porcentaje importante de las necesidades manifestadas por los centros precisan de una mayor concreción y deberán ser priorizadas y sistematizadas por ellos mismos antes de incluirlas en el Plan Anual de Centro para poder llevar a cabo su implementación y seguimiento.

De forma general se entiende la formación del profesorado como la propuesta mayoritaria para la mejora de algunas debilidades, pero se sigue demandando la modalidad de curso frente a la de grupo de trabajo o formación en centro en un porcentaje amplio. Sin embargo, entendemos que sería la segunda opción la que posibilitaría un trabajo más coordinado y de forma transversal para resolver algunas de las necesidades planteadas.

Observamos que en el conjunto de alternativas e intervenciones en el ámbito de la convivencia y de la familia, se puede percibir un excesivo peso del aspecto académico (rendimiento del alumno), aspecto determinante, pero entendemos que también habría que insistir más en los aspectos de desarrollo afectivo y social (mejora del clima de aula para una mejor integración de todos los alumnos y alumnas; implicación y colaboración de la familia para la mejora de comportamientos individuales y grupales, etc.).

De los Informes provinciales se deduce que atendiendo a los resultados del alumnado y otras valoraciones, se debe ser realista. Cambiar todo en poco tiempo es difícil. Es necesario plantearse metas alcanzables, que se puedan superar, teniendo como objetivo mejorar sustancialmente para las próximas pruebas de diagnóstico de octubre de 2007.

Y finalmente indicar la necesidad de afrontar el proceso evaluador con entusiasmo profesional, sabiendo que estamos comenzando una nueva forma de proceder y que nos podremos encontrar con errores e incertidumbres.

## **PREVISIONES Y ACTUACIONES BÁSICAS RECOMENDADAS**

- Disponer desde la Administración Educativa las medidas necesarias para consolidar el Modelo Andaluz de Evaluación de Diagnóstico. Para ello, se requiere continuar profundizando en el carácter formativo, integrador y participativo del mismo, en el marco del futuro Plan General de Evaluación, que contempla el proyecto de Ley de Educación de Andalucía (LEA).
- Revisión y adecuación de objetivos específicos a corto y medio plazo, por parte de la administración educativa y centros docentes, para la mejora de la tasa de abandono escolar prematuro y el fomento de la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas, que aseguren los futuros aprendizajes en la escolaridad obligatoria.
- Analizar en el ámbito central, provincial y de centros, los planes y programaciones relativos a la orientación educativa, formación de las personas implicadas en los procesos educativos y las actuaciones de seguimiento y evaluación, para que conecten plenamente con los resultados de la Evaluación de Diagnóstico, de tal manera, que se faciliten las intervenciones adecuadas

sobre el alumnado y los centros docentes con el objetivo de mejorar el nivel competencial logrado.

- Adoptar medidas y estrategias de formación, que permitan seguir adecuando los perfiles profesionales del personal y servicios educativos implicados en los centros a los requerimientos y necesidades educativas que en la actualidad presenta el alumnado y la sociedad del conocimiento.
- Potenciar el Plan de Cultura de Paz y No Violencia escolar, teniendo en cuenta que la convivencia, es una condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y el profesorado y en consecuencia para la mejora de las competencias básicas de los escolares.
- En el sentido expresado en el proyecto de la Ley Andaluza de Educación, es necesario determinar estrategias concretas de actuación que potencien las buenas prácticas docentes y el reconocimiento del personal al servicio de los procesos de enseñanza.
- Programar medidas específicas que permitan lograr una mayor presencia y cercanía de los servicios de evaluación y apoyo a los centros docentes.
- Continuar desarrollando cauces de diálogo y participación a los padres, madres y demás integrantes de la Comunidad Educativa y seguir ofertando a las familias propuestas educativas y extraescolares que contribuyan a la formación básica de los escolares.

- Favorecer las iniciativas y propuestas de mejora realizadas por las Delegaciones provinciales, a través de los apoyos requeridos y la potenciación de mecanismos de coordinación entre los servicios educativos y el compromiso con los centros docentes. Todo ello, en el marco de sus respectivas planificaciones y programaciones.
- Continuar impulsando la política de apertura de los centros al entorno, a los ciudadanos, a la diversidad personal, cultural y étnica de forma que todo el entorno que rodea al centro constituya un escenario educativo.
- Seguir apoyando de forma decidida los principios de calidad e igualdad en la educación y avanzar en la solidaridad real en todos los centros educativos.





JUNTA DE ANDALUCIA